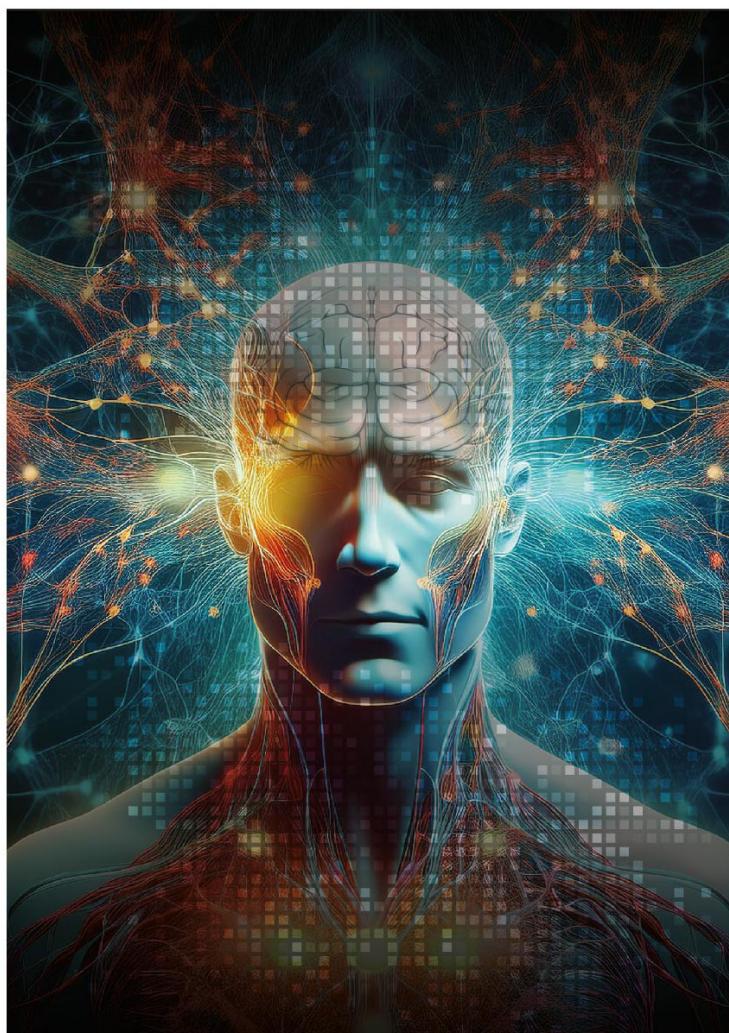


Aportaciones complementarias al VIII Congreso Internacional EDO 2025



Joaquín Gairín Sallán y Marisol Galdames-Calderón

Editores

© Joaquín Gairín Sallán y Marisol Galdames-Calderón, 2025
© Laboratorio EDO-Serveis de la Universitat Autònoma de Barcelona.



Centre de Recerca i Estudis pel
Desenvolupament Organitzatiu
UAB

Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización
del CRiEDO (<https://www.criedo-uab.cat/>)

Primera edición:

ISBN: 978-84-09-75575-2

Printed in Spain

© CRiEDO Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, CRiEDO., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a CRiEDO si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

Aportaciones complementarias al VIII Congreso Internacional EDO 2025

Joaquín Gairín Sallán

Marisol Galdames-Calderón

(Editores)

La edición del presente texto ha sido posible gracias a la implicación de diferentes instituciones:

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS



Generalitat de Catalunya
**Centre d'Estudis Jurídics
i Formació Especialitzada**



Generalitat de Catalunya
**Escola d'Administració Pública
de Catalunya**

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Col·legi de Pedagogia de Catalunya - COPEC

Departament de Pedagogia Aplicada - UAB

Forum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya - FEAEC

Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona - ICAB

Instituto Nacional de Administración Pública

Red de Apoyo a la Gestión Educativa - RedAGE

Red Transdisciplinar de Investigación Educativa - RETINDE

Xarxa Alumni - UAB

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. COMUNICACIONES

1.1. EL PRÁCTICUM COMO ESPACIO PARA LA INMERSIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. *Rosario Mérida Serrano (Universidad de Córdoba), Otilia Mª Guzmán Moral (Centro de Formación del Profesorado de Córdoba), Mª Elena González Alfaya, Mª de los Ángeles Olivares García y Julia Rodríguez Carrillo (Universidad de Córdoba)*

1.2. GENERACIÓN DE UNA NUEVA CULTURA CON IA. PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL. *M. Núria Fabra-Fres y Diego Calderón-Garrido (Universitat de Barcelona)*

1.3. COMUNIDADES DE INNOVACIÓN: VINCULANDO ACADEMIA Y EMPRESA PARA UN FUTURO SOSTENIBLE. *Adela Vélez Rolón (Colegio de Estudios Superiores de Administración, Grupo de Investigación GEA, Colombia)*

1.4. LA AUTONOMÍA EN LAS AUTONOMÍAS: LA PERCEPCIÓN DE MAESTROS/AS DE LENGUA INGLESA EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE RECURSOS, AULA Y CENTRO EDUCATIVO. *Esther Vila-Couñago y Ana Rodríguez-Groba (Universidade de Santiago de Compostela)*

CAPÍTULO 2. POSTER

2.1. ¿Y SI EL TRANVÍA PUDIERA “SENTIR” EL MIEDO? *Eva Blasco Giménez y Antonio Lucas Alba (Universidad de Zaragoza)*

CAPÍTULO 3. TALLERES

3.1. LA REVOLUCIÓN DE LA IA EXIGE NUEVOS MODELOS ORGANIZATIVOS Y DE LIDERAZGO PARA POTENCIAR NUEVAS HABILIDADES. *Virginia Gallardo y Alicia Pomares*

3.2. EL ALGORITMO DEL RELEVO GENERACIONAL. CÓMO APOYARTE EN LA IAG PARA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN ENTORNO EN CONSTANTE CAMBIO. *José Luis Alonso Andreano (Facultad de Empresariales de Mondragon Unibertsitatea)*

3.3. LAS PALABRAS JUSTAS: CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE SOCIAL CON COMUNIDADES DE PRÁCTICA. *Jesús Martínez y Dani Giménez*

3.4. INTELIGENCIA RELACIONAL: EL ARTE DE CUIDARNOS, CONECTARNOS Y VINCULARNOS CON NOSOTROS MISMOS Y CON LOS DEMÁS EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL. *Judit Mateu Cochs (Fundación Privada Cielo y Tierra)*

3.5. LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN CONTEXTOS FORMATIVOS: RETOS, CONDICIONANTES Y PROPUESTAS DE CAMBIO. *Xavier Mas Garcia, Guillem Garcia-Brustenga, Toni Martínez-Aceituno, Desirée Gómez-Cardosa y Tamara Martínez Vilchez (Universitat Oberta de Catalunya)*

3.6. LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRÁCTICAS CON REALIDAD VIRTUAL, SIMULACIONES Y GAMIFICACIÓN. *Laia Alguacil Mir y Alexandra*

Vicente Bueno (Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu, CRiEDO)

3.7. DESOBEIR A LA IA. NOUS CAMINS D'APRENENTATGE, INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL COL·LECTIVA I PARTICIPACIÓ SOCIAL. *Daniel Berdala i Estruch*

3.8. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: 4 ESTRUCTURAS DE TRABAJO PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA SOSTENIBLE. *Federico Malpica Basurto y Pedro Navareño Pinadero (Instituto Escalae para la calidad de la enseñanza y aprendizaje)*

CAPÍTULO 1.

COMUNICACIONES

1.1. EL PRÁCTICUM COMO ESPACIO PARA LA INMERSIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba, Grupo SEJ-614 INCIDE/España

Otilia M^a Guzmán Moral

Centro de Formación del Profesorado de Córdoba, Grupo SEJ-614 INCIDE, España

M^a Elena González Alfaya

M^a de los Ángeles Olivares García

Julia Rodríguez Carrillo

Universidad de Córdoba, Grupo SEJ-614 INCIDE/España

1.1. El prácticum como espacio para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Diversas investigaciones (Bush & Carrete Marín, 2024; Moreno Guerrero et al., 2022; Sarceda-Gorgoso et al., 2024; Zabalza, 2013) arrojan datos relevantes en relación con el impacto que tiene el período de prácticas en las personas que se implican en él, tanto estudiantado de Ciencias de la Educación, como docentes en ejercicio y profesorado universitario.

