

**LIBRO DE ACTAS**

# **III ENCUENTRO DE RETINDE**

**COORDINACIÓN**

**Ángela González-Villa**

**Aida Lorenzo-Campos**

**Inés Ramos-Trasar**

**Xabier Riádigos-Couso**



**REUNI+D**  
CIENCIA ABIERTA  
\*



# III Encuentro RETINDE (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa)

Libro de Actas “III Encuentro RETINDE (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa)”

Este libro se corresponde con las Actas del “III Encuentro RETINDE (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa)” desarrollado en la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela (España), durante los días 28 y 29 de noviembre del 2024.

## Coordinación del libro:

Ángela González-Villa

Aida Lorenzo-Campos

Inés Ramos-Trasar

Xabier Riádigos-Couso



### **Comité organizador**

Coordinadoras: Adriana Gewerc Barujel y Rita Gradaille Pernas, Universidade de Santiago de Compostela.

Miembros: Julio Esparís Pereiro; María Formoso Silva; Pablo Gayo Pérez; Ángela González Villa; Diego López Seoane, Aida Lorenzo Campo; Inés Merayo Fernández, Inés Ramos Trasar; Álex Rey Álvarez; Xabier Riádigos Couso y Ana Rodríguez Guimeráns, Universidade de Santiago de Compostela.

### **Organiza**

Retinde – Red Transdisciplinar de Investigación Educativa

REUNI+D Ciencia Abierta

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social – SIPS

### **Edita**

Grupo de Investigación Stellae

Grupo de Investigación *SEPA*-interea



Esta obra se proporciona bajo los términos de una licencia pública de Creative Commons: de reconocimiento, no comercial, sin obra derivada. La obra está protegida por la Ley española de propiedad intelectual y

cualquier otra norma que resulte de aplicación. Está prohibido cualquier uso de la obra o prestación diferente a los autorizados por esta licencia o a los dispuestos en la Ley de propiedad intelectual.

Por medio del ejercicio de cualquiera derecho sobre la obra, usted acepta y consiente las limitaciones y deberes de esta licencia, sin perjuicio de la necesidad de consentimiento expreso en caso de violación previa de sus términos. El licenciador le cede los derechos contenidos en esta licencia, siempre que usted acepte estos términos y condiciones.

### **Comité científico**

Kylyan Marc Bisquert i Pérez; M<sup>a</sup> Belén Caballo Villar; Francisco Xosé Candia Durán; Antonio Caride Gómez; M<sup>a</sup> Cristina Ceinos Sanz; Júlio J. Conde; Raúl Eirín Nemiña; Elena Fernández Rey; Xesús Ferreiro Núñez; Fernando Fraga Varela; José Pablo Franco López; Rebeca García Murias; Antonio García Vinuesa; Adriana Gewerc Barujel; Rita Gradaille Pernas; Silvia López Gómez; M<sup>a</sup> Esther Martínez Piñeiro; Pablo Ángel Meira Cartea; Diana Morela Escobar Arias; Migu606el Anxo Nogueira Pérez; Ana Rodríguez Groba; Jesús Rodríguez Rodríguez; M<sup>a</sup> Teresa Sánchez Castaño; José Felipe Trillo Alonso; Laura Varela Crespo; Germán Vargas Callejas; Esther Vila Couñago, Universidade de Santiago de Compostela.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
Adriana Gewerc-Barujel y Rita Gradaílle-Pernas	
<b>Conferencia Plenaria .....</b>	<b>23</b>
José Antonio Caride-Gómez	
<b>Línea Temática 1. Problemas, limitaciones y avances en investigación .....</b>	<b>23</b>
<b>    Análise de recursos dixitais institucionais de acceso aberto para a Orientación Educativa e a Tutoría na Educación Secundaria en Galicia.....</b>	<b>24</b>
Miguel Anxo Nogueira-Pérez, José Pablo Franco-López, Rebeca García-Murias y Cristina Ceinos-Sanz	
<b>    Subjetividade investigadora y ética: dos desafíos educativos que interpelan la investigación .....</b>	<b>28</b>
Ángela González-Villa, Inés Ramos-Trasar, Fernando Fraga-Varela y Adriana Gewerc	
<b>    Decrecimiento digital y educación abierta: Estrategias para un futuro sostenible .....</b>	<b>32</b>
Virginia Rodés-Paragarino y Uxía Regueira	
<b>    Jóvenes y retos globales. Investigar e innovar desde el enfoque de ciencia abierta y para la mejora de la práctica .....</b>	<b>36</b>
Aquilina Fueyo-Gutiérrez, Gloria Braga-Blanco, Isabel Hevia-Artime, Juan Aguayo-Bravo, Cristina Valdés-Argüelles	
<b>    Secund@ria Digit@l: análisis de la digitalización curricular en ESO .....</b>	<b>39</b>
M. Isabel Pardo-Baldoví, Ana Rodríguez-Guimeráns y Pablo Gayo-Pérez	
<b>Líneas Temática 2. Contribuciones de las redes a la investigación educativa .....</b>	<b>43</b>
<b>    Redes colaborativas en educación. Universidad, Escuela y Comunidad .....</b>	<b>44</b>
Analia E. Leite-Méndez, Gustavo González-Calvo, Almudena Ocaña-Fernández y Elia Fernández-Díaz	
<b>    A SIPS como rede vertebradora da investigación en Pedagogía Social no ámbito iberoamericano .....</b>	<b>48</b>
Julio Esparís- Pereiro, Rita Gradaílle-Pernas y Xavier Riádigos-Couso	
<b>    Aportaciones de la Red OcioGune a la investigación educativa .....</b>	<b>52</b>
María Formoso-Silva, Aida Lorenzo-Campos, Diana Morela-Escobar-Arias y Álex Rey-Álvarez	

<b>El impacto y la aportación de las redes de investigación educativa: desafíos y oportunidades .....</b>	<b>56</b>
Carmen Carmona-Rodríguez	
<b>Línea Temática 3. La transdisciplinariedad en la investigación educativa .....</b>	<b>60</b>
<b>Creencias sobre los juegos de azar en alumnado de secundaria: prevención desde la educación social .....</b>	<b>61</b>
Carolina Rodríguez-González y Ana Rodríguez-Groba	
<b>Línea Temática 4. Aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento .....</b>	<b>65</b>
<b>Actitudes cara as persoas LGTBIQ+ na adolescencia: unha análise en función do xénero .....</b>	<b>66</b>
Esther Vila-Couñago y Esther Martínez-Piñeiro	
<b>Valorando los recursos didácticos institucionales para Secundaria con perspectiva inclusiva.....</b>	<b>71</b>
Silvia López-Gómez, Mercedes Romero-Rodrigo, Isabel Vidal-Esteve y Diana Marín-Suelves	
<b>Os Programas Individuais de Execución da Medida de Liberdade Vixiada en Galicia: 2005-2010-2015.....</b>	<b>75</b>
María Josefa Piñeiro-Puente	
<b>CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO .....</b>	<b>80</b>
<b>Conclusiones mesa de comunicaciones .....</b>	<b>81</b>
Ángela González-Villa y Xabier Riádigos-Couso	
<b>Conclusiones mesas de trabajo .....</b>	<b>85</b>
Aida Lorenzo-Campos e Inés Ramos-Trasar	

# INTRODUCCIÓN

Adriana Gewerc-Barujel <sup>1</sup>, Rita Gradaílle-Pernas <sup>2</sup>

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [adriana.gewerc@usc.es](mailto:adriana.gewerc@usc.es)

(2) Universidade de Santiago de Compostela, [rita.gradaille@usc.es](mailto:rita.gradaille@usc.es)

**RETINDE** (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa), es una red de asociaciones, sociedades científicas y grupos de investigación en educación que –desde su nacimiento– ha tenido vocación de (re)unir voces y perspectivas para aglutinar fuerzas que contribuyan al desarrollo de la investigación educativa. Una red de redes que posibilita el análisis de las diferentes problemáticas desde una mirada multidisciplinar que integra distintos prismas y enfoques para una intervención holística e integral. De ahí que en RETINDE se difuminen las fronteras de las áreas de conocimiento, consolidando la idea del bien común con aquellos aspectos que nos unen académicamente.

La breve trayectoria de esta red evidencia que la cooperación entre personal investigador y docente, instituciones y comunidades fortalece el conocimiento, además de impulsar soluciones prácticas y efectivas para los desafíos educativos contemporáneos, tal y como se manifiesta en el documento [La investigación educativa en España: situación actual y propuestas de mejora](#) elaborado en su seno y presentado a diferentes instituciones.

En ese marco de trabajo, RETINDE organiza dos encuentros anuales. Así, en noviembre de 2024 tuvieron lugar las **III Jornadas Nacionales** organizadas por la Universidad de Santiago de Compostela, y a la que asistieron personas representantes de todas las sociedades científicas participantes de la Red, además de profesionales de la academia vinculados a la investigación educativa.

Para las responsables de la organización, el desarrollo de estas jornadas ha comportado desafíos e ilusiones; ya que en ellas se trataba de debatir ideas y proponer líneas de futuro que aglutinasen el conjunto de identidades reunidas para asegurar la continuidad de la Red. Al tiempo, se traducía en ilusión por recibir en la institución a un nutrido grupo de profesionales con los que compartimos expectativas para mejorar los procesos de construcción del conocimiento del campo educativo en general y de las diferentes áreas del conocimiento en particular.

Durante el desarrollo de estas jornadas ha tenido lugar las elecciones democráticas del nuevo Comité Ejecutivo, encargado de definir y perfilar los próximos tres años de RETINDE; un horizonte temporal que evidencia la fortaleza de la Red asegurando su continuidad y sostenibilidad futura.

Las actas que se presentan en este volumen constituyen una muestra del trabajo desarrollado a lo largo de dos intensos días, en los que se abordaron las problemáticas asociadas a los

procesos de evaluación del profesorado universitario, así como las dificultades a los que se enfrentan las personas investigadoras en educación en la actualidad. Las siguientes páginas pretenden ser un indicio de lo vivido en esos días, aunque resulta difícil expresar en ellas el espíritu, la cordialidad y el compañerismo compartido en el que se asienta el valor de la Red, así como las potencialidades que tiene para realizar en su conjunto la difícil tarea de caminar hacia la mejora de las condiciones en las que se desarrolla la investigación hoy en día.

Compartimos este encuentro personas doctorandas y profesionales con experiencia para aprender unas de otras, compartir experiencias y construir juntas un panorama educativo más inclusivo, dinámico y transformador. Para ello es necesario impulsar el diálogo y que el nuevo consejo ejecutivo de RETINDE reflexione en torno a las propuestas realizadas, las necesidades y problemas detectados para mejorar la investigación educativa, convirtiéndose en un interlocutor político válido frente a las distintas instituciones.

La riqueza del trabajo desarrollado se expresa en la conferencia plenaria, magníficamente desarrollada por el Catedrático de Pedagogía Social José Antonio Caride Gómez, titulada: “Cruzando límites en la construcción colaborativa de una investigación [en educación] que no se contradiga a sí misma”.

Pero también en las ponencias que distintos participantes presentaron, puesto que constituyeron un punto de partida para conversar y reflexionar sobre las problemáticas que envuelven el proceso educativo en todas sus dimensiones. Estas ponencias se articularon atendiendo a los siguientes ejes temáticos:

- Problemas, limitaciones y avances en la investigación educativa
- Las aportaciones de las redes a la investigación educativa
- La transdisciplina en la investigación educativa
- Aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento

La fertilidad de las aportaciones favoreció un fructífero diálogo que también se ha compilado y sintetizado, con el fin de que el lector visualice la riqueza de ideas y propuestas manifestadas. A tal fin, se ha incluido un apartado que recoge las conclusiones de las mesas de comunicaciones, complementadas con las conclusiones generales de las Jornadas.

Este volumen sintetiza el éxito del evento y la riqueza de su producción no podría haberse logrado sin el esfuerzo colectivo de los dos grupos de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela implicados: SEPA-*interea* y STELLAE. En sus estructuras trabajan las personas que, en RETINDE, representan a REUNID y SIPS; además de otras personas investigadoras cuyo compromiso y entusiasmo posibilitaron su organización y desarrollo. A todas y cada una de ellas, nuestro más sincero agradecimiento.

# **CONFERENCIA PLENARIA**

# Cruzando límites en la construcción colaborativa de una investigación [en educación] que no se contradiga a sí misma

José Antonio Caride-Gómez

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)

## Introducción: acerca de los límites y su transgresión

Pocos años atrás, en el monográfico que RES, Revista de Educación Social dedicaba a los retos que deberían afrontarse en los tiempos de la globalización, utilizaba la expresión “cruzando límites” para referirme a los desafíos de la educación social ante las incertidumbres que trajo consigo el nuevo siglo y milenio (Caride, 2017). Aludía, entonces, a la apertura de la educación a la vida con vocación pedagógica y social, reconociendo el sentido metafórico con el que Henry Giroux (1997) asoció su “*border crossings*” a la necesidad de cuestionar las pedagogías heredadas, alentando quehaceres educativos, culturales y políticos que condujeran a un proyecto radical de cambio y transformación social, de alcance cívico y democrático; a lo que añadía, tratando de ser congruente con estos propósitos, el afán de traspasar las fronteras de los convencionalismos que atrapan a la humanidad desde hace décadas, reproduciendo y perpetuando las desigualdades sociales, tanto en sus componentes simbólicos como materiales.

El pedagogo norteamericano cuestionaba los límites disciplinares tradicionales, anclados en las viejas ortodoxias, que bastantes educadores críticos asumen, reciclando sus teorías y prácticas sin ser conscientes de que muchas de ellas son “sombras que danzan sobre la pared de una oscura reunión académica... [ajenos a] un mundo exterior repleto de verdaderas amenazas para la democracia, la sociedad y las escuelas” (Giroux, 1997, p. 14). En su opinión, romper tanto en el fondo como en la forma con los códigos heredados en la lectura del mundo, en la construcción del conocimiento, en los debates culturales y educacionales... exigía –y continúa haciéndolo– reescribir los significados heredados de la pedagogía y, por extensión, de la educación cuando se convierte en un tema-problema objeto de indagación. Una pedagogía mediante la cual, a través de sus prácticas textuales, verbales y visuales, las personas se entiendan a sí mismas y comprendan como se relacionan con los demás y su entorno, no solo para explicarlo e interpretarlo sino también para transformarlo. Esto es, como “un asunto que no se puede resolver solamente con innovación ni, tampoco, con metodologías más sofisticadas... [porque] los aprendizajes -y las enseñanzas que los procuran, añadimos- nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo” (Garcés, 2020, p. 15).

Pasar a la otra orilla, cruzar los límites de la investigación para tomar la iniciativa con la intención de cambiar las realidades educativas y sociales, yendo más allá de lo que sugieren los discursos que se limitan a proclamar, declarar, describir o interpretar, requiere poner en

valor la complejidad de las relaciones que se establecen entre las teorías y las prácticas, los sujetos y los objetos, los textos y contextos, la explicación y la interpretación... en escenarios sociales, políticos, culturales, institucionales, convivenciales, etc. repletos de posibilidades que nacen de los compromisos y los diálogos particulares, aunque con una vocación pública y universal: ¿qué es sino la educación y, en relación a ella, la investigación (educativa)?

Las respuestas están en el aire, cuando como nunca antes sentimos la necesidad de repensar las relaciones que existen entre la ciencia y la sociedad, insistiendo en que no puede haber ciencia sin conciencia, ni sabiduría que se satisfaga exclusivamente con el conocimiento y, menos aún, con la información por muy exhaustiva y accesible que sea (Caride, 2020). La “ciencia abierta” a la sociedad, como vía para generar oportunidades con un sentido inclusivo, cooperativo, ético, responsable... abogando por una mayor accesibilidad, colaboración y transparencia de la investigación para que sea más democrática y convergente con las necesidades de la sociedad. Sus valores (calidad e integridad, beneficio colectivo, equidad e imparcialidad, diversidad e inclusión), exigen “la participación de partes interesadas más allá de la comunidad científica. La apertura a diversas fuentes de conocimiento, como los sistemas de conocimiento indígenas y locales y la ciencia ciudadana, amplía y diversifica la información para todos. Involucra a un público más amplio al llegar tanto a contribuyentes como a usuarios finales a través de la investigación colaborativa, el crowdsourcing, el voluntariado y los métodos transdisciplinarios” (UNESCO, 2022, p. 5). Si toda investigación está orientada moral y políticamente, urge mostrar cómo las prácticas de la investigación ayudan a cambiar el mundo de una manera positiva (Denzin y Lincoln, 2012).

### ***La investigación educativa y la gente (dentro y fuera de la “tribu”) en una sociedad mercantilizada***

Retornamos a las palabras de Giroux y a su voluntad transgresora para darnos la oportunidad de investigar en y la educación poniendo énfasis en su vocación colectiva (Ziman, 1996), es decir, en las personas. Una investigación que, inevitablemente, está sustentada –aunque, con frecuencia, no lo parezca– en dinámicas y redes tejidas por múltiples actores, ocupados y preocupados en actividades que los desafían cotidianamente, al menos en tres ejes o tópicos principales, que distintos autores ha resumido en la fundamentación y los planteamientos epistemológicos, el tratamiento y/o los procedimientos metodológicos, y el objeto de estudio en función de los temas o problemas a los que se presta atención.

Para Pring (2016), deteniéndose en analizar las virtudes y los defectos del investigador educativo y en sus dimensión ética, indica que los principios y las reglas generales que deben regir en su quehacer científico no pueden eludir tomar en consideración una serie de “virtudes” que deben acompañar a quien investiga y a las comunidades científicas en las que se integra, comenzando por respetar a las personas que facilitan su labor investigadora, para asegurar la veracidad de los resultados, así como para garantizar la independencia frente a los intereses de quienes financian o sustentan los proyectos de investigación. La cuestión se complica en una sociedad que contempla el conocimiento como una mercancía más en la era

de la globalización, del posindustrialismo y de los flujos de información, siendo un exponente visible de las consecuencias que tiene la economía neoliberal en la cotidianeidad de la gente (Tuhiwai, 2012). Claro está -aceptando sus planteamientos- el conocimiento entendido como una mercancía también implica una cierta concepción del conocimiento y de su transmisión, en la que la educación y la formación tienen un papel decisivo.

Una investigación educativa que no se contradiga a sí misma no puede obviar estas circunstancias ni sus repercusiones “prácticas”; menos aún la coherencia que debe existir entre ellos, otorgándole un especial protagonismo en este cometido a la comunidad científica y, más en concreto, a la universitaria. Si, como se ha expresado con cierta reiteración, la investigación obliga a clarificar los modos que tenemos de enfocar los problemas y de buscar las respuestas, difícilmente podemos situarnos al margen de unas determinadas formas de estar y de ser en ella. Cabe esperar que suceda en las investigaciones que se comprometen con las personas y la vida, contribuyendo a mejorar sus circunstancias, vinculando la reflexión a la acción, los saberes con sus aplicaciones prácticas, impulsando la hibridación de sus aportaciones, de sus métodos y lenguajes, invitándonos a merodear por las disciplinas del saber en busca de similitudes y comparaciones insólitas (Wagensber, 2014).

Con otra perspectiva lo argumentan Berg y Seeber (2022), recordando la importancia de una colaboración que implique pensar y hacer en común, advirtiéndolo sobre lo fácil que resulta caer en las trampas que tiende la corporativización de la educación superior, bajo el pretexto de una mayor eficiencia, rigurosidad, productividad y rentabilidad. Sin duda, también aquí precisamos del nuevo contrato social que se reclama para reimaginar juntos nuestros futuros (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022): un verdadero ejercicio de recuperación intelectual y emocional en el que la ciencia y su transferencia a la sociedad no puede desprenderse del potencial relacional que habita en su interior (Vila y Sierra, 2022).

Lo expresaba el profesor Joaquín Gairín (2024) apelando a la investigación educativa como una construcción compartida entre diferentes profesionales, con la perspectiva de superar los retos colectivos que se nos plantean, asimilando la colaboración a un principio de acción substancial, con el que reforzar los valores que hay detrás de investigaciones éticas y respetuosas con los contextos educativos en los que se inscriben. En su opinión: “la separación tradicional entre teoría y práctica educativa (más dialéctica que real) sólo puede ser superada con el trabajo colaborativo de ambos colectivos, investigadores y profesionales, y con el apoyo decidido y explícito de un ecosistema educativo que lo favorezca y potencie”.

Sin embargo, aunque se insista en ello, todavía estamos lejos de que las frecuentes invocaciones a la cooperación y al trabajo compartido se proyecten en hechos tangibles, considerando que la ética en y de la investigación como uno de los principales atributos de la actividad científica. Instalados y, a menudo, instigados por la competitividad, la excelencia, el sálvese quien pueda, o el “publica o perece” (Garza, 2009), la actividad investigadora no solo se ha convertido en una carrera de obstáculos sino también en una práctica tribal generadora de múltiples problemas, conflictos y patologías de índole personal, comunal e institucional. El

servicio a los intereses del mercado, también en la ciencia, condiciona, limita o inhibe, las prioridades de la investigación y de quienes aspiran a vivir de ella, moldeando sus expectativas, decisiones, formas de comportarse y de relacionarse con los demás.

La necesidad de publicar, rápido-rápido, ha modificado sustancialmente las formas de investigar, también de lo que se investiga, pero también las relaciones que se establecen con las personas, muchas de ellas en situación de fragilidad, vulnerabilidad o exclusión social, que participan como sujetos-objetos de la investigación, ya sea cuantitativa o cualitativa.

El desafío axiológico nunca deja de estar presente. Sin embargo, ignorándolo o sobreponiéndose a las formalidades de los códigos éticos, en las Ciencias Sociales -desde la Antropología hasta la Sociología, pasando por la Psicología, la Economía, o la Pedagogía- se continúa usando y abusando de la disposición de las personas a cooperar en la aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, grupos de discusión, sociobiografías, “experimentos” de laboratorio, etc. para acabar desembocando en la “creación de una ciencia para científicos y empresas, que excluyen a los participantes” (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014, p. 131). Refiriéndose a las presiones del sistema, los autores citan ejemplos que desvelan las intenciones que subyacen en determinadas iniciativas, aparentemente altruistas, cuando “algunas compañías de tecnología patrocinan congresos, jornadas o cursos sobre algunos de sus productos, con el fin de presentar investigaciones que fomenten las virtudes que tienen y ser un escaparate de apoyo de la investigación. En esos congresos solo se presenta una visión del producto, que suele ser muy favorable para el patrocinador” (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014, p. 130).