El contexto social digitalizado, globalizado, neoliberal y competitivo (Soto, 2022) en el que vive actualmente el alumnado de las primeras edades genera, al menos, dos desafíos que la escuela infantil ha de afrontar. Por un lado, la compensación e igualdad de oportunidades que ha de ofrecer para favorecer la equidad y la justicia social desde las primeras etapas de la vida (Amar Rodríguez, 2024). Por otra parte, el desarrollo integral de los niños y niñas y la necesidad de desarrollar al máximo sus capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales (Lizana y Burgos, 2022). Dichas demandas requieren la puesta en práctica de estrategias de calidad, lideradas por docentes capaces de intervenir en contextos educativos diversos (Cajkler & Wood, 2016), poniendo en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, participativos y creativos (Korthagen, 2010; Vivar, 2022). Para diseñar y desarrollar estas propuestas educativas se requiere una formación docente inicial transformadora, que sea capaz de cuestionar, remover y reconfigurar las percepciones y experiencias previas que el estudiantado universitario ha vivenciado durante su escolaridad anterior, y que responden, en la mayoría de las ocasiones, a propuestas educativas transmisivas, centradas en aprendizajes memorísticos desarrollados, prioritariamente, a través de libros de texto (Mérida et al., 2020).

El denominado conocimiento práctico (Soto, 2022) incluye las experiencias, expectativas, rutinas, representaciones mentales, actitudes, emociones, valores y automatismos aprendidos con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter previo a comenzar la formación en la universidad. Para transformar este conocimiento práctico, que es de carácter tácito, inconsciente y sesgado por un pensamiento práctico situado, razonado, fundamentado

y reflexivo, fruto de la interacción práctica-teoría, se necesita un modelo formativo universitario reflexivo, que trascienda la presentación fragmentada del conocimiento, eminentemente teórico y descontextualizado, de las diferentes asignaturas y aspire a provocar, durante la formación inicial, una reconstrucción subjetiva y reelaborada de su incipiente identidad profesional, transitando del conocimiento al pensamiento práctico. Con esta intención se diseña y desarrolla un prácticum innovador, como espacio en el que se dan la mano teoría y práctica, el cual se centra en la reconstrucción del conocimiento práctico.

1.2. La red RIECU como comunidad de práctica

La aportación que se presenta narra las acciones más relevantes de un prácticum innovador desarrollado en el marco de la Red interinstitucional de Educación Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (RIECU). Esta red fue creada en el curso 2004/2005 y, de manera ininterrumpida, ha venido funcionando, centrando sus esfuerzos en la innovación e investigación educativa. Está integrada por maestras excelentes de la etapa de Infantil, consideradas así por su larga y contrastada trayectoria en innovación y buenas prácticas vinculadas a la aplicación de metodologías participativas, concretamente al Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) y la aplicación de propuestas educativas inclusivas, incorporando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como principio rector de sus intervenciones en los escenarios prácticos y en sus interacciones con los niños y niñas de 3 a 6 años. Por parte de la Universidad participan profesoras especializadas en la investigación con la infancia, que escuchan las voces e incorporan a los y las discentes como sujetos de investigación, con capacidad de agencia propia. Por último, las asesoras del Centro de Formación del Profesorado de Córdoba realizan una labor de conexión, intermediación y ‘puente’ entre las necesidades de ambas instituciones -escuelas-universidad-, aportando acciones formativas, conciliando tiempos, estableciendo pautas de acción y colaboración coordinadas y reclutando a posibles docentes interesadas en esta metodología para incluirlas en RIECU y garantizar, de este modo, la sostenibilidad temporal de la red.

RIECU funciona como una comunidad de práctica (Mérida et al., 2020), entendida como un grupo social que funciona de forma similar a una red de aprendizaje para desarrollar conocimiento educativo especializado, a través de procesos de debate profesional dialógico y democrático, así como participando en experiencias de innovación docente compartidas.

Los objetivos más relevantes de RIECU son:

- (1) Analizar y debatir estrategias colaborativas como las parejas pedagógicas para formar a profesionales docentes reflexivos en el marco de estrategias colectivas de gestión del conocimiento propias de la sociedad actual.
- (2) Valorar fórmulas innovadoras y nuevas estructuras de participación social como los procesos de investigación-colaborativos para el desarrollo de los profesionales docentes y sus organizaciones.
- (3) Promover líneas de trabajo conjuntas entre Universidad, Centro de Formación Permanente del Profesorado y centros de Educación Infantil y Primaria para favorecer el trabajo en red y la configuración de comunidades profesionales de práctica.
- (4) Debatir, reflexionar y explorar posibles usos novedosos de la IA para la búsqueda de recursos educativos en las aulas infantiles.

1.3. Innovación transformadora del prácticum RIECU

El prácticum RIECU incorpora cuatro elementos de innovación que permiten la reflexión en y sobre la práctica y el desarrollo profesional de los colectivos participantes. Dichos elementos

son: (1) la pareja educativa, entendida como una unidad de desarrollo profesional docente constituida por dos personas -maestra o maestro de infantil y estudiantado universitario-, que se implican en un proceso de interacción colaborativo y simétrico, con el fin de desarrollar y mejorar conjuntamente sus competencias profesionales para impulsar metodologías activas en las aulas infantiles, prioritariamente el aprendizaje basado en proyectos (Mérida et al., 2020); (2) los procesos de investigación-acción colaborativos, en los que los agentes implicados -las y los docentes de educación infantil, el estudiantado y el profesorado universitario- analizan y reflexionan en y sobre la práctica educativa para transformar el conocimiento práctico en pensamiento práctico, para establecer puentes entre la teoría y la práctica, o como señala Pérez-Gómez (2012, p. 17), para “teorizar la práctica o practicar la teoría”; (3) la documentación pedagógica, que actúa como una herramienta que facilita la investigación de la praxis educativa, porque recoge evidencias empíricas del acontecer en el aula. En ella se captan momentos, situaciones y vivencias relevantes que la fugacidad del tiempo escolar no permite analizar con reposo. Y será después, cuando reconstruyamos nuestra experiencia pedagógica, cuando podremos analizar y repensar ese hacer en el aula; y (4) el portafolios educativo, considerado como la agrupación deliberada de evidencias sobre el aprendizaje personal, que incluye reflexiones interconectadas, la participación de los protagonistas en su autoevaluación, el contraste teoría/práctica y el registro de la evolución y progreso singular del alumnado (Soto, 2022; Verger et al., 2023). En el caso del portafolios educativo usado en RIECU se incluyen evidencias de la práctica -diario docente, incidentes críticos, documentación pedagógica, teoría y reflexiones personales y profesionales-.

1.4. Secuencia de innovación del *practicum RIECU*

El *practicum RIECU* se desarrolla en el *practicum II* (3º curso) y *III* (4º curso) del Grado de Infantil, con una estancia de 2 meses en los centros educativos en cada uno de ellos. Para facilitar un óptimo proceso de inmersión profesional, de la mano de tutorías profesionales excelentes, el *practicum* se articula en dos fases:

- (1) *Fase de iniciación*, desarrollada en el *practicum II*, en el que se seleccionan a las maestras (senior) con amplia y dilatada experiencia de innovación en la aplicación de la metodología de ABP y el estudiantado universitario tiene su primer contacto con esta metodología en el aula. Los objetivos fundamentales de este momento de iniciación es el aprendizaje de los principios educativos y las fases de los proyectos, así como la reflexión sobre el nuevo rol docente y el concepto de infancia que caracteriza y fundamenta este tipo de metodología. El alumnado debe realizar un diario reflexivo donde describe, documenta y reflexiona sobre el proyecto de trabajo, sobre sus propias competencias profesionales y sobre el marco teórico que sustenta sus decisiones o propuestas para el aula. Los procesos de investigación-acción colaborativa entre las maestras, los estudiantes y el profesorado universitario ayudan a ir analizando, acompañando y reflexionando sobre las situaciones de aulas que se van experimentando.
- (2) *Fase de consolidación*, vinculada al *practicum III*, en el que se seleccionan a maestras (junior) que están comenzando a aplicar la metodología de ABP y, junto al estudiantado que ya tiene experiencia del curso anterior en el desarrollo de proyectos, configuran la pareja educativa, la cual se apoya mutuamente para desarrollar nuevos proyectos. Se produce así una interacción simétrica, una colaboración dialógica y un enriquecimiento profesional conjunto entre profesional y estudiante, de modo que se refuerzan y van adquiriendo seguridad y confianza en el rol docente que esta metodología requiere. Los

procesos de investigación-acción colaborativa, realizados a partir de la documentación pedagógica, y desarrollados entre las maestras, las estudiantes y el profesorado universitario, así como la reflexión compartida sobre los usos de la IA para la creación de recursos educativos, ayudan a ir analizando, acompañando y reflexionando sobre las situaciones de aula que se van experimentando.

1.5. Implicaciones para la práctica de otros contextos

El prácticum RIECU, según la opinión de las docentes, asesoras y el estudiantado implicado, ha revelado importantes hallazgos con relación a:

- Fomenta la creación de recursos educativos a través del uso de IA en el marco de la pareja educativa.
- Fortalece la creación de comunidades profesionales de práctica de carácter interinstitucional mediante estrategias colectivas de gestión del conocimiento como los procesos de investigación-acción colaborativa.
- Consolida las redes de colaboración y las sinergias entre la universidad, el CEP y los centros educativos, favoreciendo la continuidad de la formación docente inicial y continua.

El prácticum RIECU puede ser transferido a otros contextos, siempre que exista una red de profesionales que actúen como una comunidad de práctica, se comparta una concepción educativa vinculada a metodologías participativas, se parte de una cultura de infancia potente y de un rol docente como acompañante educativo, que focaliza sus esfuerzos más en los aprendizajes de los niños y niñas, que en su proceso de enseñanza.

REFERENCIAS

- Amar Rodríguez, V. (2024). Sobre el sentido de la formación práctica en educación infantil. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 55-74. <https://doi.org/10.6018/educatio.580261>
- Bush, A. & Carrete Marín, N. (2024). A qualitative study of students ‘cooperative and collaborative relationships during the internship period. *Revista Prácticum*, 9(2), 24-37. <https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20905>
- Cajkler, W., & Wood, Ph. (2016). Mentors and student-teachers lesson studying in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98. <https://doi.org/10.1108/>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2), 83-101.
- Lizana A. y Burgos, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Mérida, R.; González, M.E.; Olivares, M.A.; Rodríguez, J. y Muñoz, M. (2020). El Prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17-34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Moreno Guerrero, P; Reyes Galván, C.; Pañagua Domínguez, L. y Andrea-Silva Madrigal, I. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio

docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 185-202. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Sarceda-Gorgoso, C., Allur-Aranburu, E., Raposo-Rivas, M. y Barberá Gregori, M. A. (2024). Formación Dual Universitaria: una revisión descriptiva. *Revista Prácticum*, 9(2), 83-99. <https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20937>

Soto, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>

Verger, S.; Riera-Negre, L.; Rosselló, M. y Mut, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas. *Aula Abierta*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>

Vivar, D. (2022). *Buenas prácticas en la educación infantil*. Dykinson.

Zabalza, M. A. (2013). El prácticum como contexto de aprendizajes. En P. C. Muñoz Carril, M. Raposo Rivas, M. González Sanmamed, M. E. Martínez Figueira, A. Zabalza Cerdeiriña y A. Pérez Abellás (Eds.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Actas Poio, 26-28 junio 2013. Andavira.

1.2. GENERACIÓN DE UNA NUEVA CULTURA CON IA. PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

M. Núria Fabra-Fres

Diego Calderón-Garrido

Universitat de Barcelona/España

1.1. Introducción

Presentamos una experiencia docente universitaria aplicada en la asignatura, de 4º curso, *Arte y Cultura en la Educación Social* del Grado de Educación Social, en adelante GES, de la Universidad de Barcelona (UB). Esta asignatura, es la última asignatura obligatoria del grado, por lo que consideramos que debe tener el valor añadido de conectar y reflexionar los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del grado. Conexión que se vehicula a través del análisis de la relación entre cultura y educación social, así como en el arte como expresión cultural y herramienta relevante en la acción socioeducativa. Nuestro objetivo es profundizar en la importancia de la cultura y el arte en la educación social, analizando en profundidad la relación entre cultura, identidad, participación social, promoción cultural y diversidad cultural. Se sitúa la comunidad y el territorio como espacio y agente educativo, se profundiza en el papel del arte y la cultura en la acción socioeducativa, tomando conciencia de la importancia del arraigo cultural como estrategia de inclusión y cohesión social. Además de entender la importancia de la gestión comunitaria de la cultura y la democracia cultural como estrategias de desarrollo personal y comunitario de las personas y las comunidades. En consecuencia, se trata de una asignatura que permite desarrollar la importancia de la creatividad

y los lenguajes artísticos en la acción socioeducativa a lo largo de la vida, teniendo en cuenta los diferentes ejes de interseccionalidad y el papel de la tecnologización presentes en el complejo entorno social en que vivimos.

En este análisis la tecnología digital es un área de especial relevancia, por sus efectos en el desarrollo social y económico, siendo una temática de necesaria reflexión. La tecnologización de la sociedad actual, las redes sociales y la Inteligencia Artificial Generativa (IAg) inciden de forma relevante en el contexto cultural en que vivimos. De hecho, muchos autores consideran que la IAg implica una revolución social, como lo fueron en su día la revolución industrial o la llegada de internet. Desde la Educación Social es necesario preparar a los y las futuros profesionales para dar respuesta a los retos de la comunidad con perspectiva ética y orientados a la sostenibilidad y la cohesión social.

1.1.1. Uso docente de la Inteligencia Artificial generativa (IAg)

Las aplicaciones y usos de la tecnología digital en la educación son una realidad presente en la innovación educativa. Toda tecnología ha despertado recelos y miedos en la comunidad docente, por ejemplo, en 1986 los matemáticos en la *National council of teachers of Mathematics* en Washington, alertaban de los riesgos de la calculadora en la educación, uso que sería ineludible en la matemática actual. En la docencia actual sería un sinsentido prohibir el uso de la IAg (Liu y Bridgeman, 2023). A pesar de ello como indican Ouyang y Jiao (2021) hay diferentes paradigmas en la introducción de la IAg en la docencia, desde un uso pasivo que recae en exploración del alumnado; un uso socio constructivista, en el que el alumno colabora con el sistema; o como es nuestro caso, un uso activo y consciente para optimizar procesos. Cabe mencionar la necesidad de seguir las recomendaciones éticas de la UNESCO (2022) tanto en la docencia como en el resto de usos de la IAg. Todo aprendizaje debe incluir sus dimensiones emocionales, conductuales, cognitivas y éticas. Esta introducción de la IAg en la docencia requiere fomentar el desarrollo de la integridad académica e impulsar un uso responsable de la IAg, como recomiendan Galván y Calderón-Garrido (2024).

1.2. Objetivos

Nuestro objetivo fue introducir la Inteligencia Artificial generativa como estrategia docente en el marco de la asignatura de *Arte y Cultura en la Educación Social* del GES de la UB. Para ello nos hemos propuesto:

- Impulsar el uso crítico y responsable de la IAg en la formación y el desarrollo profesional.
- Introducir un proyecto grupal de generación de una nueva cultura utilizando la IAg en el plan docente de la asignatura
- Evaluar la idoneidad de la metodología utilizada

1.3. Metodología

Esta experiencia se enmarca en un proyecto de innovación docente impulsado por la Facultad de Educación (RIMDAE: 2024PEDC-EDU/001). Se trata de un proyecto estratégico de Facultad, liderado por el Dr. Alsina y el Dr. Medina, que pretende animar e involucrar el profesorado en la aplicación de diferentes técnicas de innovación docente. En nuestro caso, la promoción del uso de la IAg en la docencia universitaria liderada por la Dra. Galván y el Dr. Sancho.

La primera fase del proyecto ha impulsado el análisis de prácticas existentes y el diseño de una formación para el profesorado.

La segunda fase implicó la difusión del trabajo realizado y captación de profesorado colaborador, para aplicar propuestas de IAg como estrategia docente. Incluyendo una formación teórica para facilitar el desarrollo del encargo.

La tercera fase se centró en el diseño e implementación de proyectos. Esta incluyó sesiones cooperativas en las que el profesorado implicado compartió sus diseños y propuestas, realizando un trabajo de comunidad de prácticas orientado a la mejora.

La cuarta fase fue la evaluación de las experiencias realizadas. Para ello cada proyecto incorporó herramientas de evaluación que permitiesen validar su utilidad e introducir mejoras para la replicación del proyecto realizado.

1.4. Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos y competencias establecidas en el plan docente, introducimos en el programa del grupo clase un trabajo grupal como herramienta de formación y evaluación del alumnado.

En primer lugar, se trabajó en el aula y a través de propuestas de trabajo autónomo el concepto e intersecciones de arte, cultura y educación. Para ello, se presentó un análisis en profundidad de la interacción entre tecnología digital y arte, así como formas de uso del Chat GPT y sesiones formativas en uso de aplicaciones de IAg: COPilot, Suno, Lumen 5, Vidnoz AI y Gemini. Realizamos seminarios de lecturas, visionado de documentales, debates y otras estrategias docentes para disponer de una perspectiva crítica fundamentada.