En otro orden de cosas, la radiografía que ofrecen algunos datos, como los que muestran la evolución de las distintas áreas de conocimiento en las Ciencias de la Educación catalogadas en el sistema universitario español, sobre su evolución en una década (2013-2023), a partir de los datos que proporciona Dialnet métricas, son elocuentes sobre lo que se “mueve” en cada una de ellas en nuestro país, tanto en lo que se refiere al número de investigadores/as como a sus publicaciones, el volumen de citas y de las autocitas (véase tabla 1 anexa), partiendo de un hecho, hoy por hoy, objetivamente incontestable: si bien el número de revistas catalogadas en Educación -en los indicadores de Dialnet- apenas ha variado en ese período, pasando de 216 a 233, se ha incrementado notablemente el índice de coautorías, pasando de 1,8 por contribución a 2,4. Buena parte de las citas contribuyen, siguiendo pautas establecidas por las propias comunidades científicas, a mejorar los indicios de calidad de las revistas en las que publican, retroalimentando el “sistema” y sus protagonistas, siendo demasiado habitual que haya quien se cita reiteradamente a sí mismo, haciendo lo propio con su ego.

**Tabla 1.** Evolución de la producción científica en revistas por áreas de conocimiento en las Ciencias de la Educación (período 2013-2023).

Área de conocimiento	Número de Investigadores/as	Publicaciones (N)	Promedio (N)	Citas (N)	Autocitas (%)
Didáctica de la Expresión Corporal	516	15.205	29,46	53.983	11,0
Didáctica de la Expresión Musical	316	7.683	24,31	9.168	19,8
Didáctica de la Expresión Plástica	261	6.277	24,04	8.600	11,3
Didáctica de la Lengua y Literatura	762	25.577	33,56	31.961	11,1
Didáctica de la Matemática	447	10.811	24,18	17.288	14,1
Didáctica de las Ciencias Experimentales	565	14.805	26,20	30.271	13,2
Didáctica de las Ciencias Sociales	478	16.536	34,59	26.620	12,4
Didáctica y Organización Escolar	1.619	56.900	35,14	144.352	7,3
Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación	662	20.364	30,76	62.074	6,4
Psicología Evolutiva y de la Educación	1.449	34.471	23,78	91.839	8,2
Teoría e Historia de la Educación	829	36.714	44,28	65.077	9,9

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad son pocos -con tendencia a desaparecer- los textos de autoría única, raros como libros, cada vez menos en los capítulos y artículos en revistas, sobre todo en las que gozan de una indexación con un índice de calidad relativo consolidado (JCR, Scopus-SJR, etc.). Las contribuciones a congresos, seminarios, simposios, etc., exceptuando las ponencias o conferencias invitadas, siguen la misma tendencia. No es que triunfe, en sentido estricto, un mayor talante colaborativo entre quienes publican o presentan una comunicación o un poster a una reunión científica, expresando las fortalezas del trabajo en equipo, expresión de un concluyente anhelo cooperativo; bien al contrario, gana la estrategia, cuando no el oportunismo, que supone no hacer contribuciones con un número de autores/as superior al que en la aplicación de los baremos comporta hacer un reparto del “mérito”, unida a la opción –cada vez más extendida– de multiplicar por dos, tres o cuatro (cuando no más) el volumen de las aportaciones que se hacen, incluso sin la exigencia de comparecen para exponerlas. Será suficiente con abonar la matrícula del evento y que uno de los co-autores/as haga la presentación en nombre de todas las personas “firmantes”.

El sometimiento -aceptado o no- a la presión de los modelos de producción, distribución y consumo del conocimiento científico, olvida que “la investigación es un medio para conocer la realidad y para transformarla... [derivando en que] los objetivos más urgentes, las necesidades locales, el compromiso con los sectores de la población más desfavorecidos y la

intención de trascendencia en la investigación se ven relegados, arrinconados” (Torrego-Egido, 2014, p. 117). Afecta, por ejemplo, a los idiomas minoritarios –caso del gallego o del euskera– y los/las investigadores/as que siguen creyendo que se puede y debe publicar con excelencia desde la investigación que no cotiza en los índices de impacto o en las plataformas de revistas indexadas con un índice de calidad relativa, complaciendo (porque no queda más remedio, dirán justificándose) día tras día, año tras año, a las normas explícitas –e implícitas, todavía más dañinas– de las convocatorias, los concursos, los meritajes y maridajes –caso de las “autorías” múltiples–, abundando las que son simples acomodados de nombres y apellidos, hoy por ti, mañana por mí- auspiciados por los valores impuestos, pero que acaban siendo interiorizados como propios.

La globalización y sus mercados expande los textos (empleando como idioma privilegiado el inglés) pero achica los vínculos que emergen de los contextos y de lo que se presupone es el trabajo en equipo, aunque en ocasiones sea poco más que un modo de convivir para sobrevivir en el minifundio de la investigación a la carta. Paradójicamente –apunta Becher (2001)– “cuanto más reconocemos que la escena académica es inconexa y compartimentalizada, más esencial resulta tratar de percibir la escena en su totalidad. Después de todo, las tribus comparten la misma etnicidad; los territorios que ocupan son parte de la misma masa de tierra” (p. 224).

Sobre algunas de estas anomalías, que de vez en cuando se trasladan a la opinión pública, escribía no hace mucho en el diario El País, la profesora Eva Méndez (2023), los despropósitos en los que están incurriendo o induciendo determinadas (malas) prácticas “hacen que poco a poco, se nos pudra el sistema científico, al calor de lo que parece un negocio redondo” (p. 27), abogando por un sistema de evaluación de la investigación – considerando que CoARA, por su flexibilidad y multidimensionalidad, da un paso al frente– que incluya distintos productos e indicadores, “así como narrativas cualitativas que definan las contribuciones específicas del investigador y que valoren todos los talentos académicos y en todas las disciplinas” (Ibidem).

Daniel Innerarity (2023), con otro enfoque, destaca como la ciencia se ha convertido, más que nunca, en un asunto de todos, con demandas que piden su reintegración en la sociedad, nos lleva a pasar de una cultura de la autonomía científica a una cultura de la responsabilidad, “cuando sabemos que están en juego asuntos demasiado importantes como para dejarlos únicamente en manos de los especialistas” (p. 21). Por muy importante que sea aproximar la ciencia a la gente, tratando de que sea más humana o comunicativa, es fundamental que se avance en el diálogo social, en la deliberación pública, activando todas las posibilidades que ofrece para que las personas existan como sujetos. De ahí, afirma, que resulte lógico que junto con el respeto hacia la autonomía de unos saberes que son complejos, aumenten los controles públicos hacia su actividad, ya que no puede ser juzgada exclusivamente por sus practicantes. Al fin y al cabo, concluye, “garantizar el pluralismo en la producción de la ciencia es un combate muy similar al que se libró en otro tiempo contra las monarquías absolutas para dejar de ser súbditos y pasar a codefinir el mundo común” (Innerarity, 2023, p. 21).

### ***Investigar en educación: una tarea complicada, contradictoria y paradójica***

Mirando al pasado con el propósito de seguir construyendo futuros para la investigación y a las prácticas educativas, cinco testimonios secuenciados en el tiempo y con diferentes visiones disciplinares (entre lo vivencial y lo intuido, lo cuestionado y lo evidenciado), pueden ayudarnos a situar lo que están siendo, deberían o podrían ser algunas de las inquietudes y/o las alternativas en las que avanzar hacia un porvenir más inclinado a mejorar la investigación mejorándonos -individual y colectivamente- como personas y sociedades.

Haciendo memoria para honrarla, comenzamos por lo que escribía la profesora Lucía Iglesias da Cunha en la presentación del libro que coordinaba sobre metodologías de investigación cualitativa en pedagogía social y educación ambiental (Iglesias, 2023), señalando como “en el mundo científico no se valoran por igual las contribuciones de unas y otras ciencias... aun estando en situación de afirmar que se hace más investigación educativa que nunca, no por ello es suficiente el conocimiento alcanzado, ni se considera bastante el estímulo a su continuidad” (p. 15). De ahí, concluía, que sea necesario informar sobre el modo de trabajar investigando -ella se refería a la pedagogía social y a la educación ambiental, pero podríamos aludir a cualquier pedagogía y a todas las educaciones- al tiempo que se reivindica un espacio propio, por justicia académica, en el podio de las ciencias, en general, y en el de las ciencias de la educación en particular.

En los primeros años dos mil, Mercedes Muñoz-Repiso (2005), también in memoriam -recordándola como responsable del Área de Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia-, ponía de relieve el divorcio que existía entre la investigación educativa y la práctica docente, planteando que los investigadores desconocían la realidad de las aulas y los profesores no incorporaban a sus prácticas los avances de la investigación; además, como un tercer elemento en discordia, los responsables políticos deciden y emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a posiciones ideológicas que científicas. En su opinión, exigidos por la necesidad de cambiar el rumbo, “lo más difícil de este planteamiento son las resistencias por parte de todos: la resistencia de muchos profesores a un cambio de cultura que implica un modo diferente de entender su profesión; la resistencia de los investigadores a implicarse en la problemática concreta de las escuelas, demasiado cómodos en su aséptico mundo académico; la resistencia de los políticos a dejar hablar a la realidad más alto que a sus propios criterios o a los intereses de su partido. Pero hay ejemplos de que este cambio de mirada es posible y da buenos resultados” (Muñoz-Repiso, 2005, p. 11).

Más recientemente, la profesora Juana María Sancho (2020), acentuando el rol de la educación como un bien imprescindible y la investigación educativa como algo fundamental pero irrelevante, anota como “a pesar de las progresivas demandas y desafíos planteados a los sistemas educativos y, en particular a los centros, se sigue sin contar con programas solventes, sostenibles y relevantes de investigación que contribuyan a evidenciar las

complejidades de la educación, explicar los enredados procesos que la constituyen y contar con propuestas fundamentadas desde y para la práctica”. Admitiendo la educación acostumbra a ser considerada como “la actividad más importante de una sociedad para garantizar el desarrollo personal y social de todos y cada uno de sus individuos de manera que puedan participar de forma responsable en la sociedad. Sin embargo, y de forma paradójica, como campo de estudio es la que se encuentra menos preparada para desarrollar conocimiento basado en evidencias para (sic)[que] permitan comprender sus propios entresijos y mejorar sus propuestas” (p. 5).

Educar e investigar, por mucho que deseemos que formen parte de un mismo proceso, dentro y fuera de las escuelas, en las aulas y en las comunidades, con la intención de renovar e innovar sus respectivas prácticas, mejorándolas, con cientos de publicaciones en libros, capítulos, revistas..., a las que se suman cientos de congresos y reuniones científicas de ámbito nacional e internacional, continúan abonando las ilusiones de quienes nos dedicamos a ellas procurando no sucumbir al poder de las métricas y altimétricas para escalar en la pirámide del mérito. Una misión que puede deparar resultados satisfactorios cuando las estrategias que van de las palabras a los hechos se orientan, preferentemente, por vivir de los otros más que para y con los otros.

En una época en la que los beneficios de la investigación -y de la educación- se miden por los objetivos alcanzados más que por los procesos que conducen a ellos, la servidumbre hacia lo útil subordina casi todo lo que se revela como inútil, que –como diría Nuccio Ordine (2013)– puede servir para casi todo porque no sirve para casi nada, al no estar al servicio de necesidades o aspiraciones concretas. Al respecto, fruto de las reflexiones que el profesor Francisco Javier Tejedor fue cultivando a lo largo de su vida académica en torno a la investigación educativa, deduce que la comunidad educativa, en general, considera que no proporciona resultado útiles, que hagan “propuestas que nos aproximen a la consecución del objetivo que consideramos prioritario de la investigación educativa: aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa” (Tejedor, 2024, p. 20), sin que sea una tarea fácil delimitar las características que debe tener esa investigación. La prevalencia del crecimiento económico, en el que la meritocracia es un valor por sí mismo, las humanidades, el pensamiento crítico y el conocimiento intangible están en retroceso, aun cuando la rebeldía que insiste en defenderlos muestren que es posible combatir la lógica utilitarista y sus funestas consecuencias (Nussbaum, 2010), tanto para la investigación como para la educación; aunque, claro está, no podemos ser ingenuos respecto a lo que ambas representan para el modelo económico dominante.

Desde una lectura ética, en medio de las controversias que existen en la actualidad sobre la ciencia y el uso de las métricas, el profesor Arturo Galán (2023, p. 13) sugiere que “quizás se esté comenzando a generar una crisis que nos obligue a replantearnos nuevamente qué es la Universidad, cuál es su fin primordial, qué esperamos de la relación con nuestros estudiantes, cuál es el valor de la docencia, cómo debe evaluarse al personal y a las instituciones, dónde

está nuestro valor más allá del índice h (un índice que a nadie define como profesor, ni como investigador y menos como persona”. Galán contextualiza su apreciación en la obsesión por los rankings mundiales que tipifican la calidad de las universidades en función de su investigación, las métricas de las revistas y los índices de citas para medir su impacto o su prestigio, conduciendo “a unas políticas de selección, incentivos y contratación de profesorado que están pervirtiendo el sistema” (Galán, 2023, p. 9). Lo que podrían considerarse como avances estimables en el reconocimiento de la comunidad científico-académica y de su personal docente e investigador se están reconvirtiendo en inconvenientes, abocándonos a tránsitos demasiado estandarizados, a priori resolutivos y clarificadores, pero también más tendentes a ahogar, ignorar o menospreciar las prácticas que no se ciñan a los patrones imperantes, en toda la extensión que la palabra “patrón” tiene en nuestros diccionarios. Una realidad que debe ser críticamente cuestionada caiga quien caiga.

En esta tesitura, Manuel Ballester Boix, seis veces candidato al Premio Nobel, galardonado en 1982 con el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica, insistía en las dos virtudes que la habilidad crítica nos brinda: “la crítica a la labor de los demás y la autocrítica... [que] se inicia dudando sistemáticamente de la validez de cuanto en una publicación se afirma, y continúa imaginando constructivamente alternativas que explique los resultados que en ella se describen... [pero también hacia uno mismo], sin complacencia ni concesión alguna, y desde luego, sin temor a las consecuencias que ella pueda acarrear” (Ballester, 1989, p. 377). Una virtud que, junto con otras, requiere que el investigador sea humilde, bien por naturaleza o porque se va tornando como tal, aunque no siempre: “una formación eficaz de la mente investigadora exige que el investigador en ciernes se dé cuenta tempranamente de que su aprendizaje tiene que ser por fuerza un acto de humildad” (Ballester, 1989, p. 378). Su exposición, llevando al relato su propia experiencia investigadora, un tanto insólita, no deja al margen otras consideraciones sobre el quehacer científico: el entusiasmo, la perseverancia, el perfeccionismo intelectual, el trabajo en equipo, la imaginación y la originalidad, la bondad, o la serendipia, entendida como la capacidad para descubrir lo impredecible, llegando a ser más valioso que lo perseguido originalmente.

Otro ejemplo, entre los muchos a los que es posible acudir, reflejados en las autobiografías intelectuales de académicas como María Zambrano, Rita Levi-Montalcini, Karl Popper, Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Jürgen Habermas, George Steiner..., exponentes de una entrega total a la tarea por encima de su grado de inteligencia, o de llevarla a cabo con exactitud, lo tenemos en la célebre carta que el filósofo de la ciencia Mario Bunge (1981) escribía a una “aprendiza de epistemóloga” animándola a buscar y a ejercer la crítica sin dejarse aplastar por ella, contribuyendo al avance de los conocimientos más que para sobresalir o vengarse, porque “la crítica no sustituye a la creación” (p. 262); al tiempo que le recomendaba que escogiera el camino largo, “no sólo porque es el único que lleva a donde Vd. quiera llegar, y no sólo porque sea el único honesto, sino también porque es el único interesante” (p. 263). Además de recomendarle conseguir una “familia” que le garantizara un trabajo intelectual

intenso y variado, continuado y prolongado, profundo y original, tras asegurarse de que hacer esta clase de trabajos le gusta más que cualquier otra.

### ***La teoría del edredón: mirando al futuro desde un presente insatisfactorio***

Desde hace unos pocos años, la inteligencia artificial, las redes sociales y todas las conexiones que facilita Internet, son indisociables del aire de familia que emerge de la investigación científica, a la que muy bien podríamos explicar e interpretar con la ingeniosa “teoría del edredón” –una funda ligera y un relleno que, con diverso gramaje y espesor, tiene por finalidad cubrir la cama y proteger a las personas que la ocupan del frío y la humedad– que propone el profesor Roberto San Salvador (2023), cuyas analogías e imágenes facilitan una observación alternativa de la sociedad: del ajuste y desajuste de sus extremos, de las armonías y las irregularidades, de sus rasgos y tendencias en la explicación del mundo, pero también de sus transformaciones para “protegermos de la intemperie, al aportarnos descanso, reparación, calidad de vida, bienestar y bienser” (p. 21).

Aunque las enseñanzas de un humilde edredón no evocan, a priori, los sistemas científicos ni los mundos de la investigación educativa ni social, sino los de las ciudades, el territorio y las comunidades, interesa quedarnos con las opciones que ofrece para hablar, en términos de sociedad, del proceso de configuración de comunidades de aprendizaje, investigación y acción que vayan convergiendo en ecosistemas de innovación transformadora. San Salvador (2023) vincula la investigación y la acción con el uso de herramientas, como las plataformas y los espacios de aprendizaje, de intercambio de información, de comunicación y conocimiento mutuo, facilitadores de la comunicación y la complicidad entre distintas personas: comprender el entorno, analizar y formular conceptos, mapear agentes y recursos, recopilar y valorar las prácticas inspiradoras, compartir datos para los procesos deliberativos, promover diálogos que favorezcan el consenso y la deliberación, empoderar a las personas, implementar iniciativas para una gobernanza democrática... ¿qué más puede pedir una investigación educativa que no se contradiga a sí misma?

RETINDE, como una Red Transdisciplinar de Investigación Educativa comprometida con la búsqueda de nuevas vías para enfrentar los grandes retos de nuestro sistema educativo y de la educación, en general, puede tomar nota de la metáfora del edredón con el objetivo de auspiciar cambios significativos en cuatro grandes temas, según consta en el documentos de posición aprobado en la XV Asamblea General de RETINDE (2023), celebrada en la Universidad de Valencia: las políticas estatales, autonómicas y locales de investigación en educación; el desarrollo de la investigación en educación; la carrera académica del personal investigador; y la difusión y aplicación de los resultados de la investigación en las prácticas educativas.

En ellas están contenidos elementos clave para el futuro de la investigación y de la educación en el país, de notable trascendencia para que lo que hemos dado en llamar construcción colaborativa de la investigación pase de los discursos a las realidades cotidianas, como son: la configuración de equipos, redes y centros de investigación; la ética en la investigación educativa; las personas no investigadoras participantes en la investigación educativa; la

formación del personal docente e investigador; el acceso a las ayudas pre y postdoctorales; los programas de internacionalización, o la difusión social y académica de los resultados. Entre las propuestas de mejora, inscritas en el marco de una política de investigación en educación, se citan, entre otras, que:

- Favorezca e incentive la investigación educativa interáreas de conocimiento con el objeto de promocionar perspectivas globales, diversas e integradas de los fenómenos educativos.
- Elabore y mantenga actualizado un mapa estatal de grupos, redes y centros de investigación en educación para conocer cómo evolucionan los temas de investigación en educación en España y para generar escenarios que favorezcan sinergias entre dichos grupos, redes y centros de investigación en educación.
- Normalice la cultura de la investigación como algo propio de todas las personas profesionales involucradas en la educación (maestros/as, profesorado, pedagogos/as, profesionales de la educación social y otros profesionales vinculados al centro escolar y a la educación) y no solamente como un campo de acción exclusivo de los investigadores profesionales. Esto supone facilitar y reconocer la participación e inclusión de las personas profesionales de la educación en los proyectos y equipos de investigación.
- Genere estructuras que faciliten la relación de la investigación con la práctica educativa tanto en el ámbito escolar como en el sociocultural. Inicialmente sería necesario incentivar la participación de docentes y profesionales de la educación social en los proyectos de investigación para que se acabe convirtiendo en algo normalizado.
- Apoye la constitución y desarrollo de grupos, redes y centros de investigación consolidados y de potencial crecimiento a través de propuestas formativas que estimulen su continuidad en aras de la mejora de la investigación en educación.

Como puntos de partida y/o de llegada, son actuaciones que no admiten demoras, destacando su alineamiento -prudente y esperanzado- con las recomendaciones emanadas de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022, p. 130), haciendo “un llamamiento a la puesta en marcha de un programa de investigación mundial colaborativo, basado en el derecho a la educación a lo largo de la vida, y que acoja las contribuciones de asociaciones de base, los educadores, las instituciones, los sectores y una diversidad de culturas”. Para la Comisión, hacerlo supone que la investigación debe hacerse desde y para la educación, en diálogo con las escuelas, los profesores y los estudiantes, cayendo en un reduccionismo que vuelve a asimilar la educación con quienes están de las instituciones escolares (profesorado y estudiantado), contradiciendo el afán por que las enseñanzas y los aprendizajes se hagan extensivos a toda la vida, reproduciendo los viejos esquemas de una pedagogía anclada en las aulas y en el currículum.

Afortunadamente, sin que se pueda interpretar si debido a un desliz o a la falta de coordinación interna en el documento elaborado y elevado a la UNESCO, en el desarrollo de

las propuestas se insiste en tres aspectos que consideramos fundamentales: a) movilizar las ciencias del aprendizaje, contextualizando sus contribuciones en las complejidades -sociales, culturales, socioeconómicas, etc.- de la vida en toda su diversidad; b) transformar las alianzas de investigación sobre la educación, incorporando perspectivas interdisciplinarias, intersectoriales y transculturales; y c) ampliar los conocimientos, los datos y las pruebas reforzando las complejas ecologías del saber, el acceso a las herramientas digitales (big data), sin que puedan quedar al margen los riesgos éticos.

Las verdades que anidan en el interior de estas propuestas -algunas un tanto incómodas- no son nuevas. Vienen de lejos y todo indica que nos acompañarán durante varias décadas, desafiando a la educación, a la fundamentación científica de sus conocimientos y a los vínculos que deben establecerse entre la investigación educativa y los cambios sociales (Vila y Grana, 2020), como respuesta no solo a los que se van sucediendo, inducidos o imprevisibles, sino también como un modo de provocarlos hacia lo que se considera más estimable para un desarrollo humano que sea sostenible, justo, inclusivo, pacífico, equitativo. Está claro que no es posible, ni deseable, separar la investigación educativa de lo que ocurre en la vida cotidiana, cerca o lejos, aunque el problema no reside tanto en lo que se investiga, ni cuantitativa ni cualitativamente, sino en el escaso reconocimiento que todavía existe acerca de lo que es, propone y hace como un bien común que debe implicar –y complicar– a toda la sociedad, dentro y fuera de las Universidades.