Una vez acordado el concepto de cultura, sus implicaciones y manifestaciones artísticas, así como el de contracultura y contrarre, iniciamos el proyecto de generación de una nueva cultura. La primera tarea fue crear los valores y posicionamientos de la nueva cultura que queremos generar, para después iniciar el proceso de creación basado en el conocimiento y el uso de la tecnología. Una vez descritos los valores, cada grupo buscó 3 culturas preexistentes parecidas o antagónicas, de las que debían estudiar: el contexto sociohistórico, geográfico, creencias e ideologías, leyes y normas, lenguaje y simbología y manifestaciones artísticas. Este trabajo se compartió a través de una *padlet*, facilitando el trabajo cooperativo entre grupos. Este ejercicio permitió poner en práctica la corroboración de la información trabajado por los otros grupos pudiendo validar contenidos colaborativamente. El siguiente paso consistió en el análisis crítico de las culturas identificadas: ¿qué aportan respecto otras anteriores?, ¿cómo entienden la evolución humana y la tecnología?, ¿qué modelos relacionales proponen, como se relacionan con el medio ambiente y el entorno comunitario?, etc. Este análisis debía realizarse desde la perspectiva socioeducativa, teniendo como foco los efectos de la cultura en las personas, su desarrollo personal y social; la construcción de comunidades, modelos organizativos, satisfacción de necesidades de supervivencia, bienestar y de desarrollo. Posteriormente debía estudiar sus manifestaciones artísticas (pintura, escultura, música, literatura, cine, teatro...) en relación con el medio ambiente, la naturaleza, el bienestar social, los conocimientos científicos, la religión, las costumbres y tradiciones, la moral, la política, la paz, la economía, etc. Para ello, se partió de la observación de manifestaciones estéticas y representaciones gráficas. Igualmente se hizo especial hincapié en las expresiones artísticas que cuestionaban o contradecían esos valores y posicionamientos propios de las culturas elegidas.

A partir de este análisis realizado, debían realizar la descripción de la nueva cultura, generada con el uso de la IA. Es decir, describir de forma amplia la nueva cultura. En esta fase no solo debían realizar el trabajo creativo, sino que debían añadir la descripción del proceso de diseño: aplicaciones y *prompts* utilizados, correcciones, modificaciones. En la siguiente fase debían realizar el diseño de las manifestaciones artísticas de su nueva cultura y generar sus

representaciones gráficas. De nuevo, debían exponer el proceso de uso de la IAg, describiendo las aplicaciones utilizadas, *prompts* e instrucciones dadas. Una vez finalizado el trabajo creativo, cada grupo expuso en clase su trabajo, resultado final y proceso creativo seguido, con sus dificultades y éxitos. El objetivo de dicha exposición fue el análisis de la práctica realizada y la toma de conciencia de la presencia digital en la cultura y la sociedad actual.

Nuestra propuesta permitió una reflexión individual y colectiva, un análisis del trabajo realizado, con un doble objetivo: mejorar el uso responsable y ético de la IAg y analizar las potencialidades de esta, así como sus interacciones en la generación cultural y los modelos sociales y relaciones de nuestro entorno. Este debate formó parte del trabajo escrito y del análisis en el aula en el que todo el alumnado evaluó la tarea realizada, observando las interacciones y reflexionando entorno a posibles usos futuros en su carrera profesional.

1.5. Conclusiones y Discusión

La introducción de la IAg como estrategia docente ha sido muy bien acogida del alumnado, suponiendo un elemento motivador y creativo, que coincide con los intereses del alumnado. El trabajo ha permitido una reflexión en profundidad del uso e importancia de la IAg en la construcción social de nuestro entorno. La práctica anima al alumnado a introducir la IAg en sus prácticas socioeducativas y a tener en cuenta el arte como estrategia socioeducativa.

La implementación del proyecto ha mostrado las dificultades de un proyecto creativo, en el que el alumnado debe afrontar los retos de diseño autónomo de proyectos. Para resolver las dudas e inseguridades del grupo fue necesario diseñar una *guía para el alumnado* detallada con los pasos a seguir, para facilitar el cumplimiento de objetivos y el trabajo autónomo. Así como, dedicar sesiones de trabajo en el aula para tutorizar y compartir los avances, fomentando el trabajo cooperativo. No obstante, se trata de una competencia necesaria en los actuales contextos profesionales.

La actividad ha resultado ser una práctica positiva para fomentar el pensamiento crítico del alumnado con el apoyo de la tecnología digital (Rahimi y Abadi, 2023). Para el profesorado ha supuesto un ejercicio de repensar nuestras acciones docentes y evaluadoras, construyendo nuevos procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la tecnología y sus avances (Webb, 2023). Esto, además, ha implicado un desafío hacia el alumnado con retos que les han obligado a conectar sus conocimientos previos con los procesos de investigación y el uso de la creatividad, incorporando nuevos conocimientos con el apoyo de la descrita tecnología digital (Herf, 2023). Ha resultado un proceso de toma de decisiones reflexionadas desde una mirada pedagógica sobre el uso de la IAg en la materia escogida y, en definitiva, una práctica docente responsable (Ribera y Díaz, 2024).

Por todo ello recomendamos la introducción de trabajos cooperativos y evidencias evaluativas de tipo formativo promocionando el uso consciente de la IAg como estrategia docente en la formación universitaria. Para nosotros, este ejercicio ha sido un reto, que nos ha permitido dar respuesta a los objetivos de la materia: conectar con los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de la formación de GES, analizar la importancia de la cultura y sus manifestaciones artísticas en la acción socioeducativa, fomentar un uso responsable y ético de la IAg y aplicar el arte como estrategia y metodología socioeducativa. No obstante, los y los futuros profesionales de la educación social deberán afrontar los retos que la tecnología digital y la IAg constituirán en la construcción de sociedades plurales interconectadas, luchar para reducir las brechas digitales, fomentar la alfabetización digital y desarrollar la capacidad crítica de las personas. Se presentan ante ellas y ellos grandes retos a los que confiamos esta práctica haya facilitado algunas herramientas para afrontarlos.

REFERENCIAS

- Galván, C y Calderón-Garrido, D. (2024). De la educabilidad a la Aceptación de la tecnología en la alfabetización en Inteligencia Artificial: validación de un instrumento. *Digital Education review*.2024 (45), 8-15. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.8-14>
- Herft, A. (2023). A teacher's prompt guide to ChatGPT aligned with «what works best». *HERft Educator*. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/>
- Liu, D. y Bridgeman, A. (2023). ChatGPT is old news: how do we assess in the age of AI writing co-pilots? *Teaching @ Sydney.8. June*. University of Sydney.
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Rahimi, F., & Abadi, A. T. B. (2023). ChatGPT and publication ethics. *Archives of medical research*, 54(3), 272-274. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2023.03.004>
- Ribera, M., & Díaz Montesdeoca, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Editorial Octaedro. <https://doi.org/10.36006/15224-1>. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/01/9788410054011.pdf>
- UNESCO (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Webb, M. (2023). *A generative AI primer*. <https://nationalcentreforai.jiscinvolve.org/wp/2024/08/14/generative-ai-primer/>

1.3. COMUNIDADES DE INNOVACIÓN: VINCULANDO ACADEMIA Y EMPRESA PARA UN FUTURO SOSTENIBLE

Adela Vélez Rolón

Colegio de Estudios Superiores de Administración/Grupo de Investigación GEA/Colombia

1.1. Identificación del contexto

El tejido empresarial colombiano constituye la base para mejorar la competitividad y productividad del país. En este contexto, las intervenciones que pueden ser desarrolladas desde la academia dentro de las empresas representan una oportunidad para potenciar su productividad y, consecuentemente, mejorar la competitividad nacional, desde una mirada cada vez más relevante de la sostenibilidad. Las universidades, como generadoras de conocimiento a partir de sus procesos de investigación, deben establecer mecanismos y estrategias que les permitan atender las necesidades del sector empresarial. Esto no solo fortalece la formación pertinente de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de soluciones prácticas a dichas necesidades.

Una vía eficaz es la incorporación de estudiantes en prácticas como investigadores, lo que facilita el aprendizaje contextualizado y la retroalimentación entre academia y empresa.

La literatura ha documentado extensamente las relaciones entre universidad y empresa (Ratangar et al., 2024; Innocenti, 2020; De Fuentes & Dutrénit, 2012; D'Este & Perkmann, 2011; Galán-Muros & Davey, 2019), sin embargo, existen todavía vacíos en cuanto a las

dinámicas profundas de transferencia de conocimiento, su impacto en la innovación empresarial y el flujo bidireccional de conocimiento. En respuesta a esta brecha, la experiencia que se presenta a continuación frente al desarrollo de comunidades de innovación academia empresa, desarrollada al interior del Laboratorio de Futuro del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA)” constituye un modelo replicable, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 y ODS 9 y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos).

El CESA, institución de Educación Superior Colombiana, es una escuela de negocios monodisciplinar especializada en administración de empresas, que ha desarrollado un modelo educativo centrado en la innovación, el emprendimiento, la sostenibilidad, la ética y el liderazgo; partiendo de este modelo surge este experiencia la cual impulsa proyectos colaborativos entre estudiantes, docentes y empresas de diversos sectores (tecnología, educación, retail, servicios, entre otros), mediante los cuales se abordan desafíos reales con soluciones viables, validadas y sostenibles.

Este modelo fomenta el aprendizaje activo y la participación directa de los estudiantes en procesos de investigación y desarrollo (I+D), fortaleciendo sus competencias profesionales y promoviendo una cultura de innovación organizacional dentro de las empresas aliadas. Además, su estructura facilita la retroalimentación institucional, el desarrollo de herramientas de gestión de conocimiento y la consolidación de redes colaborativas interinstitucionales.