Cualquier construcción colaborativa en la investigación, y de modo especial en la educación, lo requiere, dando por válida -incluso- las que define la inteligencia artificial como la “capacidad y disposición de trabajar de manera conjunta y armoniosa con otros para alcanzar un objetivo común, implicando compartir conocimientos, habilidades y recursos, respetando las diferentes perspectivas y contribuciones individuales, con el fin de lograr un resultado superior al que se obtendría de forma aislada”. Como tal valor, le atribuye “trabajar en equipo”, “comunicación efectiva”, “respeto mutuo”, “responsabilidad compartida”, “empatía”, “generosidad”, considerando que “es esencial para el desarrollo personal y social, ya que fomenta la construcción de relaciones saludables, el aprendizaje mutuo y la consecución de logros significativos en diversos ámbitos, desde el entorno laboral hasta la comunidad”. Pues que sea.

## Referencias

- Ballester, M. (1989). Mi experiencia en la investigación científica. En VVAA. *Horizonte científico de España: logros, carencias y perspectivas* (pp.368-380). Círculo de Lectores.
- Barba, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 125-140.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.

- Beerg, M., y Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Universidad de Granada.
- Bunge, M. (1981). *Epistemología*. Ariel.
- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. RES, *Revista de Educación Social*, 22. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-aportaciones/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>
- Caride, J. A. (2020). Investigación educativa y transferencia social del conocimiento. En Vila, E. S. y Grana, I. (coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 227-250). Octaedro.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Gairín, J. (2024). *La investigación educativa, una construcción compartida entre diferentes profesionales*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/05/01/la-investigacion-educativa-una-construccion-compartida-entre-diferentes-profesionales/>
- Galán, A. (2023). Tiempos convulsos para la ética y el uso de las métricas. *Educación XX1*, 26(2), 9-14. <https://doi.org/10.5944/educxx1.37562>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garza, V. (2009). *Publica o perece: escritura y publicaciones en la universidad*. Colegio de Chihuahua.
- Giroux, H. J. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Iglesias da Cunha, L. (coord.) (2023). *Metodologías de investigación cualitativa en Pedagogía Social y educación ambiental: informes, casos y problemas de investigación educativa*. Octaedro.
- Innerarity, D. (2023, marzo 10). *La ciencia y la gente*. El País. <https://elpais.com/opinion/2023-03-10/la-ciencia-y-la-gente.html>
- Méndez, E. (2023, abril 21). *Se nos pudre la ciencia*. El País. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-20/se-nos-pudre-la-ciencia.html>
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1, 17.

<https://www.researchgate.net/publication/28144685> *Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas*

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Pring, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*. Narcea.

RETINDE (2023). *La investigación educativa en España: situación actual y propuestas de mejora*. RETINDE. [https://www.retinde.es/wp-content/uploads/2023/05/RETINDE\\_documento-de-posición-La-investigación-educativa.pdf](https://www.retinde.es/wp-content/uploads/2023/05/RETINDE_documento-de-posición-La-investigación-educativa.pdf)

Sancho, J. M<sup>a</sup> (2020). Investigación para Transformar y Mejorar la Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2>

San Salvador, R. (2023). *Teoría del edredón: personas que transforman el mundo, sus ciudades, territorios y comunidades*. Libros de La Catarata.

Tejedor, F. J. (2024). La investigación educativa: reflexiones a lo largo de una vida académica. *Innovación educativa*, 34, 20-32. <https://doi.org/10.15304/ie.34.10117>

Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? ¿Participación e inclusión en investigación educativa? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 113-124.

Tuhiwal, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: la investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Dezin, N. K. y Lincoln, Y. S. (coords.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190-230).

UNESCO (2022). *Introducción a la Recomendación de la UNESCO sobre Ciencia Abierta*. UNESCO. <https://doi.org/10.54677/RVXG9997>

Vila, E. S., y Grana, I. (coords.) (2020). *Investigación educativa y cambio social*. Octaedro.

Vila, E. S., y Sierra, J. E. (2022). La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social. En Vila, E. S. e Hijano, M. (coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa* (pp. 13-36). Octaedro.

Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Tusquets.

Ziman, J. (1996). Post-academic science: constructing Knowledge with Networks and norms. *Science Studies*, 9 (1), 67-80. <https://doi.org/10.23987/sts.55095>

# **COMUNICACIONES**

**Línea temática 1.**  
**Problemas, limitaciones y avances en la investigación educativa**

# Análise de recursos dixitais institucionais de acceso aberto para a Orientación Educativa e a Titoría na Educación Secundaria en Galicia

Miguel Anxo Nogueira-Pérez<sup>1</sup>, Jose Pablo Franco-López<sup>2</sup>, Rebeca García-Murias<sup>3</sup>, Cristina Ceinos-Sanz<sup>4</sup>

(<sub>1</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [miguelanxo.nogueira@usc.es](mailto:miguelanxo.nogueira@usc.es)

(<sub>2</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [jpablo.franco@usc.es](mailto:jpablo.franco@usc.es)

(<sub>3</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [rebeca.garcia.murias@usc.es](mailto:rebeca.garcia.murias@usc.es)

(<sub>4</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [crisrina.ceinos@usc.es](mailto:crisrina.ceinos@usc.es)

## Resumo

O presente traballo contextualízase no proxecto de investigación *Secund@ria Digit@l*, que analiza as características técnicas e pedagóxicas dos materiais e recursos dixitais dirixidos a profesorado, alumnado e familias na ESO, ademais de indagar nos usos e prácticas desenvolvidas cos mesmos no contexto escolar e na contorna socio-familiar. O proxecto organizase en catro estudos con diferentes obxectivos e metodoloxías, entre eles, a procura de materiais e recursos dixitais relacionados con contidos das áreas temáticas da Orientación Educativa e Titoría nos repositorios de acceso aberto do portal institucional Espazo Abalar. Trala recollida de información e posterior análise, conclúese que a oferta de recursos dixitais deseñados para a Orientación e a Titoría resulta insuficiente, pouco actualizada e representativa nos diferentes cursos da ESO. Os poucos recursos, elaborados por docentes, dan unha visión do escaso tempo que dispoñen ou do pouco coidada que está a acción titorial. Esta situación supón afondar no deseño de materiais e recursos dixitais para a Orientación e a Titoría que respondan ás necesidades de profesorado, alumnado e familias e que poñan en valor o traballo que se fai nos centros educativos.

## Palabras chave

Orientación, titoría, tecnoloxías da información e da comunicación, educación secundaria.

## Introdución

A Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) representa unha etapa crucial no desenvolvemento educativo e persoal na adolescencia. Ao longo deste período, as e os estudantes non só adquiren coñecementos académicos, senón que tamén enfrontan diversos retos emocionais, sociais e da carreira. A Orientación Educativa e a Titoría xogan un papel fundamental na atención integral destes desafíos, contribuíndo, a partir de diferentes estratexias e recursos,

ao desenvolvemento persoal, social e académico-profesional do alumnado (Álvarez Justel e Álvarez González, 2022).

Na última década publicáronse diversos artigos científicos nos que se describen as potencialidades dos recursos ofrecidos polas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) para a Orientación Educativa e a Titoría (Romero Oliva et al., 2016), salientado a súa utilidade como complemento e para a amplificación da acción orientadora do profesorado (Josserme, 2020), sendo a área de orientación académica e profesional a que máis contidos dixitais ofreceu a profesionais e destinatarios da orientación (Muñoz-Carril e González-Sanmamed, 2015). Os rápidos avances na dixitalización do sistema educativo fan necesario o avance da investigación educativa neste campo.

Neste traballo preséntanse as achegas preliminares do proxecto de investigación *Secund@ria Digit@l: Los Materiales Didácticos Digitales (MDD) en la ESO*, no que participan a Universidade de Santiago, a Universidad de La Laguna e a Universitat de València. Financiado polo Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades do Goberno Español (referencia PID2022-137366OB-I00), o proxecto pretende analizar as características técnicas e pedagóxicas dos materiais e recursos dixitais dirixidos a profesorado, alumnado e familias na ESO, ademais de pescudar nos usos e prácticas desenvolvidas cos mesmos tanto no contexto escolar como na contorna socio-familiar, incidíndose aquí nas temáticas relacionadas coa Orientación Educativa e a Titoría.

### **Descrición da investigación**

O proxecto *Secundari@ Digit@l* organízase en catro estudos con diferentes obxectivos e metodoloxías que van desde a análise de materiais e recursos dixitais ata o emprego de técnicas como a observación e a entrevista, centrándose este traballo no Estudo I, dedicado á análise de plataformas e portais dixitais que ofrecen MDD destinados ao alumnado da ESO. En particular, procuráronse materiais e recursos dixitais relacionados con contidos das áreas temáticas da Orientación Educativa e Titoría (Álvarez González e Bisquerra Alzina, 2012) nos repositorios de acceso aberto CREAGAL e DIXIT do portal institucional denominado Espazo Abalar (<https://espazoabalar.edu.xunta.gal>), pertencente á Administración educativa da comunidade autónoma galega, desenvolto desde o ano 2010 para a integración das TIC na práctica educativa.

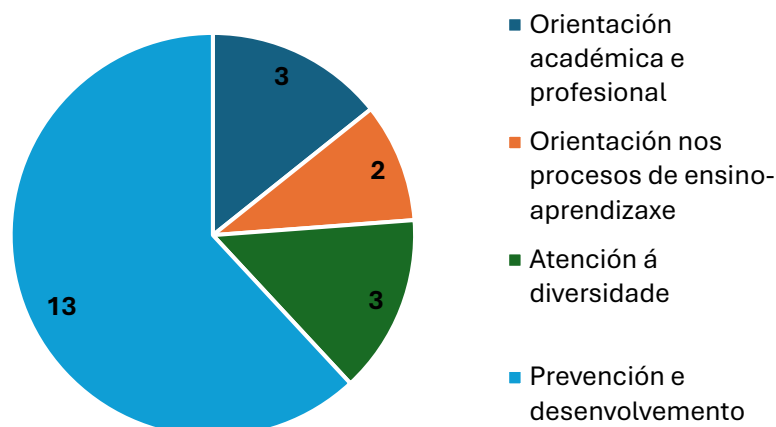
### ***Instrumento para a análise de recursos***

Como instrumento de análise, empregouse unha ficha de contido con apartados descritivos, de resposta dicotómica e de observacións, dividíndose en diversas dimensións temáticas, reparando neste traballo nas relativas a aspectos tecnolóxicos básicos e aos contidos abordados polos recursos.

## Resultados

Dos datos representados na Figura 1 extráese que, pese a tratarse dunha plataforma institucional, esta apenas oferta recursos dixitais (21 localizados) que encaixen nos diferentes ámbitos temáticos da Orientación e Tutoría.

**Figura 1.** Número de recursos atopados e analizados en función da área temática sobre Orientación e Tutoría



Da análise de contido, despréndese, en xeral, o predominio de contidos relacionados coa prevención e o desenvolvemento humano (educación emocional, igualdade e violencia de xénero), presentados tecnicamente dun modo moi sinxelo. A área de orientación académica e profesional apenas recolle unhas poucas guías sobre itinerarios académicos. A temática sobre orientación nos procesos de ensino-aprendizaxe abórdase de xeito tanxencial por medio de guías vinculadas coa alfabetización informacional. Finalmente, en relación á atención á diversidade, excluíronse da análise os cursos de diversificación curricular, quedando dispoñibles un par de guías, as cales están dirixidas ao profesorado, mentres o resto de recursos dispoñibles están preferentemente destinados ao alumnado.

## Discusión e conclusións

Logo da procura nos repositorios de Abalar e posterior análise, afírmase que a oferta de recursos dixitais de acceso aberto deseñados especificamente para a Orientación e a Tutoría resulta insuficiente, pouco actualizada e pouco representativa nos diferentes cursos da ESO. Os recursos son elaborados por docentes, e este número tan escaso da unha visión do pouco tempo que dispón o profesorado ou do pouco coidada que está a acción titorial con carácter xeral. A área de contidos máis nutrida é a relacionada coa prevención e o desenvolvemento humano, se ben ditos recursos, de carácter multidisciplinar, non parecen deseñados a propósito para a práctica da acción orientadora e titorial, sendo, ademais, non intuitiva a súa localización. Estas consideracións son aludidas en investigacións precedentes (Josserme, 2020; Romero Oliva et al., 2016).

En conclusión, no contexto educativo galego, prima afondar no deseño específico de materiais e recursos dixitais para a Orientación e a Tutoría, que respondan dun xeito efectivo ás necesidades concretas de profesorado, alumnado e familias en relación a cada un dos ámbitos temáticos deste campo, poñendo en valor o traballo feito nos centros educativos.

## Referencias

Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012) *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

Álvarez Justel, J., & Álvarez González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide.

Josserme, R. C. C. (2020). Orientación educativa y tecnologías: Uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y Sociedad: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 20(2), 1–15.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10887>

Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447–465.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43396](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396)

Romero-Oliva, C., & Montilla-Coronado, M. del V. (2016). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78–95.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16402>

# Subjetividad investigadora y ética: dos desafíos educativos que interpelan la investigación

Ángela González-Villa<sup>1</sup>, Inés Ramos-Trasar<sup>2</sup>, Fernando Fraga<sup>3</sup>, Adriana Gewerc<sup>4</sup>

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [angela.villa@usc.es](mailto:angela.villa@usc.es)

(2) Universidade de Santiago de Compostela, [inesramos.trasar@usc.es](mailto:inesramos.trasar@usc.es)

(3) Universidade de Santiago de Compostela, [fernando.fraga@usc.es](mailto:fernando.fraga@usc.es)

(3) Universidade de Santiago de Compostela, [adriana.gewerc@usc.es](mailto:adriana.gewerc@usc.es)

## Resumen

Los sitios de redes sociales desempeñan un lugar central para en el análisis de prácticas socioeducativas arrojando constantes dilemas éticos en la investigación; sobre todo cuando se involucra a menores. Este trabajo busca analizar el posicionamiento ético desde el papel de la subjetividad investigadora en la construcción de conocimiento en una investigación cualitativa de estudio de caso múltiple con adolescentes de Galicia que combina la realización de entrevistas con la observación de sus cuentas en Instagram. Para este propósito, se analiza el diario de campo de cuatro investigadoras con el software Atlas.ti. Los resultados señalan que esta herramienta favorece una práctica reflexiva con implicaciones en el lugar de enunciación y en el posicionamiento de la persona que investiga. Las conclusiones muestran que la construcción de un conocimiento situado permite ser matriz para atajar los constantes retos y dilemas en materia de ética en un escenario de investigación en educación desafiante por su hibridez y pluralidad.

## Palabras clave

Subjetividad investigadora, ética, adolescencia, Instagram.

## Introducción

Los sitios de redes sociales ocupan un lugar central para el análisis de las prácticas sociales de las adolescencias contemporáneas; arrojando nuevos retos para la etnografía digital por su apertura a infinidad de datos personales. Esta contingencia se engrosa cuando se trata de menores, que requieren de los más altos estándares éticos (Livingstone & Locatelli, 2012).

La ética representa un conjunto de reglas o normas morales que rigen a una persona o profesión (Russell, 1959) como "una cuestión de sensibilidad basada en principios hacia los derechos de los demás" (Cavan, 1977, p. 810). En educación son diversos los manuales éticos para el estudio con menores, pero en la intersección con sitios de redes sociales, persisten lagunas que son germen de constantes dilemas (Livingstone & Locatelli, 2012). Para lo cual el

compromiso del investigador con la construcción del conocimiento es fundamental (Denzin & Lincon, 2011).

El conocimiento como construcción social híbrida (Latour, 1993) se encuentra entrecruzado por relaciones de poder-saber (Foucault, 1990) que tensionan el supuesto de objetividad neutral que tradicionalmente reconocía al método científico, por una red de conexiones encarnadas que superan la relación sujeto-objeto para construir conocimiento situado (Haraway, 1995). Lo cual, se comprende al albor del concepto de práctica de sí de Foucault (1990) como un modo reflexivo de proceder por el cual el sujeto realiza una serie de operaciones que mantienen, modulan o friccionan la configuración subjetiva en relación con dominios de saber y prácticas normativas. Esto es lo que Sadler (2002) denomina “inercia de valor” (p.125) para enfatizar la subjetividad investigadora como cóctel de significaciones— experiencias, discursos, intereses...—que determinan una forma específica de aprehender el mundo condicionante en el desarrollo de un estudio.

Este trabajo se sostiene en el diario de campo para explorar dos focos desafiantes en investigación educativa desde hace décadas: la subjetividad investigadora y la ética en el estudio con menores; desde una mirada híbrida a los sitios de redes sociales; nutriendo debates educativos todavía resonantes.

## **Método**

Este trabajo se enmarca en el proyecto Entornos Digitales e Identidades de género en la Adolescencia (EDIGA) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-108221RB-I00) que pretende analizar la construcción de la identidad de género adolescente en entornos digitales. Se emplea un diseño mixto explicativo con una fase cuantitativa y otra cualitativa; en la cual se focaliza este estudio: un estudio de casos múltiple (Stake, 1999) fundamentado en etnografía digital que combina entrevistas a adolescentes de Galicia con la observación de sus cuentas en Instagram durante 15 días.

El diario de campo de cuatro investigadoras como herramienta de apoyo para la observación de las prácticas de cuatro adolescentes en Instagram es analizado deductivamente en este trabajo utilizando el software Atlas.ti en su versión 9.

## **Resultados**

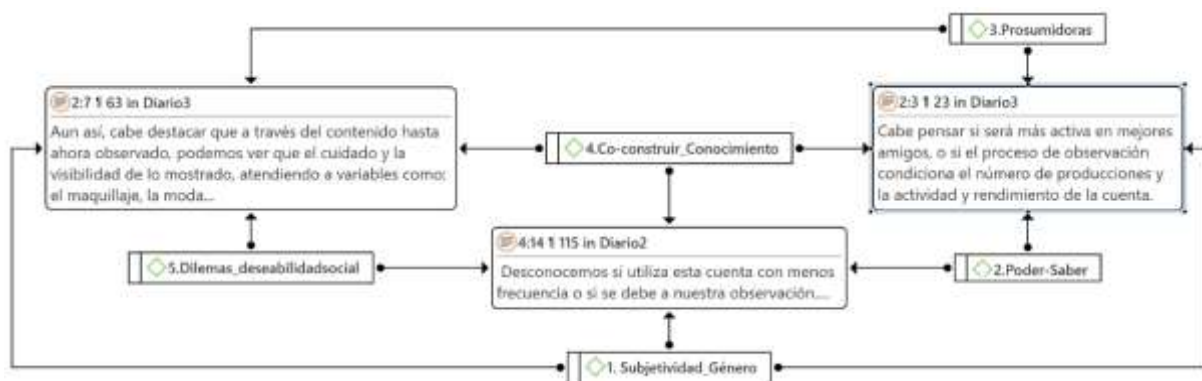
El diario de campo ha ayudado a un registro riguroso de las prácticas e interacciones de adolescentes en Instagram permitiendo afinar la sensibilidad sobre la realidad estudiada como ilustra la Figura 1.

El lugar de enunciación de las investigadoras impregna cada uno de los diarios de campo analizados mediante los procederes analíticos, pero también impresivos que emergen durante la observación: por un lado, en relación con la construcción de la subjetividad de género y las relaciones de poder-saber en sitios de redes sociales; y, por otro, en sus propias

experiencias como prosumidoras en la plataforma estudiada. Dos cuestiones que operan en la puesta en juego de afectos, sentidos y valores en conjugación con el conocimiento teórico construido modulando su episteme: *“Podemos ver que el cuidado y la visibilidad de lo mostrado, atendiendo a variables como: el maquillaje, la moda”* Diario3\_ (2:7).

En la observación emergen inquietudes e interrogantes en la relación con los sujetos con los que se trata de co-construir conocimiento: *“Cabe pensar si será más activa en mejores amigos, o si el proceso de observación condiciona el número de producciones y la actividad y rendimiento de la cuenta”* Diario3\_(2:3); planteando dilemas acerca de cuestiones de restricción, autocensura o deseabilidad social por relaciones de poder que tratan de erosionarse: *“Desconocemos si utiliza esta cuenta con menos frecuencia o si se debe a nuestra observación. Una limitación que impide conocer las diferencias en la publicación de contenido entre ambas”* Diario2\_ (4:14).

**Figura 1.** Red de códigos y categorías del análisis de los diarios de campo



Nota. Elaboración propia.

## Conclusiones

Este estudio pone de relieve el diario de campo como herramienta que favorece la reflexividad como práctica transversal para la construcción de conocimiento situado (Haraway, 1995). Una cuestión que no es exclusivamente metodológica, sino que arroja nuevas lecturas onto-epistemológicas, axiológicas y éticas. En las cuales, la subjetividad investigadora opera como imperativo ético ayudando a identificar relaciones de poder-saber (Foucault, 1990), injusticias epistémicas; así como afectividades, identidades y experiencias en la problematización de la investigación en un escenario educativo cada vez más híbrido, plural y cambiante.

## Referencias

- Cavan, S. (1977). *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*. SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Iberica Ediciones SA.

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Latour, B. (1993). Ethnography of a high-tech case. Technological Choices: transformation in material cultures since the neolithic. En P. Lemonnier (Eds.), *Technological Choices. Transformation in material cultures since the Neolithic*. (pp. 372-398). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887630>
- Livingstone, S., & Locatelli, E. (2012). Ethical dilemmas in qualitative research with youth on/offline. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 67-75.
- Russell, B. (1959). *The Problems of Philosophy*. Oxford University Press.
- Sadler, T. D. (2002). *Socioscientific Issue Research and Its Relevance for Science Education*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472101.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

# Decrecimiento digital y educación abierta: Estrategias para un futuro sostenible

Virginia Rodés-Paragarino<sup>1</sup>, Uxía Regueira<sup>2</sup>

(1) Institute for the Future of Education Europe (IFE Europe), [virginia.rodes@tec.mx](mailto:virginia.rodes@tec.mx)

(2) Institute for the Future of Education Europe (IFE Europe), [uxia.regueira@tec.mx](mailto:uxia.regueira@tec.mx)

## Resumen

La digitalización acelerada ha transformado el acceso a la educación, pero también ha generado desafíos ambientales y sociales. El decrecimiento digital propone una reducción consciente del consumo tecnológico para promover la sostenibilidad y la equidad social. En este contexto, la educación abierta, basada en principios de inclusión y acceso, ofrece una vía para mitigar los impactos ambientales, como el consumo energético de los centros de datos y los residuos electrónicos. Además, la localización de estos centros en el Sur Global intensifica las desigualdades, ya que las regiones más vulnerables soportan los costos ambientales y sociales, mientras que los consumidores del Norte Global se benefician. La decolonización digital es clave para empoderar a los países del Sur y asegurar una distribución equitativa de recursos. Integrar estrategias de decrecimiento digital en la educación abierta puede contribuir a un modelo educativo sostenible y más justo.