Comunidades de innovación: espacios para la co-creación sostenible

El modelo desarrollado se enmarca conceptualmente en las llamadas Comunidades de Innovación, las cuales pueden ser definidas como espacios de interacción, co-creación y mecanismo de transferencia de conocimiento entre universidad y empresa. Las comunidades desde la teoría social del aprendizaje (Wenger, 1998), han sido definidas como espacios relationales donde el aprendizaje surge a través del diálogo, la interacción social y la construcción compartida de identidades mediante la práctica. Diversos enfoques teóricos han contribuido la construcción del concepto, las comunidades ocupacionales (Brown & Duguid, 1991), comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991), hasta las comunidades de innovación, orientadas a la creación de valor.

Este tipo de comunidades promueven no solo la transferencia de conocimiento tácito y explícito, sino también la resolución colaborativa de problemas y la transformación organizacional (Wenger et al., 2002).

En el ámbito de la vinculación universidad-empresa, Vélez (2019) propone un modelo conceptual de Comunidades que estructura esta interacción como un proceso de doble vía con beneficios tangibles para ambas partes. El modelo se sustenta en cinco principios fundamentales: (i) la interacción académica-empresarial que garantiza flujo bidireccional de conocimiento; (ii) la existencia de un dominio compartido basado en necesidades empresariales y prácticas comunes; (iii) la obtención de resultados concretos tanto para la industria como para la universidad; (iv) la incorporación del enfoque de investigación-acción participativa, que convierte a los estudiantes en agentes de cambio organizacional; y (v) el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación como facilitadoras del proceso y depositarias de la memoria colectiva de la comunidad.

El aprendizaje Organizacional y el aprender desde el futuro como perspectiva emergente

El aprendizaje organizacional constituye un componente central en la dinámica de las comunidades de innovación. En contextos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos),

la capacidad de una organización para aprender de forma continua y adaptativa se convierte en una ventaja estratégica clave, entendiendo la relevancia del aprendizaje en este contexto desde la anticipación, la imaginación colectiva y la innovación transformadora (Peschl, 2023), es decir, el aprendizaje debe basarse de las potencialidades del entorno y de la capacidad para diseñar escenarios futuros.

Lo que sustenta el papel de las comunidades de innovación como espacios de co-creación hacia soluciones de futuro, en ellas, el conocimiento no se transfiere de forma lineal, sino bidireccional, es decir, que se genera, interpreta y transforma colectivamente, orientado a crear soluciones con sentido, que genera valor compartido e impacto.

La realidad colombiana se convierte en un entorno especialmente adecuado para el desarrollo de comunidades de innovación academia - empresa, dado el alto nivel de volatilidad, complejidad e incertidumbre. En donde, como lo plantean Do et al. (2022), el aprendizaje organizacional actúa como un mecanismo mediador, que permite tanto fortalecer la capacidad de las organizaciones para anticiparse al cambio, incorporar prácticas innovadoras y contribuir al desarrollo sostenible desde una lógica colaborativa y a la academia apropiar conocimiento desde las necesidades de las empresas e incorporarlo nuevamente al aula de clase.

1.2. Descripción de la propuesta

La iniciativa implementada tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo de proyectos de innovación en colaboración entre los estudiantes del CESA, investigadores y empresas. Esta iniciativa busca poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes durante su carrera, al mismo tiempo que proporciona soluciones novedosas validadas a diferentes niveles para las empresas participantes.

El proceso tiene una duración que varía entre 8 meses y año y medio, dependiendo del nivel académico de los estudiantes involucrados. Este proceso se divide en tres etapas fundamentales. Este trabajo colaborativo impulsa tanto la competitividad como la sostenibilidad en las empresas y, a su vez, contribuye al cumplimiento de diferentes ODS, especialmente: ODS 9, 8,12, 4 Y 17

1.3. Desarrollo de la propuesta

El Laboratorio espacio donde se realizan las comunidades de innovación es una iniciativa cuyo propósito es unir el talento de los estudiantes y la experiencia de investigadores con las necesidades de las empresas, para desarrollar proyectos de innovación que brinden soluciones novedosas y validadas.

El proceso inicia con la manifestación del interés de los estudiantes por participar en el laboratorio, ellos postulan las empresas e identifican la necesidad de la organización. Las empresas por lo general son los espacios donde los estudiantes realizan las prácticas empresariales, empresas familiares o emprendimientos propios, que generen ventas y se cuenta con una propuesta de valor definida.

El proceso, que puede durar entre ocho meses y año y medio, se compone de tres fases:

- 1. Investigación:** Se identifican las necesidades y los retos de la empresa, y se definen los indicadores relevantes. A través de fuentes primarias y secundarias, se profundiza en el contexto para detectar oportunidades de innovación o necesidades profundas

2. **Desarrollo de Soluciones:** Con base en la investigación previa, se crean y evalúan prototipos que aborden los desafíos planteados. Durante esta etapa, las soluciones se prueban y perfeccionan según los resultados obtenidos.
3. **Implementación y Movilización de Indicadores:** Se integra la solución validada en la empresa participante, adoptando herramientas de investigación e innovación. Posteriormente, se monitorean los indicadores definidos para medir el impacto y la eficacia de la iniciativa en la organización.

En conjunto, este Laboratorio no solo fortalece el aprendizaje y la experiencia de los estudiantes, sino que también ofrece a las empresas soluciones prácticas, funcionales y basadas en la evidencia.

1.4. Resultados

La implementación de las comunidades de innovación al interior del Laboratorio ha generado una serie de resultados significativos en términos de transferencia de conocimiento, fortalecimiento de capacidades organizacionales, y articulación efectiva entre academia y empresa. Esta iniciativa se ha consolidado como una plataforma estructurada para vincular estudiantes, docentes investigadores y empresas, en torno a la resolución de desafíos estratégicos reales, mediante metodologías colaborativas.

En total, han participado desde el 2020 al 2024, **213 estudiantes de pregrado, 9 de maestría** y se han culminado **2 tesis doctorales**, evidenciando el compromiso y la dedicación de los futuros profesionales a proyectos que generan valor real para las organizaciones.

Como resultado de este trabajo conjunto, se han creado e implementado diversos **productos de innovación** que han movilizado indicadores organizacionales, aportando mejoras concretas a los procesos y resultados de las empresas. Adicionalmente, se han desarrollado **prototipos validados** tanto en el mercado como en el interior de las empresas, garantizando la pertinencia y efectividad de las soluciones propuestas.

Este impacto se ve reflejado en la participación activa de más de 120 empresas, que abarcan desde start-ups y microempresas, hasta medianas y grandes compañías de diferentes sectores.

De estas, 9 empresas han confiado en el Laboratorio en múltiples proyectos y/o versiones, evidenciando la continuidad en la colaboración y la solidez de la metodología empleada. En conjunto, estos logros confirman el papel del Laboratorio como un motor de innovación, al integrar a estudiantes, investigadores y organizaciones comunidades de innovación que promueven soluciones efectivas y altamente adaptables a las necesidades del entorno empresarial.

1.5. Indicaciones para otros contextos

Frente al desarrollo de la innovación es necesario tener en cuenta varios aprendizajes frente a la experiencia:

- La innovación debe verse como un proceso no como un fin y en esa medida lo más importante es el cambio en la cultura organizacional de las empresas involucradas lo que supone un tiempo largo de trabajo.
- La incorporación de los procesos de innovación en la empresa tiene mayor probabilidad de éxito y de incorporación a su cultura organizacional si resultado del ejercicio se obtiene un beneficio claro para la empresa, el cual debe ser identificado desde el inicio y evidenciado al final.

- El acompañamiento de la institución educativa a la empresa debe ser constante e ir más allá del análisis de propuestas de innovación.
- La alta dirección de las empresas debe estar involucrada en todo el proceso.
- Es necesario contar con motivadores o incentivos para la participación de los estudiantes y los trabajadores de la empresa.
- Las herramientas virtuales para la comunicación se convierten en un gran aliado para el desarrollo de este tipo de iniciativas.

Por último, la implementación de este tipo de estrategias posibilita la generación de proyectos de alto impacto que movilizan indicadores en el sector empresarial, y de esta manera desde la academia se contribuye a mejorar la productividad y competitividad de las organizaciones.