## Palabras clave

Decrecimiento digital, educación abierta, sostenibilidad, decolonización digital.

## Introducción

La digitalización acelerada ha transformado el acceso a la educación, a la vez que ha introducido importantes desafíos ambientales y sociales. Desafíos como el consumo energético de los centros de datos, los residuos electrónicos y la brecha digital destacan la urgencia de adoptar prácticas sostenibles. Además, una perspectiva crítica sobre la localización de los centros de datos en el Sur Global revela las cargas ambientales y sociales desproporcionadas que soportan estas regiones, mientras los consumidores en el Norte Global se benefician, perpetuando asimetrías de poder y dependencias tecnológicas.

Esta propuesta de reflexión sobre problemas, limitaciones y avances en la investigación educativa explora la intersección entre el decrecimiento digital y la educación abierta, examinando cómo las prácticas educativas pueden alinearse con estrategias digitales sostenibles.

## *Decrecimiento digital*

El concepto de decrecimiento digital, definido como una estrategia que busca limitar conscientemente el uso de tecnologías digitales para reducir el consumo de recursos y el

impacto ambiental (Schneider et al., 2010), se origina en la teoría del decrecimiento, que desafía la suposición de que el crecimiento económico y tecnológico continuo es inherentemente beneficioso. El decrecimiento aboga por un cambio de paradigma que priorice la salud ecológica, el bienestar social y el uso responsable de los recursos finitos (Georgescu-Roegen, 1971; Kallis, 2011). El decrecimiento digital propone revisar las prácticas tecnológicas que generan impactos ambientales significativos, como el alto consumo de energía y agua en los centros de datos, el rápido ciclo de obsolescencia de los dispositivos y la huella de carbono de las infraestructuras digitales a gran escala.

La emergencia de la pandemia de COVID-19 aceleró de manera significativa la plataformización digital de la educación, obligando a instituciones de todo el mundo a trasladar sus actividades a entornos en línea. Si bien esto permitió la continuidad educativa en un contexto de crisis, también exacerbó los desafíos preexistentes relacionados con la sostenibilidad y la equidad. La rápida adopción de plataformas digitales masivas de proveedores externos globales intensificó el uso de recursos energéticos, y amplificó la dependencia de infraestructuras centralizadas, especialmente en el Sur Global.

### ***Decolonización digital***

Si bien la digitalización ha democratizado el acceso a la educación y el conocimiento, también ha traído consigo una serie de desafíos. Uno de los principales problemas es el impacto ambiental sustancial vinculado a las infraestructuras digitales. Los centros de datos, esenciales para las plataformas de aprendizaje en línea y los recursos basados en la nube, consumen grandes cantidades de energía y agua y contribuyen significativamente a las emisiones de carbono a nivel mundial. El crecimiento de la educación digital ha intensificado estas demandas, aumentando la presión sobre los recursos naturales.

La localización de centros de datos en el Sur Global agrava aún más estos problemas, ya que estas regiones a menudo soportan los costos ambientales y sociales de mantener la infraestructura digital, mientras que los principales consumidores residen en el Norte Global. Esta dinámica no solo coloca una carga desproporcionada en países con menos recursos, sino que también refuerza las desigualdades globales y la dependencia tecnológica (Martínez-Alier, 2012). Abordar esta disparidad requiere un examen crítico de las prácticas de los grandes proveedores de los centros de datos y un movimiento hacia la decolonización de las infraestructuras digitales para empoderar al Sur Global y promover una distribución más justa de los beneficios y responsabilidades.

Integrar los principios de decrecimiento digital en la educación abierta ofrece un camino para pensar los desafíos ambientales, sociales y económicos que plantea la expansión digital, donde se destaca la necesidad de un cambio de paradigma que revalore la relación entre tecnología y sostenibilidad, abogando por una simplicidad voluntaria y un uso responsable de los recursos (Schneider et al. 2010, Latouche, 2009, Hickel, 2020). La desigualdad entre el Norte y el Sur Global, alerta sobre cómo el decrecimiento digital puede abordar críticamente estas asimetrías promoviendo la reducción de la dependencia de infraestructuras

centralizadas y proveedores globales y fomentar la equidad.

El enfoque de decrecimiento digital radical (Selwyn, 2021; Selwyn, 2024) ofrece un marco para reimaginar la educación abierta de manera sostenible. Sus principios, como la convivialidad y la minimización consciente del uso de recursos, sugieren limitar las formas manipulativas de la tecnología y fomentar enfoques más comunitarios y de bajo impacto. Esta perspectiva apoya una reorientación de la tecnología educativa hacia modelos equitativos y sostenibles.

## **Conclusiones**

La educación abierta puede contribuir al decrecimiento digital al promover los recursos educativos abiertos (REA), que fomentan la reutilización, adaptación y redistribución de materiales, reduciendo la creación repetida de contenido y los costos ambientales asociados. Integrar estrategias de decrecimiento digital en la educación abierta puede equilibrar la digitalización con la sostenibilidad. Soluciones de baja tecnología, como materiales impresos, actividades sin conexión y tecnologías de bajo ancho de banda, permiten extender el acceso a la educación en regiones con infraestructura limitada, a la vez que disminuyen el consumo de recursos. Este enfoque no solo aborda la brecha digital, sino que también refuerza los principios de equidad e inclusión que sustentan la educación abierta.

Fomentar la reutilización y adaptación de los REA es esencial, ya que reduce la necesidad de crear continuamente nuevos materiales, minimizando el impacto ambiental y promoviendo un ecosistema colaborativo en comunidades educativas. Estas prácticas también fortalecen las comunidades de práctica abiertas, donde el conocimiento se comparte y adapta para satisfacer diversas necesidades educativas.

Un aspecto crucial del decrecimiento digital en la educación abierta es abordar los legados coloniales en las infraestructuras digitales, especialmente en el Sur Global. Los centros de datos, ubicados en estas regiones por razones económicas, generan impactos ambientales y sociales significativos, mientras los consumidores en el Norte Global se benefician. Esto resalta la necesidad de decolonizar las infraestructuras digitales para garantizar que el Sur Global no sea solo un sitio de extracción, sino un actor activo en el desarrollo y la gobernanza de los recursos digitales. La decolonización digital también implica fomentar la soberanía tecnológica, asegurando una distribución equitativa de los recursos digitales y promoviendo políticas internacionales que favorezcan soluciones tecnológicas sostenibles y localizadas.

## **Referencias**

- Georgescu-Roegen, N. (1971). *The Entropy Law and the Economic Process*. Harvard University Press.
- Hickel, J. (2020). *Less is More: How Degrowth Will Save the World*. William Heinemann.
- Kallis, G. (2011). In defence of degrowth. *Ecological Economics*, 70(5), pp. 873-880.

Latouche, S. (2009). *Farewell to Growth*. Polity Press.

Martínez-Alier, J. (2012). *The Environmentalism of the Poor: A Study of Ecological Conflicts and Valuation*. Edward Elgar Publishing.

Schneider, F., Kallis, G., & Martinez-Alier, J. (2010). Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 18(6), pp. 511-518.

Selwyn, N. (2021). Digital education in a time of crisis: Debating the future of online learning. *Learning, Media and Technology*, 46(1), pp.1-11

Selwyn, N. (2023). Digital degrowth: toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, 49(2), pp.186–199. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978>

# Jóvenes y retos globales. Investigar e innovar desde el enfoque de ciencia abierta y para la mejora de la práctica

Aquilina Fueyo Gutiérrez <sup>1</sup>, Gloria Braga Blanco <sup>2</sup>, Isabel Hevia Artime<sup>3</sup>, Juan Aguayo Bravo, Cristina Valdés Argüelles <sup>4</sup>

(1) Universidad de Oviedo, [mafueyo@uniovi.es](mailto:mafueyo@uniovi.es)

(2) Universidad de Oviedo, [gyoya@uniovi.es](mailto:gyoya@uniovi.es)

(3) Universidad de Oviedo, [hevaisabel@uniovi.es](mailto:hevaisabel@uniovi.es)

(4) Universidad de Oviedo, [uo257167@uniovi.es](mailto:uo257167@uniovi.es)

## Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto en el que se cruzan experiencias docentes innovadoras de las asignaturas Investigación Acción (IA) y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) (ambas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo) con el trabajo de investigación desarrollado en el marco del proyecto I+D *Construir ciudadanía global con personas jóvenes* financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación<sup>1</sup>.

## Palabras clave

Ciencia Abierta, Investigación Acción, Educación para el Desarrollo, Investigación para la mejora de la práctica.

## Introducción

El proyecto busca comprender cómo las y los adolescentes construyen ciudadanía global (si es que los hacen) entendiendo por tal la que trasciende a la pertenencia a los estados nación incorporando la conciencia y la acción sobre los retos globales a los que nos enfrenta la actual polícrisis ecosocial (Fueyo, 2023). Uno de los resultados del proyecto es el juego *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?*<sup>1</sup> que sirve de base para abordar los temas de ciudadanía global con jóvenes desarrollando estrategias participativas de codiseño sobre los retos globales basadas en el enfoque de ciencia abierta<sup>2</sup>. El juego se ha diseñado para su puesta en práctica

---

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-114478RB-C22, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

<sup>2</sup> El juego fue puesto en marcha entre 2021 y 2024 en varios Grupos de Participación Infantil de la asociación Los Glayus, en varios grupos GAM de la fundación Mar de Niebla, en un grupo de estudiantes del IES Rosario Acuña de Gijón, en un grupo de estudiantes del IES Fernández Vallín de Gijón, en dos grupos de estudiantes de la asignatura Educación para el Desarrollo del grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, en dos ediciones de la Noche Europea de los y las investigadoras, en el cuentacuentos de Pedagogía y en el curso *Medialab Conciudadanía Global. Espacio joven de participación y cocreación para la ciudadanía global*.

con jugadores/as de 12 a 18 años. El juego<sup>3</sup> está pensado para desarrollarse en una sesión de noventa minutos con dos momentos claramente diferenciados: una hora dedicada a jugar (pasando por varias pruebas) y treinta minutos de debate y reflexión sobre lo sucedido en el transcurso del juego (Braga Blanco, 2024). La base del juego es un tablero compuesto por seis islas y un atolón central, en el que cada isla está vinculada a una prueba específica. Las y los participantes deben trabajar colaborativamente superando las pruebas y coloreando la isla correspondiente con el objetivo final de «salvar el planeta» cuando todas están coloreadas. Las pruebas se refieren a cuatro grandes ámbitos temáticos: derechos humanos y sociales, democracia y participación, diversidad humana y sostenibilidad ambiental. El juego está pensado para iniciar intervenciones didácticas más amplias que permitan abordar en profundidad alguno de los temas surgidos durante el juego o codiseñar nuevas pruebas que puedan ser puestas en práctica con otros adolescentes.

## Método y Resultados

Teniendo este material como punto de partida, durante el presente curso, hemos puesto en marcha un proyecto de innovación en colaboración con el equipo Global Education de la Universidad de Cantabria<sup>4</sup>. En él se ha llevado a cabo un trabajo colaborativo entre el alumnado de las citadas asignaturas (I-A y EpDCG):

1. **El alumnado de la Asignatura EpD** prepara una sesión de trabajo con el Global Quest dirigido a un grupo de adolescentes de la Fundación para la Acción Social Mar de Niebla. Para ello visitan previamente al grupo de adolescentes en la sede de la Fundación y se forman en el uso del GlobalQuest para desarrollar y dinamizar una partida con ellos (que acude a la Facultad) y con los que se juega y se reflexiona sobre lo ocurrido. En esta sesión las estudiantes tienen que asumir diferentes roles de dinamización y puesta en marcha de las acciones del juego, documentación de la experiencia, análisis de la misma y elaboración de un informe final sobre sus resultados.
2. **El alumnado de la asignatura Investigación-Acción** se forma en los procesos de observación de la práctica propios de esta metodología. Por parejas se asiste a todas las sesiones de preparación del taller descrito a modo de observadores/as externos. Se realizan diarios de campo, entrevistas a docente y estudiantes, grupo de discusión con estudiantes y plantillas de observación para el día de la puesta en práctica del juego con los adolescentes de la Fundación de Mar de Niebla. Todo ello es analizado

---

<sup>3</sup> Calculamos que, a fecha de hoy, ha sido experimentado por más de 500 personas de diferentes perfiles. Si está interesado/a en poder utilizar el juego en su versión abierta puede enviar un correo a [mafueyo@uniovi.es](mailto:mafueyo@uniovi.es) o [gyoya@uniovi.es](mailto:gyoya@uniovi.es)

<sup>4</sup> Se trata del proyecto de Innovación Innovar a través de lenguajes artísticos. La formación de profesionales educativos para enfrentar retos globales financiado en la *VII Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente. Universidad de Cantabria*

utilizando unos interrogantes iniciales establecidos por todo el grupo. Finalmente se elabora un informe final que muestre lo encontrado y en el que se sugieran propuestas de mejora para cursos sucesivos.

## **Discusión y conclusiones**

En esta experiencia innovadora se introduce a las y los estudiantes de Epd en un ciclo de práctica, observación y experimentación comprometido que abarca también la apertura de espacios de trabajo colectivo e intercambio (en cooperación con diversos agentes sociales e instituciones externas), la devolución de resultados y la interacción universidad-entorno socioeducativo. Se investiga con las y los estudiantes combinando diversidad de lenguajes en las pruebas del juego, que van desde lo artístico, lo corporal, el lenguaje oral o el escrito, etc. Se intenta no simplificar lo que es complejo y “salvar el planeta” es, sin lugar a duda, el reto más complejo al que se enfrenta la humanidad en estos momentos. El reto no es fácil y no se quieren transmitir mensajes simplificados, pero tampoco se quiere transmitir una visión desesperanzada, por lo que las dinamizadoras también incorporan reflexiones y ejemplos reales de acciones y de gente que se ha organizado y conseguido, mediante su participación y activismo, cambios (pequeños y grandes) en su contexto local o a nivel global.

Desde el punto de vista de la asignatura de IA los y las estudiantes adquieren un rol real de observadores o “amigos críticos” aprendiendo a diseñar técnicas y utilizar procedimientos de investigación cualitativa a la vez que los ponen en práctica. Las cuestiones éticas son relevantes desde el principio ayudándoles a identificarlas y enfrentarlas, huyendo de perspectivas extractivistas y entendiendo la forma de proceder de la investigación participativa.

## **Referencias**

- Braga Blanco, G. (coord.) (2024). *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?* Compendio del material gamificado. Grupo EITIC-EVEA. Universidad de Oviedo. <https://www.unioviedo.es/grupoetic/global-quest-que-pintamos-en-el-planeta-compilerio-de-materiales-gamificados/>
- Calvo, A. y Fueyo, A. (coords.) (2024). *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global*. Octaedro.
- Fueyo A., Hevia, I., Braga, G. y Menéndez, D. (2023). Mapeando prácticas de educación para la ciudadanía global. Creando redes para la formación y la reflexión. En: I. Aznar, F. Fernández, J. C. de la Cruz y J. J. Victoria (coords.). *Las nuevas realidades educativas: el uso de las tecnologías emergentes para el aprendizaje* (pp. 189-195). Madrid: Dyckinson

# Secund@ria Digit@l: análisis de la digitalización curricular en ESO

M. Isabel Pardo Baldoví<sup>1</sup>, Ana Rodríguez Guimeráns<sup>2</sup>, Pablo Gayo Pérez<sup>3</sup>

(1) Universitat de València, [misabel.Pardo@uv.es](mailto:misabel.Pardo@uv.es)

(2) Universidade de Santiago de Compostela, [anarodriguez.guimerans@usc.es](mailto:anarodriguez.guimerans@usc.es)

(3) Universidade de Santiago de Compostela, [pablogayo.perez@usc.es](mailto:pablogayo.perez@usc.es)

## Resumen

La digitalización curricular plantea múltiples interrogantes y retos que deben ser abordados desde la investigación educativa. Partiendo de esta necesidad, este trabajo expone el proyecto interuniversitario “Secun@daria Digit@l”, que analiza la digitalización en la educación secundaria obligatoria en España. Dividido en cuatro fases, actualmente se han completado los dos estudios iniciales: el primero sobre las plataformas de MDD, y el segundo centrado en las visiones de los agentes educativos (alumnado, profesorado y familias). Los resultados evidencian el esfuerzo de las administraciones educativas y el aporte del sector privado en la creación de MDD, así como la consideración de la digitalización como una respuesta necesaria a la evolución social por parte de los agentes educativos. Las conclusiones resaltan el papel de la digitalización en la educación como una tendencia natural, aunque su implementación requiere mejoras para abordar las limitaciones y velar por su impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Palabras clave

Digitalización, educación secundaria, Investigación pedagógica.

## Introducción

La sociedad actual está marcada por un uso generalizado de las tecnologías digitales en las distintas áreas de la vida, donde constituyen componentes naturales de la experiencia humana. El ámbito educativo, como parte del entramado social, no es ajeno a esta transformación (Pardo-Baldoví et al., 2022), lo cual ha generado una eclosión de recursos y herramientas de gran diversidad, provocando una auténtica metamorfosis digital de los materiales didácticos (Area-Moreira, 2017).

Fruto de ello, tanto el profesorado (Gallardo-Fernández et al., 2019), como el alumnado (Rego-Agraso & Marín-Suelves, 2019) y las familias cuentan con una oferta de recursos mucho más versátil. Desde repositorios, plataformas interactivas y aplicaciones educativas hasta simulaciones virtuales, pasando por los objetos digitales de aprendizaje, libros digitales, etc., todos ellos diseñados para actualizar el proceso didáctico a las exigencias actuales.

Este proceso de digitalización curricular plantea importantes desafíos e interrogantes que deben ser abordados desde la investigación educativa. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo expone el proyecto de investigación “Secund@ria Digit@l”, actualmente en curso, en el cual participan investigadores de 4 universidades españolas: Universidad de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, Universidad de la Laguna y Universitat de València.

Este proyecto, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Español (Referencia: PID2022-137366OB-I00), pretende analizar las características, tanto técnicas como pedagógicas, de los materiales didácticos digitales (MDD) dirigidos a profesorado, alumnado y familias de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Así como indagar en los usos y prácticas desarrolladas con los mismos tanto en el contexto escolar como en el entorno sociofamiliar.

### **Descripción de la investigación**

La investigación se vertebra en torno a cuatro estudios distintos, tanto en sus objetivos como en sus metodologías, que se desarrollan simultáneamente en las tres Comunidades Autónomas participantes.

Los cuatro estudios permiten profundizar gradualmente en la realidad a estudiar, complementándose. Lo que permite la construcción de conocimientos sólidos respecto al objeto de estudio. A continuación, se describe brevemente cada uno de ellos.

- Estudio I: se centra en analizar las plataformas y portales digitales españoles que ofrecen MDD destinados al alumnado de ESO. Prestando especial atención a los portales institucionales, ofrecidos por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, y a otras tipologías privadas.
- Estudio II: profundiza en las visiones que los agentes educativos manifiestan respecto al uso de MDD, contemplando al alumnado, profesorado y familias. Esta complementariedad de voces permite analizar el fenómeno de la digitalización curricular desde una perspectiva global, que atiende tanto a los usos escolares como sociofamiliares.
- Estudio III: indaga en la cotidianeidad de la digitalización curricular mediante el análisis de las prácticas didácticas que se están llevando a cabo con MDD a través del estudio de caso, al menos, uno por cada comunidad autónoma participante.
- Estudio IV: tras el proceso de análisis y reflexión desarrollado en los estudios anteriores, se crea un protocolo con recomendaciones de buenas prácticas para el uso de los MDD, tanto en el aula como en el hogar.

## Resultados

Como se ha comentado, el proyecto se encuentra actualmente en desarrollo, habiéndose acometido los dos primeros estudios. Por ello, en este epígrafe nos centraremos en sintetizar los resultados derivados de estos.

Por lo que respecta al análisis de las plataformas y portales españoles que ofrecen MDD para el alumnado de ESO, se aprecia el esfuerzo que las administraciones educativas destinan a este objetivo. Las tres comunidades autónomas estudiadas cuentan con portales institucionales, lo cual constituye una tendencia global en el contexto español. Esta oferta institucional se complementa con un amplio catálogo ofrecido por el sector privado, que también ejerce un rol protagonista en la digitalización curricular.

Por otra parte, con relación a las visiones manifestadas por los agentes educativos respecto al uso de los MDD, consideran la digitalización como una necesidad que acompaña y refleja la evolución natural de la sociedad misma, y a la que la esfera educativa debe dar respuesta. En este sentido, conciben los MDD como recursos naturales, que deben estar presentes en la educación de hoy. Sin embargo, también manifiestan algunas limitaciones relacionadas con los usos indebidos y los abusos, la falta de formación, o los interrogantes emanados de las tecnologías.

## Discusión y conclusiones

En conclusión, los resultados obtenidos en las primeras fases del proyecto evidencian el compromiso tanto de las administraciones educativas como del sector privado en el desarrollo y oferta de MDD dirigidos al alumnado de ESO. Esta complementariedad constituye una clara muestra de cómo la digitalización está llevando al sistema educativo hacia una lógica híbrida, basada en la gobernanza. Al tiempo que apunta a la transformación digital como un mecanismo que propicia la privatización encubierta de la educación (Williamson, 2021).

Pese a ello, se aprecia una valoración positiva general de los agentes educativos hacia la digitalización curricular, contemplada como un fenómeno natural y acorde a los tiempos, e incluso como una necesidad imperante para actualizar la educación (Area Moreira, 2017). Si bien se identifican ciertas preocupaciones relacionadas con el uso inadecuado de las tecnologías, la falta de formación específica y los posibles efectos de esta digitalización en el entorno educativo, lo que destaca la importancia de continuar investigando y mejorando las condiciones de diseño, desarrollo y uso de los MDD en la enseñanza.

## Referencias

Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 14-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>

- Gallardo Fernández, I. M., San Nicolás Santos, M. B., & Cores Torres, A. (2019). Visiones del profesorado de primaria sobre materiales didácticos digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 47-62.
- Pardo-Baldoví, M. I., Marín-Suelves, D., & Vidal Esteve, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. (2022). *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Rego-Agraso, L., & Marín-Suelves, D. (2019). Las visiones del alumnado sobre los Materiales Didácticos Digitales en España. *Educar Em Revista*, 35(77), 79–94. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68491>
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>

**Línea temática 2.**  
**Contribuciones de las redes a la investigación educativa**

# Redes colaborativas en educación. Universidad, Escuela y Comunidad

Analia E. Leite-Méndez<sup>1</sup>, Gustavo González-Calvo<sup>2</sup>, Almudena Ocaña-Fernández<sup>3</sup>, <sup>4</sup>Elia Fernández-Díaz

(1) Universidad de Málaga, [aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es)

(2) Universidad de Valladolid, [gustavo.gonzalez@uva.es](mailto:gustavo.gonzalez@uva.es)

(3) Universidad de Granada, [aocafer@ugr.es](mailto:aocafer@ugr.es)

(4) Universidad de Cantabria, [elia.fernandez@unican.es](mailto:elia.fernandez@unican.es)

## Resumen

La comunicación presenta una reflexión a cuatro voces del proyecto de investigación en marcha, denominado: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva. REDOC (PID2022-1388820B-100), sobre tres casos en estudio de los doce implicados en la investigación. El objetivo general del proyecto es analizar, comprender y mejorar las redes colaborativas en educación que desarrollan proyectos y procesos de formación, investigación y transferencia con el propósito de transformar las realidades educativas. La modalidad de estudio multicaseos nos ha permitido reunir un amplio equipo, de varias comunidades autónomas que desarrollan, acompañan y participan en experiencias de colaboración entre la Universidad y la Comunidad educativa tanto hacia el exterior (alumnado, profesorado, familias, centros educativos, asociaciones, etc.) como hacia el interior de la propia universidad (alumnado, voluntariado, profesorado). La trama que une los tres casos presentados se focaliza en el análisis de los procesos de co-investigación o investigación que se van desarrollando y conectan la Universidad, la Escuela y la Comunidad desde experiencias y proyectos educativos, a través de la formación y la reflexión de los diferentes agentes y participantes.

## Palabras clave

Investigación participativa, relación comunidad-escuela-universidad, formación de formadores, redes interinstitucionales.

## Introducción

La conformación de redes en educación constituye una vía de colaboración, construcción de conocimiento compartido y una posibilidad de ampliar horizontes para mejorar los procesos de formación, para desarrollar nuevos caminos de relación y apertura de la Universidad hacia la comunidad (Azorín y Arnais, 2018). En este sentido, el proyecto REDOC explora diversas experiencias de relación y participación de la Universidad en múltiples escenarios educativos y sociales. Los procesos de indagación, reflexión y co-participación nos revelan otros caminos para avanzar en una investigación educativa comprometida con la comunidad y que pueda transformar la formación, los vínculos y la generación de conocimiento.

## **Método**

El marco ontológico, epistemológico, metodológico y ético en el que se asienta el proyecto responde a una perspectiva cualitativa en el sentido de avanzar en procesos de comprensión con los y las protagonistas de las experiencias desde el diálogo, la participación y el compromiso mutuo. El enfoque multicaso que se adopta tiene como finalidad poder explorar distintos contextos (urbanos y rurales), escenarios (centros educativos, universidad) y experiencias (desde asignaturas, colectivos, grupos) de colaboración entre la Universidad y la Comunidad que permiten re-pensar la formación docente y crear redes de conocimiento, y, desde la reflexión compartida, generar proyectos que generen cambios en los diferentes contextos. Tres fases organizan la dinámica del proyecto durante los tres años de su duración: una primera fase de cartografiado y relevamiento documental, una segunda fase de análisis de casos y una tercera fase de transferencia y divulgación. Entre las herramientas de recogida de información figuran entrevistas, talleres, grupos focales, observación y participación en las experiencias.

## **Resultados**

### ***Caso 1. Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR***

El Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR surge a partir de la iniciativa del grupo Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (ICUFOP) de la Universidad de Granada. Inició su andadura en enero de 2021 gracias al impulso institucional del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. El laboratorio surge con el propósito de tejer redes de colaboración entre la Escuela y la Universidad, generando un espacio de encuentro entre profesionales de estas instituciones que permitiera poner a dialogar sus saberes y, a partir de ese diálogo, poner en marcha procesos de formación, investigación y transferencia en educación (Ocaña-Fernández, 2023).

En este laboratorio hay una organización distribuida, donde no hay saberes de primera, ni actores indiscutibles, ni roles decisivos, ya que ese bien común que es la educación exige un ensamblaje de heterogeneidades. Desde una escucha atenta y un diálogo horizontal se ha encontrado un lenguaje común que elimina las jerarquías y favorece las relaciones desde el respeto, la humildad, la honestidad y el compromiso con la profesión docente. La investigación se ha convertido en la argamasa que ha permitido construir ese puente para que Escuela y Universidad se encuentren y, desde una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva, buscar la manera de imaginar escenarios en los que valga la pena vivir. Desde estos planteamientos se ha desarrollado una investigación colaborativa en torno a la incorporación de las preferencias musicales del alumnado a través de tertulias musicales desde un enfoque de educación musical crítica (Olvera-Fernández et al., 2023).

### ***Caso 2. Escenarios interuniversitarios de colaboración universidad-escuela***

La puesta en marcha del proyecto ReDoc ha supuesto una coyuntura idónea para poder establecer y consolidar diferentes entornos de trabajo, comenzar a intercambiar experiencias de colaboración universidad-comunidad entre distintos contextos, conocer las diferentes trayectorias y compartir inquietudes para trazar nuevos senderos de indagación. En virtud del proceso de colaboración descrito, se ha logrado fraguar un nodo de trabajo en la red para

hacer converger las experiencias de colaboración entre la universidad y centros educativos rurales y urbanos de Málaga, Extremadura y Cantabria. Particularmente, este nodo persigue explorar la participación de diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos de centros educativos y Universidad) en los proyectos de colaboración, cruzando vivencias y saberes de los diversos contextos, para discutir colectivamente los hallazgos y dilemas.

Estos escenarios interuniversitarios de colaboración buscan entretejer relaciones y significados que contribuyan a repensar la formación y transformación para el logro de una docencia crítica e inclusiva, enfatizando el carácter democrático, participativo y reflexivo del proceso investigador, confiriendo protagonismo al contexto escolar e involucrando a los y las participantes en una coproducción de conocimiento vivencial y relacional.

### ***Caso 3. Explorando los malestares sociopsicológicos de soledad, precariedad y ansiedad en jóvenes universitarios***

El contexto en el que se desarrollará la investigación es el contexto universitario, un entorno donde los jóvenes experimentan una transición crucial hacia la vida adulta y profesional. Este período está cargado de expectativas y desafíos, tanto personales como académicos (Bahrs y Siedler, 2019). De manera particular, el proyecto se desarrolla con los y las estudiantes del Grado en Educación Primaria e Infantil de las Facultades de Educación de Valladolid, Palencia y Málaga, tratando de acercarnos a la problemática del bienestar psicológico y emocional que presenta el alumnado universitario. En una segunda fase, procuraremos ofrecer soluciones integrales a los desafíos que enfrentan los estudiantes, tales como el estrés, la sensación de precariedad e incertidumbre, la ansiedad y la soledad, elementos que hemos identificado como omnipresentes en la vida universitaria de hoy día.

La innovación educativa de nuestro proyecto radica en la creación de un programa integral de apoyo psicoemocional que combina actividades de bienestar, talleres de gestión emocional y la implementación de técnicas cualitativas de investigación (entrevistas narrativas, investigación basada en arte) para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Este programa no solo aborda las necesidades académicas, sino también las sociales y emocionales, proporcionando un enfoque holístico al bienestar estudiantil.

### **Conclusiones**

Las dimensiones de análisis muestran que la apertura, la horizontalidad en el conocimiento y las relaciones, el diálogo y los espacios seguros promueven una docencia crítica y una sociedad más inclusiva (Márquez et al., 2020). Estos elementos facilitan el aprendizaje compartido y reflexivo, fortaleciendo el compromiso y la co-responsabilidad entre las instituciones universitarias, y fomentan una respuesta efectiva a los desafíos educativos y sociales, integrando genuinamente a la universidad y la comunidad y valorando la voz de cada participante para potenciar el crecimiento colectivo.

### **Referencias**

Azorín Abellán, C. y Arnaiz Sánchez, P. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado, Revista De Currículum Y*

Bahrs, M., & Siedler, T. (2019). University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. *Fiscal Studies*, 40(2), 117-147.

Márquez, M.J., Kirsch, W., y Leite, A. (2020). Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service-learning experience at Andalusian public school. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>

Ocaña-Fernández, A. (2023) *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa*. Octaedro.

Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, Almudena y Montes-Rodríguez, R. (2023). Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195.

# A SIPS como rede vertebradora da investigación en Pedagogía Social no ámbito iberoamericano

Julio Esparís Pereiro<sup>1</sup>, Rita Gradaílle Pernas<sup>2</sup> e Xabier Riádigos Couso<sup>3</sup>

(<sub>1</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [julio.esparis.pereiro@usc.es](mailto:julio.esparis.pereiro@usc.es)

(<sub>2</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [rita.gradaille@usc.es](mailto:rita.gradaille@usc.es)

(<sub>3</sub>) Universidade de Santiago de Compostela, [javierriadigos.couso@usc.es](mailto:javierriadigos.couso@usc.es)

## Resumo

Este traballo analiza o papel da Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) como rede de investigación educativa desde a súa fundación no ano 2000 ata a actualidade. A través dunha análise documental, examínase a súa traxectoria histórica, as principais contribucións á investigación educativa por medio dos seus congresos e publicacións, e a súa aposta pola formación de persoal novel investigador mediante a iniciativa JIPS. Os resultados evidencian o papel fundamental da SIPS na articulación de redes de investigación no ámbito iberoamericano, a súa capacidade para xerar espazos de encontro e intercambio entre persoal investigador, así como o seu rol na vertebración de grupos de investigación en Pedagogía Social. Destácase especialmente a súa contribución á difusión do coñecemento científico, á formación de novas xeracións de persoas investigadoras e á consolidación dunha rede internacional de grupos de investigación no campo da Pedagogía Social.

## Palabras clave

Pedagogía Social, redes de investigación, sociedades científicas, investigación educativa.

## Introdución

A creación e consolidación de redes de investigación constitúe un elemento fundamental para o desenvolvemento da investigación educativa no contexto actual. Neste marco, a Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) emerxeu como un referente fundamental na articulación da comunidade científica no ámbito da Pedagogía Social, destacando pola súa capacidade para xerar sinerxías entre grupos de investigación, institucións académicas e persoal investigador individual. Esta capacidade articuladora converteu á SIPS nun actor clave no desenvolvemento desta disciplina no espazo iberoamericano, facilitando non só o intercambio de coñecemento, senón tamén a construción dunha rede internacional de investigación que abrangue España, Portugal e América Latina. A súa evolución ao longo das últimas dúas décadas demostra o seu compromiso coa internacionalización e a construción de espazos de colaboración académica e científica.

## **Método**

O presente estudo fundamentouse nunha análise documental exhaustiva que incorporou diferentes fontes de información complementarias. Por unha banda, analizáronse os documentos institucionais da SIPS, incluíndo os seus estatutos —declaracións e memorias— que permitiron comprender a súa evolución organizativa e institucional. Por outra banda, examináronse as actas dos congresos e seminarios organizados pola sociedade, así como os números publicados de "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria", o que facilitou a análise da súa produción científica. Complementariamente, estudouse a documentación relativa aos grupos de investigación vinculados á SIPS e as memorias das actividades da rede JIPS, permitindo unha comprensión integral do seu papel como rede de investigación. Este enfoque metodolóxico permitiu identificar as principais liñas de actuación da sociedade, os seus logros máis significativos e os retos aos que se enfronta na actualidade.

## **Resultados**

A traxectoria histórica da SIPS iníciase no ano 2000 en Santiago de Compostela, froito do traballo previo do Colectivo de Pedagogía Social das universidades españolas. A súa constitución formal durante o XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Educación Social e Políticas Culturais" marcou o inicio dunha nova etapa na vertebración da investigación en Pedagogía Social no contexto iberoamericano. A transformación da sociedade desde o seu nacemento como Sociedade Ibérica ata a súa consolidación como Sociedade Iberoamericana en 2004 reflicte unha clara vocación de expansión e internacionalización, que se materializou na incorporación progresiva de persoa investigador e grupos de investigación de diferentes países.

No ámbito da investigación educativa, a SIPS desenvolveu un papel fundamental a través de diferentes liñas de actuación complementarias. A organización de 35 seminarios interuniversitarios e congresos internacionais entre 1981 e 2023 permitiu crear espazos de encontro e diálogo entre investigadores de diferentes contextos xeográficos. Estes eventos, que foron evolucionando nas súas temáticas e formatos, constituíron verdadeiros foros de debate e intercambio científico, contribuíndo de maneira significativa ao avance do coñecemento na área. Paralelamente, a publicación ininterrompida —desde 1986— de "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria" consolidouse como un referente na difusión do coñecemento científico, alcanzando un importante recoñecemento coa obtención do selo de calidade FECYT en 2011.

Un dos logros máis significativos da SIPS foi a súa capacidade para articular unha extensa rede de grupos de investigación. En España, a sociedade coordina actualmente máis de 60 grupos distribuídos en 30 universidades, que abordan temáticas diversas como a inclusión social, a educación familiar, a tecnoloxía educativa, a intervención socioeducativa ou a atención á diversidade. Esta diversidade temática reflicte a riqueza e complexidade da Pedagogía Social como campo de investigación. A rede esténdese a Portugal, onde destaca a presenza de

grupos en institucións como a UTAD, a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto e Leiría, que traballan en áreas como a animación sociocultural, a innovación educativa e os espazos públicos. No contexto latinoamericano, a SIPS consolidou vínculos con grupos de investigación en Brasil, Colombia, México e Uruguay, enriquecendo a perspectiva iberoamericana da disciplina e facilitando o intercambio de experiencias e coñecementos entre diferentes realidades sociais e educativas.

A aposta pola formación de persoal novel investigador materializouse na creación do colectivo *Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social (JIPS)*, unha iniciativa estratéxica que busca garantir a renovación xeracional na disciplina. A JIPS desenvolve un programa integral que combina seminarios de formación metodolóxica, encontros de persoas investigadoras noveles e sistemas de mentoring. Esta iniciativa non só facilita a incorporación de novas persoas investigadoras á rede, senón que tamén fortalece as conexións internacionais e promove o desenvolvemento de proxectos colaborativos innovadores. O programa inclúe actividades específicas orientadas á mellora das competencias investigadoras, o intercambio de experiencias entre persoal novel investigador e sénior, e a creación de redes de apoio mutuo que facilitan o desenvolvemento profesional das persoas participantes e/ou socias da SIPS.

## **Discusión e conclusións**

A análise da traxectoria da SIPS evidencia o seu papel fundamental como rede articuladora da investigación en Pedagogía Social no ámbito iberoamericano. A súa evolución desde unha sociedade de ámbito ibérico a unha rede internacional demostra a súa capacidade de adaptación e a súa visión estratéxica para responder ás necesidades cambiantes da comunidade científica. O seu éxito na creación e consolidación de espazos de colaboración entre persoal investigador, grupos de investigación e institucións académicas convértea nun modelo de referencia para outras sociedades científicas.

As contribucións da SIPS á investigación educativa son múltiples e significativas. Dunha banda, logrou vertebrar unha comunidade científica internacional que facilita o intercambio de coñecemento e a colaboración entre persoas investigadoras. Doutra banda, consolidou espazos de produción e difusión científica que permitiron incrementar a visibilidade e o impacto da investigación en Pedagogía Social. A súa aposta pola formación de persoal investigador novel e a creación de redes temáticas específicas contribuíu de maneira significativa ao fortalecemento e renovación da disciplina no contexto iberoamericano.

De cara ao futuro, a SIPS enfronta importantes retos que requirirán novas estratexias e enfoques. O fortalecemento das redes de colaboración internacional, especialmente con América Latina e Europa, preséntase como unha prioridade. Igualmente, o impulso da investigación en ámbitos emerxentes como a dixitalización, a sostibilidade ou a xustiza social, e a potenciación da formación de persoal investigador serán fundamentais para garantir a vitalidade e relevancia da disciplina. O incremento do impacto social da investigación

constitúe un desafío crucial para demostrar o valor e a utilidade da Pedagogía Social na resolución dos problemas sociais contemporáneos. Neste sentido, a capacidade da SIPS para adaptarse aos novos tempos e responder ás demandas sociais emerxentes será clave para o seu desenvolvemento futuro.

### **Referencias**

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (30/10/2024). <https://sips-es.blogspot.com/>

# Aportaciones de la Red OcioGune a la investigación educativa

María Formoso Silva<sup>1</sup>, Aida Lorenzo Campos <sup>2</sup>, Diana Morela Escobar Arias <sup>3</sup> y Álex Rey Álvarez<sup>4</sup>

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [maria.formoso.silva@usc.es](mailto:maria.formoso.silva@usc.es)

(2) Universidade de Santiago de Compostela, [aida.campos@usc.es](mailto:aida.campos@usc.es)

(3) Universidade de Santiago de Compostela, [dianamorela.escobar.arias@usc.es](mailto:dianamorela.escobar.arias@usc.es)

(4) Universidade de Santiago de Compostela, [alex.rey@rai.usc.es](mailto:alex.rey@rai.usc.es)

## Resumen

La Red OcioGune coordina el trabajo de diferentes grupos que estudian los tiempos educativos y sociales y, en particular, el fenómeno del ocio. Está integrada por PDI de las Universidades de Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, Pablo de Olavide, Santiago de Compostela y la Nacional de Educación a Distancia, junto con tres equipos colaboradores de las Universidades de A Coruña, Autónoma de Madrid y Ramón Llull.

Esta comunicación se centra en presentar las bases y los principales objetivos de la Red, explorando su producción científica e indagando en una de sus apuestas recientes: la incorporación y activación de un grupo de personal investigador novel en ocio dentro de la propia Red. Así, se pretende identificar las contribuciones de la Red a la investigación educativa, considerando la idiosincrasia del estudio del ocio como fenómeno social y educativo, y examinar el reto actual de impulsar la participación de investigadores e investigadoras noveles en este ámbito.

**Palabras clave:** investigación educativa, pedagogía social, ocio.

## Introducción

### ***Ociogune: una red de investigación en ocio***

La Red OcioGune (<https://ociogune.unirioja.es/?lang=gl>), presidida actualmente por la Prof. Dra. Belén Caballo Villar (SEPA-*interea*, USC), se creó en el año 2009 y ha sido reconocida como una Red de Excelencia Investigadora (RED2018-102625-T) en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico (2017-2020). Sus propuestas formativas, científicas y de transferencia se orientan a la investigación e innovación en educación del ocio, ciudadanía inclusiva y desarrollo humano. Está integrada por PDI de diversas universidades: Barcelona (UB), Burgos (UBU), Deusto (UD), La Rioja (UR), Pablo de Olavide (UPO), Santiago de Compostela (USC) y la Nacional de Educación a Distancia

(UNED). Además, cuenta con la colaboración de tres equipos adicionales de las Universidades de A Coruña (UDC), Autónoma de Madrid (UAM) y Ramón Llull (URL).

Cada grupo cuenta con una trayectoria consolidada, abordando diversas líneas de investigación relacionadas con la Antropología, Deporte y Actividad Física, Didáctica, Pedagogía, Psicología, Sociología, entre otras. Más allá de los proyectos e iniciativas de cada equipo, la Red combina la especialización de su PDI con la polivalencia y la transversalidad inherentes a la investigación e innovación en ocio, educación inclusiva, derechos de la ciudadanía y desarrollo humano.

La Red centra sus líneas de investigación en el ocio como derecho de tercera generación que fomenta el bienestar social, la ciudadanía activa y la calidad de vida de las personas. Un ocio que sustenta sus principios y valores en la libertad y capacidad de iniciativa, y que se considera valioso para la educación, pues como práctica social enriquece la experiencia individual y comunitaria a lo largo de la vida, con un enfoque inclusivo y transformador.

Desde esta perspectiva, el trabajo de la Red aborda el estudio de los tiempos educativos y sociales tratando de dar respuesta a los desafíos de la sociedad con criterios de equidad y justicia social. Para ello, establece colaboración con diversos agentes sociales implicados en la promoción de los diferentes ámbitos de ocio y de prácticas protagonizadas por distintos colectivos (infancia, juventud, personas en riesgo de exclusión...) en el desarrollo de proyectos, planes y actividades que se lleven a cabo en la vida cotidiana en múltiples contextos.

### ***Producción científica y transferencia de la Red***

La investigación educativa sobre el ocio es fundamental para el bienestar, la identidad personal y los procesos de acción comunitaria. El estudio de los tiempos en general y del tiempo de ocio en particular se vuelve especialmente relevante en una sociedad cada vez más acelerada, activa las 24 horas del día, donde impera la diversificación del uso del tiempo y la dificultad para conciliar la vida familiar, laboral y social (Martínez & Caballo, 2022).

En este contexto, la producción científica y transferencia se definen como elementos clave en el establecimiento de marcos teóricos y metodológicos sólidos, ofreciendo también aplicaciones prácticas que facilitan el diseño de políticas y programas para promover estilos de vida equilibrados y enriquecedores. El equipo humano constituido por más de 130 investigadores e investigadoras durante estos 14 años ha logrado generar hasta la fecha un total de 5.849 publicaciones. La mayoría corresponden a artículos científicos, seguidos por capítulos de libros, aportaciones a congresos, libros y, finalmente, otro tipo de colaboraciones (Figura 1).

**Figura 1.** Producción científica de la Red



Los últimos diez años fueron especialmente frutíferos en términos de producción científica, manteniendo un flujo constante de publicaciones, con un promedio de entre 300 y 350. En el año 2023, se registraron 350 actividades en total, distribuidas en las categorías que se muestran en la Figura 2.

**Figura 2.** Producción científica durante el año 2023



Si bien todavía no es posible destacar cifras finales de publicación relativas al año 2024, hasta el presente momento se contabilizan un total de 200 aportaciones (Figura 3).