REFERENCIAS

- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>
- De Fuentes, C., & Dutrévit, G. (2012). Best channels of academia–industry interaction for long-term benefit. *Research Policy*, 41(9), 1666–1682. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.026>
- Do, H., Nguyen, H. M., Tran, M. D., Vu, T. V., & Nguyen, L. (2022). Building organizational resilience, innovation through resource-based management initiatives, organizational learning and environmental dynamism. *Journal of Business Research*, 144, 576–588. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.11.090>
- D'Este, P., & Perkmann, M. (2011). Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *The Journal of Technology Transfer*, 36(3), 316–339. <https://doi.org/10.1007/s10961-010-9153-z>
- Galán-Muros, V., & Davey, T. (2019). The UBC ecosystem: Putting together a comprehensive framework for university-business cooperation. *The Journal of Technology Transfer*, 44(4), 1311–1346. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9562-3>
- Innocenti, N., Capone, F., & Lazzeretti, L. (2020). Knowledge networks and industrial structure for regional innovation: An analysis of patents collaborations in Italy. *Papers in Regional Science*, 99(1), 55–72. <https://doi.org/10.1111/pirs.12478>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Peschl, M. F. (2023). Learning from the future as a novel paradigm for integrating organizational learning and innovation. *The Learning Organization*, 30(3), 231–246. <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2021-0018>
- Ratangar, D., Abakar, S. S., & Saleh, M. K. (2024). The challenges of the relationship between university and business. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 6203–6208.

Vélez Rolón, A. M. (2019). *La gestión y transferencia de conocimiento en la formación dual en Colombia: Los semilleros de investigación como instrumento de mejora* [Disertación Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

Se empleó la IA como herramienta de apoyo en la revisión y mejora de la redacción académica. Todas las revisiones fueron supervisadas y aprobadas por la autora.

1.4. LA AUTONOMÍA EN LAS AUTONOMÍAS: LA PERCEPCIÓN DE MAESTROS/AS DE LENGUA INGLESA EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE RECURSOS, AULA Y CENTRO EDUCATIVO

Esther Vila-Couñago

Ana Rodríguez-Groba

Universidade de Santiago de Compostela-Grupo de investigación Stellae/España

1.1. Introducción

Son muchos los cambios legislativos a los que ha asistido nuestro país en las últimas décadas. Una vorágine de decisiones políticas que han regulado en mayor o menor medida la vida de los centros educativos tras la dictadura.

El conocido como Estado de las Autonomías en España ponía en marcha un marco donde el estado y las comunidades debían legislar sin invadir las competencias que tenían asignadas cada uno de ellos (Tébar Cuesta, 2025). Así, el país se ubicaba en un modelo de autonomía que algunos sitúan como modelo intermedio, en un equilibrio entre centralización y autonomía (Ortega, 2022).

La autonomía es considerada como un factor de calidad clave para la mejora de aspectos educativos (Bolívar, 2008; Santos Guerra, 2006), si bien no como una condición suficiente. La idea de la autonomía como una ventaja atiende a que ésta permite a los centros promover y poner en marcha el principio de igualdad de oportunidades, atender a la cultura de las familias y su nivel socioeconómico, factores geográficos o cuestiones relativas a minorías étnicas (Tébar Cuesta, 2025), aunque algunos autores enfatizaban algunas desventajas, como la competitividad entre centros, perjudicando a aquellos que no pueden concurrir en igualdad de condiciones (Santos Guerra, 2006).

A pesar de encontrarnos en un contexto que alienta a la autonomía, pues así lo hace constar la legislación actual, LOMLOE (2020), en su preámbulo cuando señala “(...) en el ejercicio de su autonomía, los centros pueden adoptar experimentaciones, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización (...) en los términos que establezcan las Administraciones

educativas y cumpliendo algunas condiciones que se especifican”, algunos estudios muestran que estamos asistiendo a un aumento de control y burocratización (Fraga Varela et al., 2024), donde lejos de que la profesión docente y los centros educativos puedan autogobernarse se acercan a un trabajo completamente regulado y lleno de tareas que favorecen la rutina y el individualismo, “en degradación de habilidades y competencias profesionales de los docentes que ven su oficio reducido a la diaria supervivencia de las tareas a realizar” (Contreras, 2011, p. 22). En esta línea, trabajos recientes ensalzaban la idea de que la descentralización educativa ha desembocado en una “recentralización”, pues en algunas comunidades autónomas “se aplican políticas más centralizadoras que las efectuadas en el pasado por el propio ministerio” (Tébar Cuesta, 2025, p. 11).

Lo cierto es que, en los últimos años y tras muchos esfuerzos por demostrar la importancia de que los centros educativos tengan autonomía, los estudios muestran que existe una brecha entre el discurso teórico y la vida real de los centros (Ortega-Rodríguez, 2022). Un estudio reciente sobre esta cuestión en Europa señalaba que en España los avances en esta línea se han centrado principalmente en la metodología por parte del profesorado (Ortega-Rodríguez, 2022), pero siguen quedando numerosos retos por abordar (Gairín, 2021).

1.2. *Objetivos*

Este trabajo, enmarcado en un proyecto nacional “Effective English pronunciation in digital environments for the primary school EFL/CLIL class and beyond: Linguistic, pedagogical and didactic foundations”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y “Unión Europea NExtGenerationEU/PRTR”, busca indagar en la percepción que tienen los/as maestros/as de lengua extranjera (inglés) en la etapa de Educación Primaria sobre la autonomía en la toma de decisiones en relación con los recursos, el aula y el centro educativo, poniendo el foco en las diferencias que se presentan en la percepción de estos según la comunidad autónoma en la que trabajan.

1.3. *Metodología*

1.3.1. *Diseño*

Este trabajo se enmarca en un proyecto (anteriormente mencionado) con un diseño mixto secuencial exploratorio (Creswell y Plano, 2018), que consta de una primera fase cualitativa (grupos de discusión) que permitió la construcción de un cuestionario, instrumento clave de una segunda fase de carácter cuantitativa. Es en esta última fase donde nos centramos.

1.3.2. *Instrumento*

El instrumento elaborado *ad hoc* fue sometido a juicio de expertos, tras el cual se hicieron los ajustes necesarios y se creó la versión definitiva. El cuestionario se divide en cuatro bloques: 1) datos sociodemográficos, 2) pronunciación: de la legislación a la realidad del aula, 3) uso de recursos para la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) y 4) contexto laboral del profesorado. Este trabajo se centra en el bloque 4, concretamente en el análisis de dos ítems “Considero que tengo autonomía profesional en la toma de decisiones respecto a mi aula y centro educativo” y “Tengo autonomía como docente para tomar decisiones con relación a los recursos que utilizo en el aula”, a los que se respondía según una escala Likert de 5 grados (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). El instrumento fue aplicado de forma online y contó con la aprobación del Comité de Bioética de la USC (Cód.: USC 08/2023).

1.3.3. *Muestra*

En este trabajo se emplea una submuestra de 792 maestros/as de inglés, extraída de la muestra general constituida por 872 docentes de inglés en Educación Primaria de todo el territorio español. La submuestra fue seleccionada atendiendo a las comunidades autónomas en las que se obtuvieron como mínimo 30 respuestas. La mayor parte son mujeres (83%), siendo más pequeños los porcentajes referentes a hombres (15,3%), género no binario (0,1%), otro género (0,3%) y “prefiero no contestar” (1,4%). La media de edad es de 42,4 años (DT=9,562).

1.3.4. Análisis de datos

Se han calculado estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación típica), junto con la prueba H de Kruskal-Wallis para saber si existen o no diferencias entre las comunidades autónomas ($p \leq 0,05$). También se ha aplicado la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para determinar si existen o no diferencias entre las respuestas proporcionadas a los dos ítems analizados.

1.4. Resultados

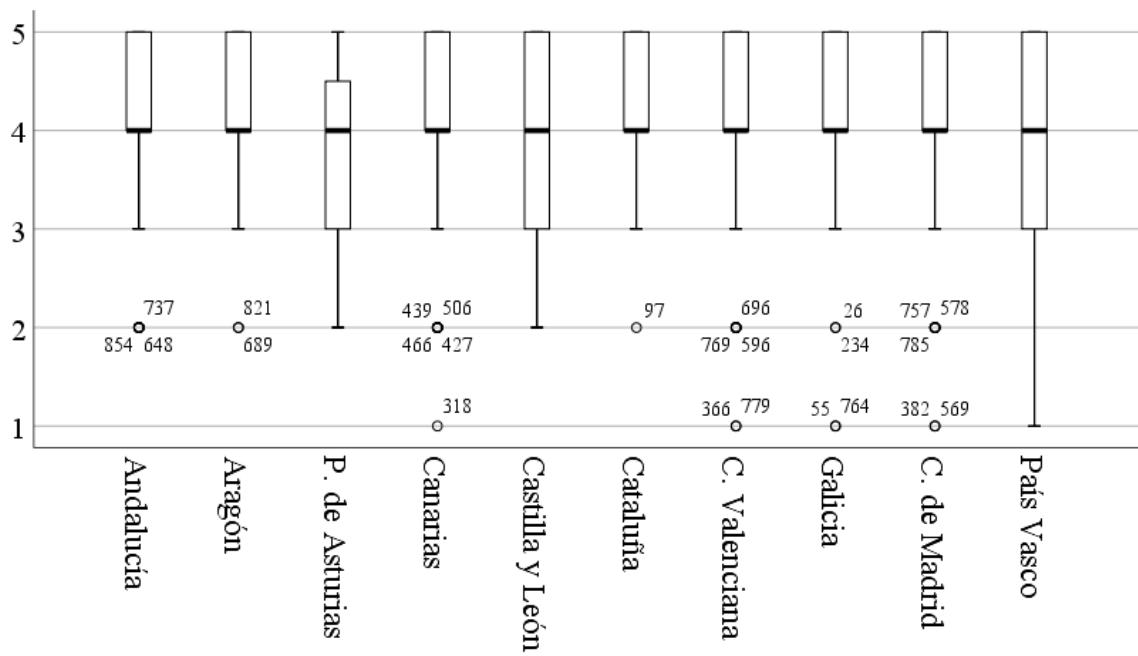
Como resultado general, podemos señalar que el análisis del ítem “Considero que tengo autonomía profesional en la toma de decisiones respecto a mi aula y centro educativo” ($M=4,04$; $Md=4$; $DT=0,900$) arroja, desde una visión conjunta del profesorado, un grado alto de autonomía percibida, teniendo en cuenta la escala de respuesta utilizada (del 1 al 5).