**Figura 3.** Producción científica durante el año 2024.



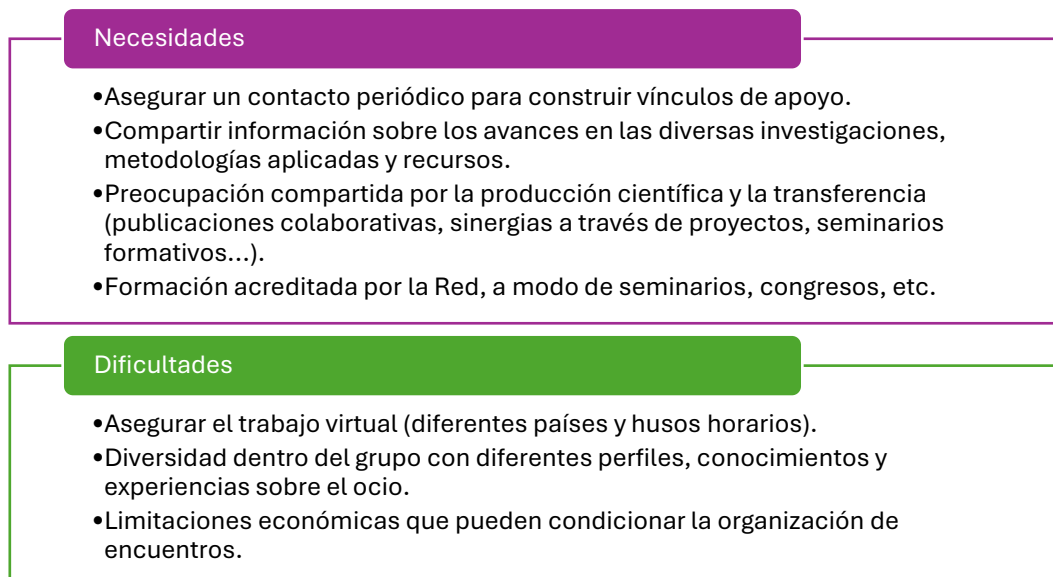
En cuanto a la formación y transferencia de conocimiento, una de las iniciativas más recientes de la Red ha sido la organización del Foro *Tiempos, ciudades sostenibles y emergencia climática* celebrado en Santiago de Compostela los días 26 y 27 de septiembre de 2024. En él se abordó el papel de la educación y del ocio en los espacios urbanos para enfrentar la transición socioecológica.

### ***Actualidad de la Red: la apuesta por el personal investigador novel en ocio***

En el marco de este Foro, además del espacio reservado para diferentes comunicaciones, tuvo lugar la reunión plenaria y otra sesión de trabajo en grupos temáticos. Cabe destacar que por vez primera se movilizó a un grupo de personal investigador novel en ocio, con la pretensión de generar un equipo de trabajo estable atendiendo a las particularidades de este colectivo.

La reunión de jóvenes investigadores e investigadoras en ocio adoptó formato híbrido, facilitando la participación de 14 personas de distintas procedencias (España y América Latina). En la Figura 4 se presentan las necesidades prioritarias del colectivo y las dificultades percibidas para concretar los objetivos de trabajo.

**Figura 4.** Necesidades y dificultades percibidas del personal investigador novel



Entre los acuerdos y la hoja de ruta a corto-medio plazo, se resolvió:

- Trasladar a la presidencia de la Red las necesidades actuales —especialmente en lo relativo a la formación— e impulsar la activación del grupo en el marco de la Red.
- Mantener el contacto para definir acciones concretas basadas en la información del primer encuentro. Se propone la movilización del grupo a través de una lista de distribución por correo electrónico y una plataforma de mensajería instantánea. Ambos canales facilitarán el contacto y la difusión de recursos y experiencias de interés.
- Organizar un encuentro para presentar los avances de sus trabajos y recibir *feedback* por parte del equipo de la Red. Este espacio permitirá fortalecer los estudios, nutriéndolos del conocimiento y experiencia de todos sus miembros.

En base a estos acuerdos, se prevé que en los próximos meses el grupo impulse diferentes iniciativas y fortalezca su presencia dentro de la Red, que apuesta firmemente por el colectivo de investigadores e investigadoras noveles en ocio y pretende dar respuestas estratégicas a las necesidades sentidas por el mismo.

## Referencias

Martínez, R. & Caballo, M. B. (2022). Educar el ocio en la sociedad apresurada: el Ocio Valioso como horizonte. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10(2), 159-169.

# El impacto y la aportación de las redes de investigación educativa: desafíos y oportunidades

Carmen Carmona Rodríguez<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>) Universitat de València, [carmen.carmona@uv.es](mailto:carmen.carmona@uv.es)

## Resumen

El objetivo de esta propuesta es analizar las redes y asociaciones de investigación educativa que integran la Red Transdisciplinar de Investigación Educativa (RETINDE) en España. A través de un análisis crítico y comparativo, se examinan los temas genéricos tratados en sus congresos, su impacto en la sociedad y las limitaciones que enfrentan. Se utiliza el análisis DAFO para analizar el contenido de las redes. Asimismo, se incluye una perspectiva sobre redes europeas similares, como la *European Educational Research Association* (EERA), destacando cómo estas contribuyen e intentan influir en políticas y prácticas educativas. Finalmente, se plantean recomendaciones para futuras investigaciones que fortalezcan la sostenibilidad y visibilidad de las redes que pertenecen a RETINDE.

## Palabras clave

Investigación educativa, redes, desafíos, Europa.

## Introducción

En la última década, las redes de investigación han emergido como un componente fundamental en el ámbito académico, especialmente en el campo de la educación. Estas redes no sólo facilitan la colaboración entre investigadoras e investigadores, sino que también promueven la difusión del conocimiento y la innovación educativa. En este contexto, la presente propuesta tiene como objetivo realizar un análisis crítico sobre el impacto o no de las redes de investigación en la educación e investigación en España, destacando sus aportaciones, desafíos y oportunidades.

Las redes de investigación han facilitado la transferencia de conocimientos y prácticas innovadoras en el aula, lo que ha resultado en metodologías más efectivas y atractivas para los estudiantes (Awidi et al., 2019).

Además, a través de la colaboración en proyectos de investigación, las redes han contribuido a la generación de un corpus significativo de conocimiento. Esto incluye estudios sobre el impacto de las políticas educativas, la formación docente y el uso de recursos digitales en el aprendizaje (Durak & Seferoglu, 2019).

En España, las redes han ganado relevancia debido a la necesidad de abordar problemas educativos complejos que requieren enfoques multidisciplinares. En una investigación reciente (Bautista et al., 2023) revisan 20 años de literatura sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica, identificando 50 recomendaciones y propuestas para cerrar la brecha persistente entre ambas. Se destaca la necesidad de formación docente basada en investigación, metodologías colaborativas y enfoques cualitativos para maximizar la aplicabilidad y relevancia de los hallazgos.

Este resultado, indica la necesidad de que las redes de investigación se conviertan en un factor clave para el avance del conocimiento en el ámbito de la investigación educativa. Por tanto, la colaboración entre diferentes disciplinas y contextos ha permitido abordar problemas educativos desde múltiples perspectivas que responden a las necesidades del sistema educativo español (Araujo, 2019).

En concreto, las 17 redes y asociaciones agrupadas en RETINDE, tratan de abordar las diversas temáticas que ocupan, preocupan y desafían la investigación educativa:

- AECL: Neurolectura, lectura crítica, comprensión lectora digital.
- AIDIPE: Innovación pedagógica, evaluación, calidad e inclusión.
- CUADOE: Didáctica, gestión del aula, diseño curricular.
- EDO: Liderazgo, desarrollo organizacional, cambio institucional.
- RILME: Liderazgo educativo, dirección escolar, formación de líderes.
- RUEI: Educación inclusiva, accesibilidad, diversidad.
- RELFIDO: Innovación docente, actualización profesional.
- ALFAMED: Competencias mediáticas, ciudadanía digital.
- REUNI+D: Innovación educativa, TIC, nuevas metodologías.
- RUTE: Tecnología educativa, TIC, herramientas digitales.
- SITE: Teoría educativa, ética, filosofía de la educación.
- SEEC: Educación comparada, estudios interculturales.
- SEDHE: Historia de la educación, pedagogía histórica.
- SEP: Pedagogía, educación emocional, teorías del aprendizaje.
- SEPHE: Patrimonio educativo, preservación histórica.
- SIPS: Pedagogía social, justicia social, inclusión.
- Societat d'Història de l'Educació: Historia de la educación catalana, desarrollo regional.

## **Método**

Se analizó la información de las pinas web o blogs de las 17 redes y asociaciones que forman parte de RETINDE a partir de la versión ChatGPTpro. A partir de la información se realizó un análisis DAFO para sintetizar la información obtenida. El resultado obtenido fue analizado y revisado.

## Resultados

La información obtenida del análisis y su resumen puede verse en la Tabla 1 en la que los resultados nos indican que, a pesar de sus numerosas aportaciones, las redes de investigación también enfrentan desafíos significativos que deben ser abordados para maximizar su impacto. La financiación es uno de los principales obstáculos para el funcionamiento efectivo de las redes de investigación (Tess, 2013).

Con relación a las oportunidades, el uso de plataformas digitales para la colaboración y la comunicación puede facilitar la interacción entre investigadores y ampliar el alcance de las redes. Además, la colaboración con redes internacionales puede enriquecer la investigación educativa en España y ofrecer nuevas perspectivas y enfoques innovadores.

**Tabla 1.** Análisis DAFO de la información web de las 17 redes

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>- Colaboración interinstitucional que mejora la calidad de los estudios.</li><li>- Diversidad temática que aborda tecnología, inclusión y liderazgo.</li><li>- Organización de congresos y publicaciones que diseminan conocimiento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dependencia exclusiva de fondos públicos que limita su sostenibilidad.</li><li>- Falta de estrategias de marketing digital que reducen su impacto social.</li><li>- Fragmentación de esfuerzos entre redes con objetivos similares.</li></ul>
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Adopción de tecnologías emergentes como inteligencia artificial.</li><li>- Colaboraciones internacionales que amplían su impacto.</li><li>- Alta demanda de formación continua que abre nuevas oportunidades.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Políticas cambiantes que pueden reducir el apoyo financiero.</li><li>- Competencia creciente por financiamiento limitado.</li><li>- Desinterés social en la investigación educativa que afecta su relevancia.</li></ul>

## Discusión

Las redes de investigación han demostrado ser un componente esencial en el avance de la investigación educativa en España. A través de la colaboración, la innovación y la difusión del conocimiento, estas redes han contribuido significativamente a mejorar las prácticas educativas y a abordar desafíos complejos en el sistema educativo. Sin embargo, es fundamental abordar los desafíos existentes y aprovechar las oportunidades emergentes para maximizar su impacto en el futuro, y estrechar la colaboración con otras entidades y organismos a nivel europeo.

## Referencias

- Araujo, J. C. (2019). El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 171-200. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104>
- Awidi, I. T., Paynter, M., & Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106-121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.018>
- Bautista, A., Cerdán, R., García-Carrión, R., Salsa, A. M., Aldoney, D., Cabedo-Mas, A., Campos, R., Clarà, M., Gámez-Guadix, M., Ilari, B., Kammerer, Y., Macedo-Rouet, M., Mendive, S., Múñez, D., Saux, G. I., Sun, H., Sun, J., Ventura, A. C., Yang, W., Khalfaoui, A., Noguera, I. R., Mániz, I., y Yeung, J. (2023) What research is important today in human development, learning and education? JSED Editors' reflections and research calls. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(1), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2137980>
- Durak, H. Y., & Seferoglu, S. (2019). Modeling of variables related to problematic social media usage: Social desirability tendency example. *Scandinavian Journal of Psychology*, 05. <https://doi.org/10.1111/sjop.12530>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29, A60-A68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>

**Línea temática 3.**  
**La transdisciplinariedad en la investigación educativa**

# Creencias sobre los juegos de azar en alumnado de secundaria: prevención desde la educación social

Carolina Rodríguez-González<sup>1</sup> y Ana Rodríguez-Groba<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) Universidad de Santiago de Compostela, [carolina.rodriguez.gonzalez@rai.usc.es](mailto:carolina.rodriguez.gonzalez@rai.usc.es)

(<sup>2</sup>) Universidad de Santiago de Compostela, [ana.groba@usc.es](mailto:ana.groba@usc.es)

## Resumen

Las conductas adictivas están adaptándose a los cambios producidos en esta era digital. Los juegos de azar, antes destinados a una esfera más pública, ahora son también consumidos a través de las pantallas, confiándoles un carácter íntimo e inmediato. La fácil accesibilidad de los/as adolescentes a los mismos y los mitos que envuelven estas prácticas aumentan las probabilidades de este colectivo a iniciarse en dicha conducta. La prevención y los/as educadores/as sociales que a ella se dedican deben de saber responder a estos nuevos retos. Este trabajo busca indagar en los conocimientos generales y las creencias que poseen los/as adolescentes sobre los juegos de azar. Para ello, se analizan las respuestas a un cuestionario realizado por una clase de 4º de ESO antes de comenzar un proyecto de prevención de los juegos de azar. Los resultados muestran que tienen una idea errónea sobre la adicción y la presencia de creencias falsas todavía comunes en el imaginario social.

## Palabras clave

Adolescencia, adicción, digital, prevención.

## Introducción

Las conductas adictivas están suponiendo un nuevo reto para el ámbito de la prevención, pues estas están evolucionando acorde a los cambios producidos en la sociedad digital. Los juegos de azar han creado su propio espacio dentro de Internet, provocando que los/as adolescentes los encuentren más atractivos y accesibles. Esta nueva modalidad de juego, la *online*, facilita una privacidad antes inexistente y una mayor instantaneidad en el conocimiento de los resultados, aumentando su potencial adictivo (Sales y Cloquell, 2021). El desconocimiento sobre la naturaleza de los juegos de azar, los mitos y las falsas creencias asociadas son otros de los muchos factores de riesgo que impactan en la actitud que tienen los/as jóvenes hacia este tipo de prácticas e incrementan las probabilidades de que se inicien en las mismas (Martínez-Jiménez et al., 2022; Sales y Cloquell, 2021). El escenario final e ideal de la prevención es lograr que el individuo adquiriera una actitud crítica y reflexiva que le permita realizar una toma de decisiones razonada para el fomento de hábitos de vida saludables. En este contexto, los centros educativos se posicionan como la vía principal para la ejecución de programas de prevención, al ser uno de los principales agentes de socialización

y al poseer un carácter preventivo genuino (Martínez-Jiménez et al., 2022; Salazar y Williamson, 2015). La realización de estas actuaciones permite evitar tanto el comienzo como el aumento de estas conductas en la población adolescente (Sales y Cloquell, 2021), y los/as educadores/as sociales tienen un papel fundamental en dichas intervenciones (Sixto-Costoya y Olivar, 2018).

Este trabajo parte de un proyecto de prevención de los juegos de azar en el entorno escolar, busca analizar los conocimientos generales y las falsas creencias que posee el alumnado sobre los juegos de azar.

## **Método**

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de prevención de los juegos de azar *Ludo Libre*, desarrollado por la Asociación Érguete Baixo Miño y financiado por la Dirección General de Asistencia Sanitaria de la Xunta de Galicia (SA500A). El proyecto, destinado a los institutos de la comarca del Baixo Miño, se dirige concretamente al alumnado de 14 a 17 años.

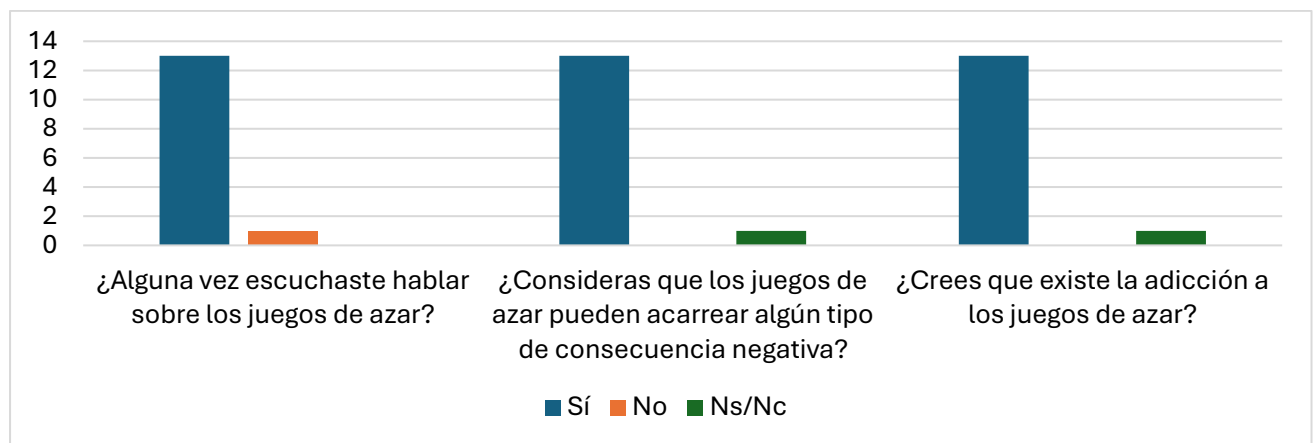
Para conocer el impacto del proyecto y valorar la base que tiene el alumnado sobre la temática, se planteó una evaluación pre-post que parte de un cuestionario creado *ad hoc* que recoge información sobre distintos ejes relacionados con la adicción a los juegos de azar. En esta comunicación se abordan los resultados de un estudio piloto y se analizan los bloques sobre los conocimientos generales y las creencias que posee el alumnado de 4º ESO de un instituto de Educación Secundaria de la comarca del Baixo Miño, un total de 14 alumnos/as. Se analizan preguntas abiertas, dicotómicas y una escala de Likert del 1 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo).

## **Resultados**

### ***Conocimientos generales***

De los/as 14 participantes, 13 de ellos/as conocían de antemano los juegos de azar y consideraban que estas prácticas acarrearán consecuencias negativas, más concretamente, estimaban que existía la adicción a los juegos de azar (figura 1).

**Figura 1.** Conocimiento previo sobre los juegos de azar

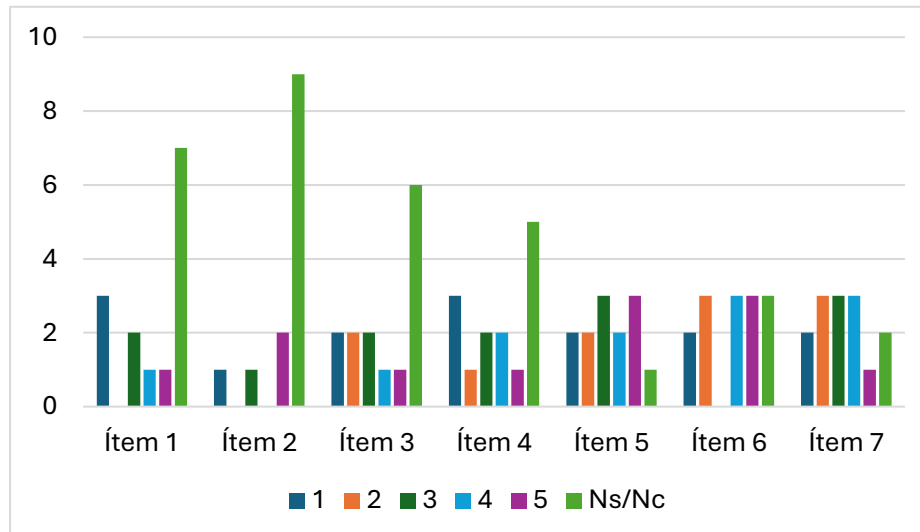


Ante la petición de que intentasen definir lo que era una adicción, emplearon conceptos como «enganchar», «descontrol» u «obsesión».

### Creencias

En cuanto a las creencias asociadas sobre este tema, se recogen las respuestas más reseñables de la escala de Likert, que casualmente son las afirmaciones que aluden a mitos y falsas creencias (figura 2).

**Figura 2.** Escala de Likert sobre las creencias asociadas con los juegos de azar



*Nota.* Ítem 1: la máquina tragamonedas puede estar “caliente” o “fría”; ítem 2: si sale de seguido un mismo número, este cambiará la siguiente vez; ítem 3: existen estrategias que permiten ganar siempre; ítem 4: existen técnicas que permiten predecir cuándo se va a ganar; ítem 5: para ganar, la suerte tiene que estar de tu parte; ítem 6: jugar más tiempo aumenta tus probabilidades de ganar; e ítem 7: después de muchas pérdidas, siempre llega una ganancia.

## Discusión y conclusiones

A pesar de que casi la totalidad del alumnado encuestado afirma conocer lo que son los juegos de azar, en la escala de Likert sobre las creencias asociadas puede observarse que una gran parte del alumnado es incapaz de posicionarse sobre algunos de los mitos que en dicho cuestionario se afirmaron y, en otros, se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo con ellos. Esto evidencia una carencia educativa sobre el tema que los sitúa en una posición vulnerable ante la manipulación que envuelve a una industria que busca captar constantemente nuevos/as consumidores/as (Martínez-Jiménez et al., 2022). También, en cuanto al conocimiento sobre lo que es una adicción, las definiciones compartidas denotan una idea errónea y anticuada que permanece en el imaginario social. Por ello, se busca remarcar nuevamente la importancia de la prevención en edades clave para disminuir la iniciación en estas conductas, y el papel fundamental de los/as educadores/as sociales en estas acciones, evitando la realización de intervenciones desde perspectivas más biomédicas y clínicas para pasar así a una prevención de índole socioeducativa cada vez más necesaria (Sixto-Costoya y Olivar, 2018).

## Referencias

- Martínez-Jiménez, E., Bracho-López, R., Adamuz-Povedano, N., y Fernández-Ahumada, E. (2022). Intervención didáctica en azar y probabilidad para la prevención de la ludopatía en jóvenes. En J. A. Fernández-Plaza, J. L. Lupiáñez, A. Moreno, y R. Ramírez (Eds.), *Investigación en Educación Matemática: homenaje a los profesores Pablo Flores e Isidoro Segovia* (pp. 251–268). Octaedro. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/intervencion-didactica-en-azar-y-probabilidad-para-la-prevencion-de-la-ludopatia-en-jovenes/>
- Salazar, J., y Williamson, G. (2015). Modelo integral de intervención para la prevención en drogodependencias: aportes para la pedagogía social. *Perfiles educativos*, 37(148), 20–27. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-148-pedagogia-social-y-educacion-social.pdf>
- Sales, I., y Cloquell, A. (2021). La adicción al juego online entre los adolescentes españoles: propuestas de prevención en el marco educativo. *Edetania*, (59), 85–103. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.59.810](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.810)
- Sixto-Costoya, A., y Olivar, A. (2018). Educación social y trabajo social en adicciones: recuperar el territorio colaborando. *Revista de Educación Social*, (26), 141–158.

**Línea temática 4.**  
**Aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento**

# Actitudes cara as persoas LGTBIQ+ na adolescencia: unha análise en función do xénero

Esther Vila-Couñago<sup>1</sup>, Esther Martínez-Piñeiro<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) Universidade de Santiago de Compostela, [esther.vila@usc.es](mailto:esther.vila@usc.es)

(<sup>2</sup>) Universidade de Santiago de Compostela, [esther.martinez@usc.es](mailto:esther.martinez@usc.es)

## Resumo

Este traballo céntrase na análise de actitudes cara ás persoas LGTBIQ+ atendendo ao xénero das/os participantes no estudo. A mostra está composta por 1020 adolescentes que cursaban 3º e 4º de Educación Secundaria Obrigatoria, 1º de Bacharelato e Formación Profesional Básica de centros públicos de Galicia no curso 2021-2022. O estudo levouse a cabo mediante unha metodoloxía cuantitativa, de tipo descritivo-comparativo, no que a recollida dos datos se realizou a través dun cuestionario elaborado *ad hoc*. Os resultados revelaron que os homes cixénero manifestan unha puntuación actitudinal máis baixa que as mulleres cixénero e que as persoas doutros xéneros. As conclusións fan énfase na necesidade de desenvolver accións de sensibilización e de formación no respecto á diversidade sexual e de xénero dirixidas especialmente aos homes cixénero.

## Palabras clave

Actitudes, LGTBIQ+, xénero, adolescencia.

## Introdución

A opción sexual e a identidade de xénero seguen a ser motivos de discriminación social en Europa (European Commission, 2019). España non é unha excepción. As actitudes negativas cara á homosexualidade e lesbianismo están presentes en distintos segmentos da poboación, a pesar dos avances en materia lexislativa e das accións de información e sensibilización que se desenvolven en moitos eidos.

Son múltiples os estudos que teñen tentado caracterizar as persoas que manifestan estas actitudes. Os resultados de Dotti Sani e Quaranta (2022) mostran actitudes positivas cara á homosexualidade entre individuos con mellor nivel educativo, laicos e non conservadores; outros atópannas máis nas mulleres que nos homes (Lara-Garrido et al., 2024; Norton & Herek, 2012; Rodríguez-Castro et al., 2013).

Nesta comunicación preténdese analizar as actitudes que adolescentes de Galicia manifestan cara a persoas LGTBIQ+ en función do xénero destes/as participantes, a partir dunha medida fiable e válida de actitudes, comprobando se se dan ou non diferenzas estatisticamente significativas entre os grupos de xénero.

## **Método**

Este traballo emprega unha metodoloxía cuantitativa, de índole descritiva-comparativa. Enmárcase nun estudo de enquisa que constituíu a primeira fase do proxecto de I+D+i “Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA)” (PID2019-108221RB-I00) financiado polo Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

### ***Instrumento de recollida de información***

Deseñouse un cuestionario *ad hoc*, segundo as fases propostas pola literatura especializada. Para garantir a validez de contido, levouse a cabo un xuízo de expertos, no que participaron especialistas de distintos ámbitos. Despois, realizouse un estudo piloto con 25 estudantes galegos/as con características semellantes á poboación de estudo.

Para este traballo tense en conta a pregunta “P88 ¿Cal é o xénero co que máis te identificas?”, coas categorías de resposta “Muller cixénero”, “Home cixénero”, “Muller transxénero”, “Home transxénero”, “Non binario” e “Outros”; xunto cos ítems de actitudes cara a persoas LGTBIQ+: “P83.3 Non me importaría ter amizades LGTBIQ+”, “P83.4 Está ben que as persoas LGTBIQ+ poidan adoptar”, “P83.5 É natural avergonzarse de familiares ou coñecidos/as LGTBIQ+”, “P83.6 Non me gustaría que na miña clase houbera unha persoa trans”; cunha escala de resposta entre 1 (totalmente en desacordo) e 5 (totalmente de acordo).

O cuestionario aplicouse en formato virtual durante o curso 2021-2022 coa aprobación do Comité de Bioética da Universidade de Santiago de Compostela (código de rexistro: USC-24/2021).

### ***Participantes***

O universo poboacional correspóndese co alumnado –maior de 14 anos– de 3º e 4º da ESO, 1º de Bacharelato e FPB de centros públicos de Galicia no curso 2021-2022. Empregouse unha mostraxe estratificada con afixación proporcional. A mostra quedou composta por 1020 adolescentes. Respecto ao xénero, 919 respostas foron válidas, 64 en branco e 37 nulas. Os homes cixénero conformaron o 44,3% da mostra (n=407); as mulleres cixénero, o 51,4% (n=472); e o 4,4% restante foi agrupado na categoría “outros xéneros” (n=40), abarcando ás persoas que indicaron non binario, homes e mulleres transxénero, xénero fluído, *queer* e ás que aínda non sabían con qué xénero se identificaban.

### ***Análise de datos***

Para a análise dos datos empregouse o software IBM SPSS 25. Recodificáronse os ítems formulados en sentido negativo (P83.5 e P83.6) e realizouse unha análise de fiabilidade (Alfa de Cronbach) para os catro ítems de actitudes (P83.3, P83.4, P83.5rec e P83.6rec), obtendo un resultado satisfactorio ( $\alpha=0,810$ ). Os catro ítems contribuíron favorablemente á consistencia interna da escala.

Realizáronse as comprobacións preliminares (medida KMO e test de esfericidade de Bartlett), para efectuar unha análise de compoñentes principais. Este arroxou un único factor que explicou o 63,71% da varianza total, evidenciando así a unidimensionalidade da escala. Os coeficientes da matriz mostraron altas correlacións (de 0,73 a 0,85) entre os ítems e o compoñente identificado. Con base nesta información, creouse unha nova variable abarcando eses catro ítems.

Ademais, para dar resposta ao obxectivo formulado, realizáronse análises descritivas: medias (M), medianas (Md) e desviacións típicas (DT). Así mesmo, atendendo á distribución dos datos, utilizouse a proba H de Kruskal-Wallis para determinar a existencia de diferenzas significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre os tres grupos de xénero.

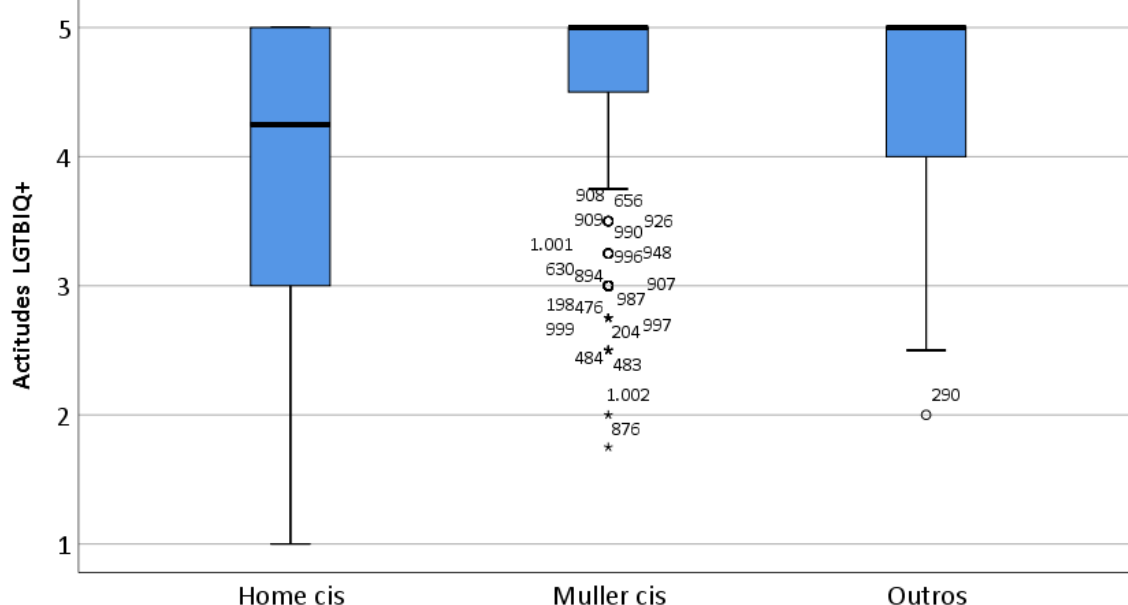
## Resultados

### Resultados globais

Acádase unha puntuación global alta nas actitudes manifestadas cara ás persoas LGTBIQ+ (M=4,32, Md=4,75, DT=0,907).

En función do xénero, obsérvase unha actitude máis favorable por parte das mulleres cis (M=4,64, Md=5, DT=0,661), en contraste coa puntuación máis baixa obtida polos homes cis (M=4,02, Md=4,25, DT=0,932), quedando no medio as persoas que se identifican con outros xéneros (M=4,40, Md=5, DT=0,937). Entre os tres grupos de xénero advértense diferenzas estatisticamente significativas ( $H(2)=121,841$ ,  $p < 0,001$ ). A Figura 1 mostra a distribución das respostas obtidas na escala global de actitudes atendendo ao xénero das persoas participantes.

**Figura 1.** Distribución das respostas sobre actitudes cara a persoas LGTBIQ+ en función do xénero



## Resultados por ítems

Existen diferencias estadísticamente significativas entre os grupos de xénero nos catro ítems de actitudes analizados (Táboa 1). As puntuacións máis baixas rexístranse nos ítems P83.3, P83.4 e P83.6rec nos homes cis. Así como as mulleres cis presentan puntuacións similares nos catro ítems, advírtese que as persoas que se identifican con outros xéneros obteñen puntuacións actitudinais algo máis baixas nos ítems P83.3 e P83.4 que nos ítems P83.5rec e P83.6rec.

**Táboa 1.** Actitudes cara a persoas LGTBIQ+ (por ítems) en función do xénero

	Home cis			Muller cis			Outros xéneros			H(2)	p
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT		
<b>P83.3 Non me importaría ter amizades LGTBIQ+</b>	3,85	4	1,329	4,64	5	0,851	4,21	5	1,409	119,055	<0,001
<b>P83.4 Está ben que as persoas LGTBIQ+ poidan adoptar</b>	3,96	4	1,297	4,68	5	0,775	4,29	5	1,315	101,424	<0,001
<b>P83.5 É natural avergonzarse de familiares ou coñecidos/as LGTBIQ+ (recodificado)</b>	4,21	5	1,080	4,64	5	0,819	4,59	5	0,988	56,435	<0,001
<b>P83.6 Non me gustaría que na miña clase houbera unha persoa trans (recodificado)</b>	4,07	5	1,172	4,62	5	0,920	4,53	5	0,992	75,935	<0,001

## Discusión e conclusións

Este traballo permitiu analizar unha medida fiable e válida sobre actitudes cara a persoas LGTBIQ+ e atopar diferenzas estadísticamente significativas entre os grupos de xénero estudados. Os resultados obtidos son coincidentes con outros estudos, tanto do contexto español (Lara-Garrido et al., 2024; Rodríguez-Castro et al., 2013) como de EEUU (Norton &

Herek, 2012). Cómpre desenvolver accións de sensibilización e de formación cara ao respecto á diversidade sexual e de xénero especialmente cos homes cisxénero.

## Referencias

Dotti Sani, G.M., & Quaranta, M. (2022). Mapping Changes in Attitudes towards Gays and Lesbians in Europe: An Application of Diffusion Theory. *European Sociological Review*, 38(1), 124-137.

European Commission (2019) *Discrimination in the European Union: Perceptions of minorities in the EU: LGBTI people. Special Eurobarometer*, 493. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>

Lara-Garrido, A. S., Pérez Rivarola, L., & Álvarez-Bernardo, G. (2024). Conocimientos y actitudes sobre diversidad afectivo-sexual y de género en estudiantado del Grado en Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 310-331. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26263>

Norton, A. T., & Herek, G. M. (2012). Heterosexuals' attitudes toward transgender people: Findings from a national probability sample of US adults. *Sex roles*, 68(11-12), 738-753.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M., V., & Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala Moderna de Homofobia en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533.

# Valorando los recursos didácticos institucionales para Secundaria con perspectiva inclusiva

Silvia López-Gómez<sup>1</sup>, Mercedes Romero-Rodrigo<sup>2</sup>, Isabel Vidal-Esteve<sup>3</sup>, Diana Marín-Suelves<sup>4</sup>

(1) Universidade Santiago de Compostela, [silvialopez.gomez@usc.es](mailto:silvialopez.gomez@usc.es)

(2) Universitat de València, [m.mercedes.romero@uv.es](mailto:m.mercedes.romero@uv.es)

(3) Universitat de València, [isabel.vidal@uv.es](mailto:isabel.vidal@uv.es)

(4) Universitat de València, [diana.marin@uv.es](mailto:diana.marin@uv.es)

## Resumen

La inclusión es un derecho de todos y las instituciones deben velar por su cumplimiento. En el estudio I del proyecto Secundari@ Digit@l el objetivo fundamental fue analizar plataformas institucionales y recursos destinados al uso de profesorado y alumnado en las aulas. El entorno Rebot Digital, de la Comunidad Valenciana, organiza materiales por asignaturas y dedica un espacio singular a la inclusión. En este trabajo se analizan, mediante una guía de análisis, las características de los recursos distintos a los materiales didácticos digitales. Los resultados muestran la potencialidad de los recursos para la promoción de la inclusión, la equidad y el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, se evidencian limitaciones en cuanto a la accesibilidad e interactividad que permiten. Cuestiones pendientes para el estudio y mejora en el futuro, para lo cual es imprescindible el desarrollo de la competencia digital docente y las actitudes positivas hacia la inclusión.

## Palabras clave

Repositorio, administración, educación, inclusión, recursos.

## Introducción

La inclusión educativa es un principio fundamental en la búsqueda de una educación para todos. Según Ainscow y Ferreira (2003), la inclusión se puede entender como proceso de búsqueda constante de nuevas formas de atender la diversidad; como eliminación de barreras; y como adopción de medidas que garanticen la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sin excepciones. Para ello, es fundamental la adaptación del entorno y los materiales que puedan garantizarlo.

El uso de la tecnología en el aula puede ser una herramienta valiosa para dar respuesta a la diversidad (Ghanouni et al., 2019). Sin embargo, el verdadero desafío reside en adaptar los medios y recursos materiales en lugar de intentar cambiar a las personas (Burgstahler, 2011). En este sentido, los materiales deben ser accesibles y comprensibles para todo el alumnado,

permitiendo a cada estudiante aprender según sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

### **Descripción de la investigación**

El proyecto Secundari@ Digit@l se organiza en cuatro estudios, estando el primero destinado al análisis de plataformas y recursos digitales. Se seleccionó una amplia muestra de recursos ofertados por editoriales, disponibles en acceso abierto y por la administración educativa, en los que se centra este trabajo. Participaron tres comunidades autónomas del estado español, entre las que se encuentra la Comunidad Valenciana.

Se utilizó como instrumento de análisis una guía elaborada ad hoc, adaptada de proyectos anteriores y validada por expertos.

El trabajo se dividió en distintas fases que incluyeron la selección y adaptación del instrumento, la selección de materiales, el reparto de tareas, el análisis de recursos y la elaboración del informe final.

### **Resultados**

En este trabajo se analizan recursos útiles para la inclusión alojados en el repositorio institucional ReDi. La propuesta de recursos disponibles incluye diversidad de materiales especializados y valiosos, que según la clasificación de Area (2017) no son propiamente Materiales Didácticos Digitales.

Los materiales analizados incluyen guías, aplicaciones, repositorios y sitios web, enfocados hacia la promoción de la inclusión, la equidad y apoyo al alumnado con NEE. La información contenida en las webs ofrece información y guías prácticas para apoyar a docentes y estudiantes.

Entre los recursos destacan el Museu virtual del poble gitano, iniciativa del Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya para el fomento de la participación, promoción y divulgación de la cultura gitana, la Declaración de Incheon que establece directrices para una educación inclusiva y de calidad, Seguret at en Internet para el trastorno del espectro autista, material traducido del inglés con explicaciones y consejos que pueden ser aplicados para personas con y sin TEA y la pina del CREENA que ofrece recursos para promover la equidad educativa.

Además, la tecnología juega un papel crucial en el apoyo al aprendizaje inclusivo. Aplicaciones y herramientas como School Adapter permiten a los educadores crear actividades interactivas que facilitan el aprendizaje personalizado. AraWord, por su parte, es una herramienta gratuita que utiliza pictogramas para ayudar en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente útil para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los blogs y sitios especializados constituyen una valiosa fuente de recursos y experiencias compartidas por profesionales de orientación. Orientación Andújar y Orientapas son

ejemplos de espacios donde se discuten y se comparten estrategias, recursos y prácticas para la inclusión y la intervención psicopedagógica.

Asimismo, los repositorios y guías organizan una gran cantidad de materiales educativos accesibles para los docentes. Soy Visual, ofrece materiales destinados a la comunicación aumentativa. De igual forma, Pictoeduca es un portal diseñado para apoyar a niños con NEE, permitiendo a padres y educadores acceder a lecciones académicas personalizadas. Por último, es fundamental el uso de un lenguaje inclusivo y libre de sesgos en la comunicación educativa. La Guia d'ús del llenguatge igualitari per a la comunicació proporciona pautas para asegurar que la interacción en el entorno educativo sea equitativa y respetuosa, fomentando así un ambiente más inclusivo y respetuoso con la diversidad.

### **Discusión y conclusiones**

Los hallazgos sugieren la necesidad de mejoras en la accesibilidad del repositorio y sus funcionalidades, con el objetivo de fomentar una participación activa y significativa de toda la comunidad educativa, transformándolo en un espacio verdaderamente inclusivo e innovador, para lo cual es clave la formación del profesorado.

Trabajos previos como el de Sánchez et al. (2024) refuerzan la necesidad de más recursos para la inclusión y formación de los futuros docentes (Marín et al. 2020), lo que coincide con los hallazgos de este trabajo para la etapa de Secundaria.

La muestra reducida de materiales analizados es una limitación de este trabajo, sin embargo, los resultados forman parte de una investigación más amplia que proporcionará una visión completa del estado actual de la cuestión. Se ha identificado que la escasa oferta de materiales en la sección de inclusión, que debería contar con una mayor cantidad de MDD, sugiere la necesidad de investigar esta cuestión en otras categorías, como asignaturas específicas dentro del repositorio.

Para terminar, cabría contemplar como línea de investigación la manera en que los diferentes repositorios comparten MDD para una escuela respetuosa y diversa, así como las similitudes y diferencias en las propuestas que potencian la inclusión y la diversidad en todas sus facetas.

### **Referencias**

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. En D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto Editora.
- Area, M. (2017). The digital metamorphosis of didactic material after the parenthesis Gutenberg. *RELATEC*, 16(2), 13-28.

Burgstahler, S. (2011). *Universal Design: process, principles and applications*. DO-IT, University of Washington.

Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J.G., & Lucyshyn, J. (2019). The use of technologies among individuals with autism spectrum disorders: Barriers and challenges. *Journal Special Education and Technology*, 27(2) 286-294. <https://doi.org/10.1177/0162643419888765>

Marín, D., Pardo, M. I., Vidal, I., Gabarda, V., Peirats, J., & San Martín, Á. Selección, adaptación, creación y valoración de MDD en la formación inicial del profesorado. *Jornada de innovación educativa*.

Sánchez, C., Palacios, I., Palacios, G., Palacios, H., & Cumbicos, K. (2024). Development and evaluation of digital educational resources for inclusive education. *LATAM*, 5(2), 740-750. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1913>

# Os Programas Individuais de Execución da Medida de Liberdade Vixiada en Galicia: 2005-2010-2015

María Josefa Mariño Puente<sup>1</sup>

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [mariamarinopuente@gmail.com](mailto:mariamarinopuente@gmail.com)

## Resumo

A Liberdade Vixiada (en adiante LV) é unha medida non privativa de liberdade da Lei Orgánica 5/2000, Reguladora da Responsabilidade Penal dos Menores (en adiante LORRPM). Esta investigación analizará os Programas Individuais de Execución da Medida (en adiante PIEM) de LV desde o ano 2005 ao 2015 na CCAA de Galicia. Os PIEM recollen a intervención e pautas socio-educativas que diseña o/a educador/a social para a execución da medida de LV, que se desenvolverán coa persoa menor e que terán que ser aprobados polo/a Xuíz/a de menores. Unha análise dos PIEM supón realizar unha selección dos suxeitos que formarán parte do estudo; pátense das resolucións recibidas no Servizo de Xustiza Penal Xuvenil da Xunta de Galicia nos anos 2005-2010-2015, das medidas de LV impostas nestas resolucións e das persoas menores afectadas por estas.

## Palabras chave

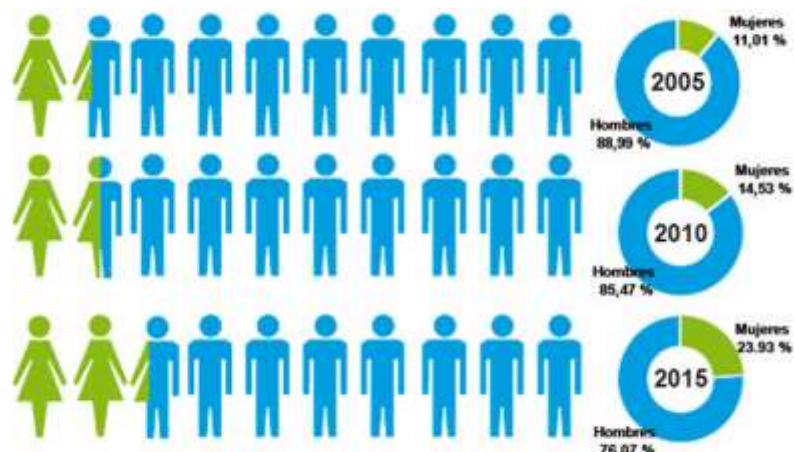
Menores infractores, liberdade vixiada, inserción sociolaboral.

## Introdución

A LORRPM conta con medidas non privativas de liberdade ou medidas de medio aberto, sendo a LV a medida seleccionada porque é a de maior aplicabilidade na CCAA de Galicia e na súa execución individualízase o traballo a realizar tendo en conta o delito cometido, as circunstancias nas que se cometeu e o informe psicosocial que proporciona información a nivel social, educativo e familiar da persoa menor, o que dará como resultado unha medida adaptada ás capacidades e posibilidades da persoa menor para que asuma as consecuencias dos seus actos, así como unha intervención educativa que incida nos ámbitos que faciliten os seus procesos de inclusión social; coa pretensión de “analizar a LV como a medida que polo seu contido e supervisión por un educador, permite unha mellor adaptación da intervención ás circunstancias e á evolución do menor” (Bernuz, Fernández e Pérez, 2009, p.3).