Atendiendo a las medias obtenidas, las puntuaciones más altas se registran en Cataluña y la Comunidad Valenciana y, por el contrario, las más bajas pertenecen al profesorado del Principado de Asturias y País Vasco (Tabla 1). En este sentido, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la autonomía profesional en función de las comunidades autónomas analizadas ($H(9)=17,761$; $p=0,038$). En la Figura 1 se puede observar la distribución de las respuestas del profesorado de cada comunidad autónoma, que muestran, en general, un patrón homogéneo, a excepción de algunas comunidades con mayor variabilidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del ítem “Considero que tengo autonomía profesional en la toma de decisiones respecto a mi aula y centro educativo” según la comunidad autónoma

Comunidad autónoma	n	Media	Mediana	Desv. Típica
Andalucía	85	4,04	4	0,906
Aragón	43	4,09	4	0,811
P. de Asturias	48	3,85	4	0,825
Canarias	59	3,97	4	1,066
Castilla y León	46	3,96	4	0,942
Cataluña	35	4,29	4	0,750
Comunidad Valenciana	173	4,21	4	0,864
Galicia	135	4,02	4	0,805
C. de Madrid	86	3,98	4	0,970
País Vasco	82	3,84	4	0,987

Figura 1. Distribución de las respuestas en el ítem “Considero que tengo autonomía profesional en la toma de decisiones respecto a mi aula y centro educativo” según la comunidad autónoma



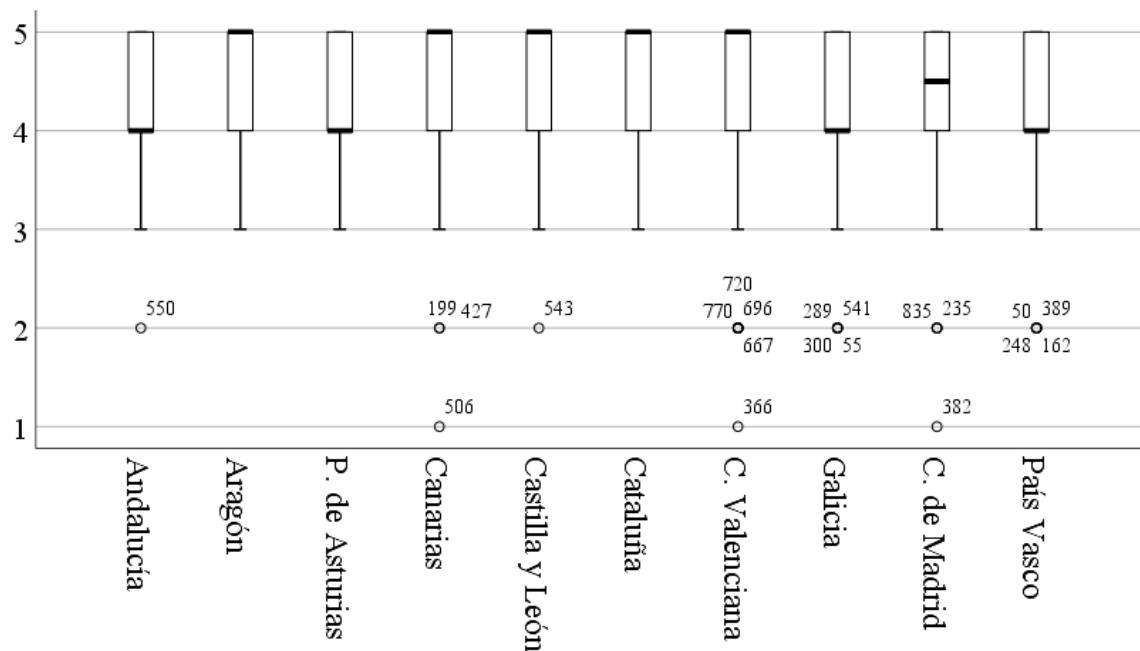
En cuanto a la autonomía como docente para tomar decisiones en relación con los recursos que se utilizan en el aula, la valoración general es más alta ($M=4,35$; $Md=4$; $DT=0,769$) que en el ítem anterior. De hecho, al comparar las respuestas proporcionadas en ambos ítems, estas difieren significativamente ($Z=-10,655$; $p<0,001$).

Como recoge la Tabla 2, la puntuación media más alta la emite el profesorado de Cataluña, mientras que en País Vasco se registra la más baja. Al analizar la distribución de las respuestas (Figura 2), se advierte una tendencia valorativa diferente atendiendo al valor de la mediana, fluctuando entre valores de 4 y 5. Además, hallamos diferencias estadísticamente significativas según la comunidad autónoma en la percepción de la autonomía docente respecto a la toma de decisiones sobre los recursos utilizados en el aula ($H(9)=19,598$; $p=0,021$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del ítem “Tengo autonomía como docente para tomar decisiones con relación a los recursos que utilizo en el aula” según la comunidad autónoma

Comunidad autónoma	n	Media	Mediana	Desv. Típica
Andalucía	85	4,38	4	0,636
Aragón	43	4,44	5	0,666
P. de Asturias	48	4,23	4	0,722
Canarias	59	4,36	5	0,846
Castilla y León	46	4,39	5	0,745
Cataluña	35	4,69	5	0,530
Comunidad Valenciana	173	4,40	5	0,826
Galicia	135	4,36	4	0,719
C. de Madrid	86	4,33	4,5	0,846
País Vasco	82	4,12	4	0,837

Figura 2. Distribución de las respuestas en el ítem “Tengo autonomía como docente para tomar decisiones con relación a los recursos que utilizo en el aula” según la comunidad autónoma



1.5. Conclusiones y Discusión

Los resultados muestran, por lo general, un grado alto de autonomía percibida, si bien cabe un margen de mejora en esta cuestión, pues en algunas comunidades autónomas se revelan niveles menores. Se trata de contextos en los que se debería profundizar, pues numerosas investigaciones han destacado la autonomía como clave para el buen desarrollo de los centros y fundamental para el desarrollo profesional docente (Contreras, 2011). Destacan Cataluña y la Comunidad Valenciana por la mayor autonomía percibida por su profesorado, pero también el Principado de Asturias y País Vasco por ser las comunidades en las que el grado de autonomía se ve más resentido; unos resultados que guardan consonancia con otros estudios que sitúan a Cataluña a la cabeza en contraste con otras comunidades autónomas como, por ejemplo, Andalucía (Bolívar, 2008).

Los resultados también evidencian una percepción de mayor autonomía docente en los asuntos relacionados con la elección de los recursos que se utilizan en el aula que en lo que atañe a otras decisiones sobre el aula y el centro educativo en general, en línea, quizás, con la autonomía metodológica que Ortega-Rodríguez (2020) atribuía a nuestro país en un estudio comparativo. En este sentido, cabría profundizar en los aspectos más deficitarios que identifica el profesorado para activar políticas y medidas necesarias que permitan mejorar la capacidad de decisión y la autonomía escolar.

Consideramos que una limitación de este estudio puede venir derivada de la propia formulación de uno de los ítems que se ha empleado, pues se aludía a la “autonomía profesional en la toma de decisiones respecto al aula y al centro educativo”, un concepto amplio y complejo (Ortega-Rodríguez, 2022) y que la propia ley actual describe con tres vertientes (LOMLOE, 2020): autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, por lo que sería interesante profundizar cuál de ellas tiene más presencia en su respuesta.