A figura 1 permite observar o xénero das persoas menores afectadas polas medidas de LV notificadas durante os anos 2005-2010-2015 na Consellería de Política Social e Igualdade da Xunta de Galicia.

**Figura 1.** Persoas menores afectadas polas medidas notificadas



O obxectivo da investigación é analizar os procesos, actuacións e iniciativas educativas dos PIEM da medida de LV en Galicia, para estudar a efectividade das actuacións e iniciativas socioeducativas que se desenvolvan e valorar as posibilidades xunto ás limitacións que se presentan nos procesos de inclusión sociolaboral.

As modalidades de apoio nos procesos de transición son moi diversos e deben adaptarse ás necesidades dos mozos, pero parece que as mais efectivas teñen que ver coas modalidades de mentoría desenvolvidas en Galicia e noutras comunidades. Recoméndase desenvolver programas de mentores, seguindo os modelos que demostraron a súa eficacia (Ballester, Caride, Melendro e Montserrat, 2016, p.264).

## **Método**

Os PIEM deseñados polos/as educadores/as sociais para a execución da medida de LV recollen a intervención e as pautas socioeducativas que se desenvolverán coa persoa menor, previa aprobación polo Xuíz/a de menores. Recompílanse datos dos PIEM susceptibles de ser cuantificados que nos permitirán identificar as características das persoas menores; son elaborados nos Centros de Intervención Educativa de Medio Aberto (en adiante CIEMA) que é onde se executan as medidas de LV. Nos CIEMA, tamén coñecidos como Centros de Día, como sinala Franco Yagüe (2009):

A formulación educativa das actividades programadas nestes Centros de Día descansa na estruturación de obxectivos e a planificación racional da intervención, tendo presente o conxunto de puntos de partida, dos obxectivos que se pretenden acadar, dos pasos que se teñen que dar para acadalos, así como das formas de avaliar (p.73).

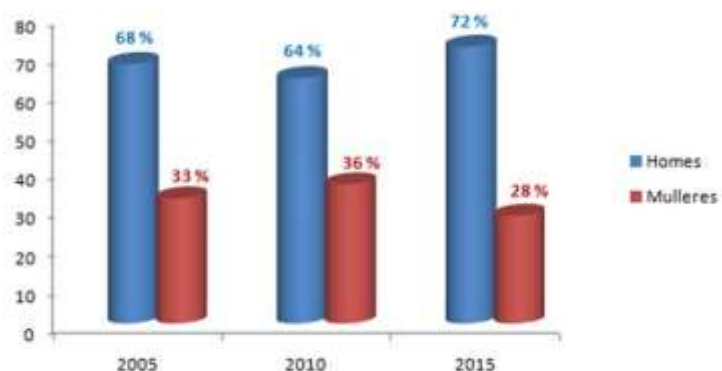
Reúnese información acerca dos responsables da intervención educativa nos PIEM, dos programas que se desenvolven e da valoración, positiva ou non, dos que se analicen, así como da incidencia que pode ter a intervención na vida das persoas menores. Podemos sinalar que

“non nos interesan as categorizacións, nin tan sequera as grandes orientacións educativas, senón aquilo que lles pasa aos suxeitos que narran as súas experiencias” (Pie Balaguer e Solé Blanch, 2014, p.14), aínda que neste traballo as narracións as proporcionan os documentos cos que se traballa.

## Resultados

Os criterios de selección dos expedientes para o traballo de investigación, que son un total de 137 e que na figura 2 aparecen distribuídos por ano e por xénero, foron os seguintes: medidas de LV notificadas e executadas no ano de estudo que non teñan sido modificadas, deixadas sen efecto ou non rematadas no mesmo ano.

**Figura 2.** Expedientes que forman parte do estudo por ano e xénero



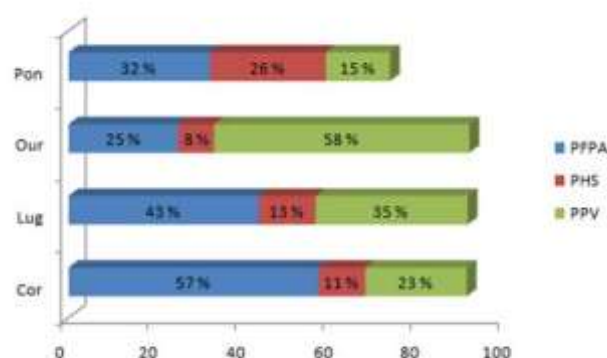
En canto á tipoloxía dos delitos cometidos nos expedientes analizados compre sinalar que hai tres delitos que destacan de entre todos eles: furto, lesións e roubo con forza; a súa distribución por porcentaxe, por provincia e ano, queda reflectida na táboa nº 1:

**Táboa 1.** Tipoloxía dos delitos cometidos

	A Coruña			Lugo			Ourense			Pontevedra		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
<b>Furto</b>	40%	47%	38%	--	--	43%	25%	25%	--	30%	20%	--
<b>Lesións</b>	19%	20%	--	37%	44%	--	55%	63%	67%	--	--	--
<b>Roubo c/forza</b>	--	--	21%	30%	33%	29%	--	--	--	38%	--	40%

De entre os programas que desenvolveron as persoas menores que cometeron estes delitos destacan: Programa formativo respecto da propiedade allea, (PFPA), Programa de habilidades sociais (PHS) e Programa prevención da violencia (PPV), como se amosa na figura 3.

**Figura 3.** Programas desenvolvidos na execución dos PIEM por provincias



### Discusión e conclusións

Á vista dos resultados presentados, obsérvase, tal e como se ten corroborado noutros estudos (Vilariño *et al.*, 2013) que o inicio de carreiras delituosas a idades temperás, coincide coa etapa final da infancia e durante a adolescencia, dos 14 aos 18 anos segundo a LORRPM; unhas condutas de risco que se sitúan fóra do marco da legalidade, con maior incidencia no sexo masculino ca no feminino.

Atendendo aos factores de risco, propóñense medidas específicas dentro dos PIEM orientados a identificar as causas e tamén a promover estratexias socioeducativas para a reinserción social atendendo ás circunstancias persoais e sociais de cada adolescente (Panchón, 1998).

Observando ás diferentes medidas, sería recomendable impulsar un traballo colaborativo e en rede con outros profesionais e/ou axentes educativos sociais, a fin de realizar unha intervención conxunta e consensuada, para promover a aprendizaxe de habilidades sociais e educativas.

### Referencias

- Ballester, Ll., Caride, J.A., Melendro, M. e Montserrat, C. (Eds.) (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Bernuz Beneitez, M.J., Fernández Molina, E. e Pérez Jiménez, F. (2009). La Libertad Vigilada como medida individualizadora en la Justicia de Menores. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 7, 1-27. <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/44/41>
- Franco Yagüe, J. F. (2009). El centro de día como espacio de intervención en medio abierto con menores infractores. *IPSE-ds*, 2, 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247790>

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de xaneiro, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 13 de xaneiro de 2000.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>

Panchón, C. (1998). *Manual de la inadaptación social*. Dulac.

Pie Balaguer, A. e Solé Blanch, J. (Coords.) (2014). *Escenas de Educación Social*. UOC

Vilariño, M., Amado, B. e Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 39-45.  
<https://journals.copmadrid.org/apj/archivos/jr2013v23a7.pdf>

## **Conclusiones del encuentro**

# Conclusiones mesa de comunicaciones

Ángela González- Villa<sup>1</sup> y Xabier Riádigos-Couso<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>) Universidade de Santiago de Compostela, [angela.villa@usc.es](mailto:angela.villa@usc.es)

(<sup>2</sup>) Universidade de Santiago de Compostela, [javierriadigos.couso@usc.es](mailto:javierriadigos.couso@usc.es)

## Introducción

La mesa de comunicaciones del III Encuentro RETINDE ha sido pensada para el diálogo, la puesta en común y la detección de problemáticas, desafíos y posibles líneas de trabajo en investigación educativa en este momento histórico. De esta manera, se articula un diálogo multidisciplinar en el ámbito educativo que toma las comunicaciones presentadas como eje vertebrador para una construcción colaborativa de conocimiento facilitadora de sinergias, colaboraciones y actuaciones consolidadas de la RED en el panorama socioeducativo actual.

El encuentro planteaba cinco líneas de trabajo con el objetivo de compartir, dialogar y analizar la investigación en educación: 1) Problemas, limitaciones y avances en investigación educativa; 2) Contribuciones de las redes a la investigación educativa; 3) El papel de las redes de investigación en las políticas educativas; 4) La transdisciplinariedad en investigación educativa; y 5) Aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento. Este ha sido el lugar desde el cual se han enunciado inquietudes, preocupaciones y focos que, por un lado, fundamentan actualmente las actuaciones de esta RED, y por otro, plantean nuevos desafíos en materia de investigación educativa.

Este planteamiento ha permitido recoger globalmente en una imagen fija temáticas actuales que son foco de indagación en educación, inquietudes y nuevos desafíos que caracterizan a esta materia en la actualidad. Un modo de hacer que muestra el compromiso de la RED con una práctica reflexiva que implica transitar desde una objetividad neutral hasta un lugar de enunciación particular en relación con experiencias e intereses que anteceden a un grupo amplio de investigadores e investigadoras del panorama español, con distintos bagajes, recorridos y trayectorias (Haraway, 1988; Harding, 1987). Este modo de encuentro favorece, por consiguiente, un conocimiento situado al permitir reflexionar sobre la subjetividad investigadora: modos de hacer, pensar y acercarse a las distintas realidades de estudio (Haraway, 1991).

Las líneas de trabajo emergentes en torno a las comunicaciones presentadas fueron las siguientes: ciencia abierta, digitalización, formación del profesorado, la relación entre la investigación y la práctica educativa en aras a una investigación participativa, la sostenibilidad e inclusión en todos sus horizontes. Un panorama que muestra esfuerzos para una investigación educativa que trata de responder a preguntas actuales planteadas al albor de las presentes condiciones sociohistóricas: ¿qué nueva realidad construye?, ¿cómo investigar

en la hibridez?, ¿qué nuevos retos éticos arroja?, ¿qué nuevas desigualdades genera?, ¿qué investigación educativa necesitamos? Las respuestas a estas preguntas fueron alcanzadas en este encuentro, en el que también han surgido nuevos planteamientos e interrogantes devenidos en el debate de cada uno de los focos sobre los que se sostenían las comunicaciones, reflejando, de esta manera, la riqueza e intercambio en el diálogo.

### ***Diálogo e intercambio: una puerta a nuevos desafíos socioeducativos***

El intercambio generado en torno a cada aportación ha dado lugar a retos en investigación educativa que apelan a la RED, y que, a su vez, son reflejos prácticos de conceptos fundamentales para el momento actual como la construcción colaborativa de conocimiento y la inteligencia colectiva (Haraway, 1991; Lévy, 2004). Los retos aflorados son los mencionados a continuación:

En primer lugar, se consolida la necesidad de una guía ética en investigación educativa: ¿qué investigar?, ¿cómo investigar?, ¿con quién hacerlo?, ¿y desde dónde? La idea es que ayude a construir una investigación colaborativa, participativa, situada y en conexión con la comunidad. Ello, teniendo en cuenta que la educación se encuentra en un terreno cada vez más híbrido, plural y diverso que es escenario constante de nuevos dilemas éticos y morales que, si bien ponen en valor el papel de la subjetividad en investigación, también requieren de ejercicios críticos de consenso.

En segundo lugar, en línea con el reto anterior, se sitúa la ciencia abierta como “antídoto” contra la meritocracia colonizadora del sistema universitario e investigador. La propuesta es instaurar un practicar ético en la investigación educativa, es decir, avanzar en la construcción colaborativa, transparente y compartida de conocimiento. Esta apuesta muestra la manera de hacer y entender la investigación educativa de RETINDE con claras implicaciones en su diseño, desarrollo, registro y difusión. Fases en las cuales, la puesta en valor de la subjetividad investigadora emerge nuevamente como eje fundamental, debido a su fuerte conexión con el proceso creativo en su construcción (Abadal-Falgueras & Anglada-Ferrer, 2020).

En tercer lugar, otro reto planteado ha sido el de fortalecer la transversalidad y multidisciplinariedad que caracteriza a la red de RETINDE. Un conjunto de casuísticas que ponen en valor su idiosincrasia para analizar, actuar e investigar con fortaleza en el panorama de la investigación en educación socioeducativa como eje de potenciación de sus líneas de acción e investigación.

Finalmente, la ausencia de trabajos planteados en la mesa de comunicaciones en torno a la línea del papel de las redes de investigación en la política educativa arroja el reto de fortalecer RETINDE frente a la administración educativa. Un desafío asentado sobre la necesidad de trabajar conexiones entre el conocimiento actualizado que favorece la investigación y la práctica educativa que tiene lugar en sus diversos contextos.

### ***A modo de cierre: nuevos caminos para RETINDE***

Este espacio de diálogo dio cuenta de la riqueza del conocimiento que se construye en torno a esta RED al permitir repensar sobre la investigación educativa en el panorama actual e identificar situaciones que requieren de urgencia para ser reflexionadas. En este sentido, se recuperan una serie de ideas afloradas, que refuerzan la importancia de los retos planteados, en forma de nuevos caminos para el transitar de la Red.

- La energía de RETINDE para su colaboración con agentes socioeducativos y políticos en los distintos niveles administrativos que fortalezcan la huella de la investigación en la práctica educativa. En esta línea, se considera fundamental reactivar subcomisiones de trabajo territoriales para potenciar (micro)redes de trabajo en cada comunidad que fortalezcan la construcción de un conocimiento situado y contextualizado.
- La construcción de infraestructuras que permitan esta labor compartida entre integrantes de la RED, favoreciendo la creación de lazos de trabajo, así como nuevas y consolidadas actuaciones.
- El papel del personal investigador novel en el avance de la RED se considera un papel fundamental. Sobre lo cual, se localizan dos focos de actuación. El primero, avanzar en la visibilidad de sus condiciones laborales y académicas desde la RED, así como aportar a las convocatorias de contratación de personal investigador predoctoral con revisiones de criterios, alegaciones y propuestas de equidad. El segundo, buscar espacios para el personal investigador novel que les permita desarrollarse y actuar.

El diálogo generado en torno a la mesa de comunicaciones ha permitido, por un lado, dibujar una imagen fija de preocupaciones, desafíos y focos de actuación primordiales en investigación educativa atendiendo al panorama diverso, híbrido y plural del momento sociohistórico actual; y por otro, un espacio colaborativo para construir, repensar e identificar nuevos espacios a transitar para RETINDE que son reflejo de una identidad que inscribe una manera particular de hacer, sentir y entender la investigación en educación.

### **Referencias**

- Abadal-Falgueras, E. & Anglada-Ferrer, L.M. (2020). Ciencia abierta: Cómo han evolucionado la denominación y el concepto. *Anales de Documentación*, 23 (1), 1-11. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.378171>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (1991). *Conocimiento Situado. Haraway, Donna, Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Universidad de Valencia, Valencia.

Harding, S. (1987). The method question. *Hypatia*, 2(3), 19-35.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/hypatia/article/abs/methodquestion/7DA6A44F29B9548957932640D9D96A08>

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.

# Conclusiones mesas de trabajo

Aida Lorenzo-Campos<sup>1</sup> e Inés Ramos-Trasar<sup>2</sup>

(1) Universidade de Santiago de Compostela, [aida.campos@usc.es](mailto:aida.campos@usc.es)

(2) Universidade de Santiago de Compostela, [inesramos.trasar@usc.es](mailto:inesramos.trasar@usc.es)

## Introducción

En el III encuentro RETINDE, organizado los días 28 y 29 de noviembre de 2024, se desarrollaron dos mesas de trabajo, en donde se entablaron diálogos colectivos –a modo de conversación–, donde surgieron una serie de reflexiones como orientaciones en prospectiva de futuro, que dan muestra de las potencialidades de la red para el abordaje de retos, desafíos y oportunidades en y de la investigación educativa de este tiempo. Se recogen a continuación varios fragmentos significativos –en forma de resumen– del relato hablado entre miembros de RETINDE.

En el desarrollo de las mesas de trabajo del II Encuentro de RETINDE se llevaron a cabo debates sobre las controversias activas vinculadas a la investigación educativa que nos conciernen como profesionales de la educación. En este apartado, exploraremos las principales inferencias que tuvieron lugar entorno a esos diálogos.

En primer lugar, se exploraron las posibilidades de observar de que punto partimos, para poder historizar sobre los contextos más amplios en los que se enmarca la investigación educativa actual (sociales, políticos, económicos, culturales). A este respecto, se analizó la trayectoria de RETINDE –red de redes– como lugar de partida y desde donde construir otras realidades más justas y equitativas *por*, *para* y *desde* la educación. Así, la Figura 1 muestra los cuestionamientos clave sobre los que pivoto el diálogo llevado en las mesas de trabajo del encuentro, analizando –en retrospectiva y prospectiva– la realidad de la Red Transdisciplinar de Investigación Educativa.

**Figura 1.** Preguntas centrales de las mesas de trabajo del II Encuentro RETINDE



El cometido fue observar desde el pasado, con los pies en la realidad presente y la mirada abierta hacia el futuro para intervenir y romper con los automatismos que habitan y desarticulan el avance del conocimiento en educación. En este contexto, se trata de cuestionar cuál es la realidad, los recursos y el papel de una red con la envergadura de RETINDE y, en este punto, la pregunta que emerge es:

¿Qué hacemos para romper la(s) estructura(s) que delimita(n) y dificulta(n) el avance de la investigación educativa en la actualidad?

De este modo, se pone de manifiesto la responsabilidad de la Red en la construcción de contextos donde compartir y enriquecer las perspectivas dominantes de la investigación educativa, teniendo presente el impacto del cómo se diseña y ejecuta la práctica investigadora *para* y *con* la sociedad. Dicho compromiso demanda la movilización de dinámicas internas y externas. En el marco interno, es necesario:

- Generar conocimiento sobre los grupos de investigación que constituyen la Red. Conocerse es el primer paso para generar puntos de encuentro y líneas de colaboración que podrán repercutir exponencialmente en las dinámicas internas y externas del colectivo. Es un requisito clave para asegurar el buen funcionamiento de la sociedad, así como promover el diseño y la consecución de objetivos compartidos.
- Compartir información y formación. Este hecho multiplicaría las posibilidades de los grupos y de la Red en sí misma. Teniendo en cuenta que el capital humano de RETINDE, esta línea de acción incrementaría el alcance de la Red y posibilitaría respuestas más ajustadas a las posibles necesidades, limitaciones y voluntades presentes.
- Favorecer la colaboración, generando proyectos y publicaciones intra-Red. Construir colaborativamente y desde la riqueza de los grupos de RETINDE supondría una plusvalía en términos de creatividad y alcance que, en este momento, es necesario movilizar.

En la óptica de externalización de la Red, los reclamos más importantes caminan en dos líneas:

- (Re)pensar la realidad de investigación educativa presente, con especial interés en los sistemas de evaluación y acreditación. Una de las grandes críticas sobre el panorama actual es el cuestionamiento a la meritocracia y a los ritmos/demandas de las universidades y las agencias evaluadoras. El condicionamiento es claro y las conclusiones del encuentro de RETINDE apuntan a la pregunta: ¿en la actualidad realmente se evalúa la investigación y la generación de conocimiento con verdadero impacto social y educativo o, en realidad, lo que prima es la productividad? Y, de ser así, ¿en detrimento de qué?
- A este hecho se le suma la dificultad de que la investigación en educación se valora siguiendo parámetros y estándares que no pertenecen a las ciencias de la educación (en ocasiones, ni siquiera a las ciencias sociales). Esta falta de adecuación revierte en

nuevas (y viejas) fronteras para el conocimiento y que hoy, más que nunca, es necesario dinamitar. Es por ello por lo que la segunda línea de acción de RETINDE, en una lógica de externalización sería la denuncia y el reclamo directo a los diferentes sistemas y fuerzas políticas de esta realidad. Es necesaria y urgente la reivindicación del papel de la ciencia en educación, así como asegurar procesos claros, objetivos y ajustados a las realidades de este campo de conocimiento. En este sentido, destaca la preocupación por el papel de la juventud investigadora y las dificultades que tienen (y tendrán) en la consolidación de sus estudios y proyectos profesionales y personales.

Todos los horizontes señalados deben verse como objetivos imbricados puesto que no son cuestiones estancas, sino que los avances (o retrocesos) en uno de ellos se traducirán en paralelismos en los otros retos definidos en el encuentro de RETINDE. Dicho esto, para progresar en estas perspectivas es necesario asegurar un mayor número de encuentros que permita conocer sobre qué y cómo se está investigando, proyectando lo social y político de la construcción de conocimiento desde los grupos, la Red y las universidades. Se trata de no perder de vista la dimensión política del cómo se construye conocimiento con un posicionamiento específico: el de la investigación en Educación en las universidades españolas, proyectando su visibilidad e impacto social y promoviendo su inclusión en los debates políticos, educativos y sociales.

Las reflexiones hasta aquí expuestas son el resultado de conversaciones dialogadas en el marco del encuentro, donde se cuestionó: ¿cómo demandar respuestas a las necesidades que siempre son colectivas?, ¿cómo luchar contra la efimeridad de la investigación en Educación actual?, ¿cómo se puede volver a la investigación lenta?, ¿cómo poner sobre la mesa las tensiones personales y académicas?, ¿qué podemos hacer desde la Red RETINDE?, ¿cómo podemos intervenir ante la intemperante meritocracia?

Ante estos conflictos, las respuestas fueron múltiples y todas derivaron en una misma necesidad de replantear cual ha sido el trabajo llevado a cabo hasta el momento, ante la necesidad de vislumbrar la base –de extensa trayectoria– que se ha ido conformando a lo largo de los años de actividad de la red. De este modo, no se trata de buscar lo nuevo si no de analizar e indagar en lo consolidado y producir reensamblajes de forma colectiva, poniendo en valor las diferentes iniciativas que han ido emergiendo en otros contextos, sirviendo de ejemplo y conocimiento situado para la proliferación de la actividad investigadora de todas las personas pertenecientes en la Red, tanto aquellas que llevan años como las que poco a poco se van incorporando.

A modo de conclusión, las mesas de trabajo sirvieron para definir los principales retos de RETINDE y de la realidad de investigación en educación en general, bocetar posibles respuestas por parte del colectivo a dichos desafíos y poner de manifiesto la responsabilidad de la Red que, en este momento, está constituida por más 6.000 miembros de personal investigador, lo que representa una gran fuerza social y política con poder suficiente para –

desde la práctica– provocar y estimular nuevos y esperanzadores horizontes en la investigación socioeducativa.

---