Asimismo, en línea con otras investigaciones (Fraga-Varela et al., 2024), resulta clave indagar y comparar las normativas autonómicas y estructuras y la percepción del profesorado sobre su autonomía, pudiendo identificar posibles causas de estas diferencias.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2008). *Autonomía escolar al servicio del éxito educativo*. Monográficos Escuela. https://www.researchgate.net/publication/286876759_Autonomia_de_los_centros_y_el_exito_educativo
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3^a ed.). Sage.
- Fraga-Varela, F., Ceinos-Sanz, C., García-Murias, R., y Ramos-Trasar, I. (2024). Currículos autonómicos LOMLOE de Educación Primaria y autonomía del profesorado: Un análisis comparado. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 439-456. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5758>
- Gairín Sallán, J. (2021). La autonomía institucional: un reto pendiente. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 90-96.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). La autonomía escolar en Europa: aportaciones para la innovación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 10-27. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.32391>
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Morata.
- Tébar Cuesta, F. (2025). Correlación entre la autonomía de los centros escolares y la Inspección de Educación. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 75, 1-34. <https://doi.org/10.52149/Sp21/75.4>

CAPÍTULO 2.

POSTER

2.1. ¿Y SI EL TRANVÍA PUDIERA “SENTIR” EL MIEDO?

Eva Blasco Giménez

Antonio Lucas Alba

Universidad de Zaragoza – Grupo ERA/España

1.1. Introducción

El proyecto europeo OptiPEx, en el que participan Alemania, Austria, Finlandia y España, tiene como objetivo principal fomentar el uso del transporte público para promover la sostenibilidad y reducir la dependencia del vehículo privado. En España, el proyecto se ha enfocado en mejorar la experiencia de usuarios con necesidades específicas —como personas mayores, estudiantes y personas con discapacidad— mediante un proceso de co-creación con la participación de los propios usuarios del Tranvía de Zaragoza.

Una de las áreas de mejora identificadas es la detección de anomalías, especialmente en situaciones donde las emociones pueden ser indicativas de riesgo. En este contexto, se plantea la posibilidad de entrenar sistemas de inteligencia artificial (IA) para detectar la emoción del miedo, lo que permitiría anticipar o reaccionar con mayor eficacia ante eventos potencialmente peligrosos, como agresiones, desmayos o situaciones de acoso.

1.2. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo se expresa la emoción del miedo a través de la voz, la expresión facial y el lenguaje corporal, con el fin de entrenar modelos de inteligencia artificial que puedan integrarse en sistemas de videovigilancia del transporte público para mejorar la seguridad y la respuesta ante emergencias.

1.3. Metodología

En primer lugar, se realizaron dos sesiones de grupos focales con usuarios del tranvía de Zaragoza, incluyendo personas con discapacidad visual o física, personas mayores y estudiantes. Estas sesiones, de dos horas de duración, permitieron explorar experiencias, necesidades y preocupaciones vinculadas al uso del transporte público.

En la segunda fase, se analizaron los resultados de los grupos focales. Una de las áreas clave de mejora identificadas fue la necesidad de detectar anomalías, entendidas como situaciones de emergencia o riesgo (p. ej., agresiones, desmayos). En este contexto, se propuso utilizar inteligencia artificial para reconocer emociones humanas, como el miedo, que podrían actuar como indicadores tempranos de estas situaciones.

A partir de esa propuesta, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Scopus y Web of Science, centrada en identificar cómo se expresa la emoción del miedo en la conducta humana. Se analizaron estudios previos sobre expresión facial, lenguaje corporal y patrones vocales asociados al miedo, con el objetivo de obtener descriptores fiables para el entrenamiento de modelos de IA.

1.4. Resultados

El miedo es una emoción básica, innata y universal, que emerge ante la percepción de una amenaza, sea esta real o imaginada (American Psychological Association, s.f.). Su aparición genera típicamente respuestas automáticas de afrontamiento, como la lucha, la huida o la parálisis (Sapolsky, 2004).

La manifestación facial del miedo se distingue a través de cuatro características principales, las cuales se encuentran mediadas principalmente por cuatro grupos musculares (Marshal, 2007). Estas incluyen: arrugas en la frente dirigidas hacia el centro (músculo frontal), elevación del párpado superior y tensión del párpado inferior (músculo orbicular de los ojos), cejas elevadas y juntas (músculo superciliar), y la boca abierta o los labios tensos hacia atrás (músculo cuadrado del labio).

A diferencia de la expresión facial, no existe una única postura o gesticulación universalmente asociada a la emoción de miedo (Wallbott, 1998; Dael, Mortillaro, & Scherer, 2011). No obstante, ciertos patrones corporales son recurrentes, como la inclinación del cuerpo hacia atrás, una tendencia a retirarse del estímulo (Elliot, Eder, & Harmon-Jones, 2013) y la adopción de posturas defensivas, como proteger la cabeza o el torso con las manos (Wallbott, 1998; de Meijer, 1989). En la tabla 1 se pueden observar el resto de las características propias de esta emoción.

Tabla 1. Lenguaje corporal de la emoción miedo.

Zona	Indicadores conductuales
Cabeza	- Elevación de los brazos con las manos levantadas en posición protectora y las palmas hacia afuera cubriendo la cabeza (Wallbott, 1998; Dael et al., 2011). - Inclinación de la cabeza hacia atrás o hacia abajo (Coulson, 2004; Kleinsmith & Bianchi-Berthouze, 2013).
Manos y brazos	- Manos posicionadas cerca del cuerpo o acciones similares a cubrir el cuerpo y la cara (Atkinson, Dittrich, Gemmell, & Young, 2004; De Gelder & Van den Stock, 2011). - Antebrazos elevados con apertura lateral (Coulson, 2004; Kleinsmith & Bianchi-Berthouze, 2013). - Apertura y cierre de las manos (Wallbott, 1998).
Torso y piernas	- Desplazamiento del cuerpo hacia atrás y acciones similares a la retirada (Atkinson et al., 2004; De Gelder & Van den Stock, 2011; Wallbott, 1998; de Meijer, 1989). - Hombros elevados y adelantados (Dael et al., 2011). - Ausencia de torsión abdominal e inmovilización de las piernas (Dael et al., 2011).
Movimiento	- Movimientos rápidos y abruptos (Wallbott, 1998; Dael et al., 2011; Coulson, 2004; Kleinsmith & Bianchi-Berthouze, 2013). - Movimientos corporales simétricos (brazos y rodillas) (Gunes & Piccardi, 2006). - Movimientos tensos (de Meijer, 1989).

La expresión vocal del miedo se caracteriza por una menor variación tonal, una menor cantidad de cambios espectrales (Sauter, Eisner, Calder, & Scott, 2010; Juslin & Laukka, 2002; Scherer, Banse, & Wallbott, 2001), un aumento en la proporción de pausas durante el habla y una mayor velocidad de emisión (Juslin & Laukka, 2003).

1.5. Conclusiones y Discusión

La incorporación de tecnologías de inteligencia artificial que detecten la emoción del miedo en el transporte público puede ser una herramienta clave para mejorar la seguridad. Reconocer el miedo en tiempo real permitiría activar protocolos de actuación más eficaces, como la asistencia inmediata o la prevención de situaciones de violencia.

El enfoque basado en emociones humanas representa una oportunidad para avanzar hacia un transporte más seguro, inclusivo y sensible a las necesidades de los usuarios, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (n.d.). Fear. En *APA Dictionary of Psychology*. Recuperado el 3 de enero de 2025, de <https://dictionary.apa.org/fear>

Atkinson, A. P., Dittrich, W. H., Gemmell, A. J., & Young, A. W. (2004). Emotion perception from dynamic and static body expressions in point-light and full-light displays. *Perception*, 33(6), 717–746. <https://doi.org/10.1068/p5225>

Cerdan Chiscano, M. (2021). Improving the design of urban transport experience with people with disabilities. *Research in Transportation Business and Management*, 41, 100679. <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2021.100679>

Cerdan Chiscano, M., & Darcy, S. (2022). An accessible and inclusive public transportation management response to COVID-19 through a co-creation process with people with disability: The case of Metro Barcelona. *Research in Transportation Business and Management*, 45, 100710. <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2022.100710>

Coulson, M. (2004). Attributing emotion to static body postures: Recognition accuracy, confusions, and viewpoint dependence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(2), 117–139. <https://doi.org/10.1023/B:JONB.0000023603.26060.33>

Dael, N., Mortillaro, M., & Scherer, K. R. (2011). Emotion expression in body action and posture. *Emotion*, 12(5), 1085–1101. <https://doi.org/10.1037/a0023851>

De Gelder, B., & Van den Stock, J. (2011). The bodily expressive action stimulus test (BEAST): Construction and validation of a stimulus basis for measuring perception of whole-body expression of emotions. *Frontiers in Psychology*, 2, 212. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00212>

de Meijer, M. (1989). The contribution of general features of body movement to the attribution of emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13(4), 247–268. <https://doi.org/10.1007/BF00986960>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system*. Environmental Psychology & Nonverbal Behavior, 3(1), 1–78.

Elliot, A. J., Eder, A. B., & Harmon-Jones, E. (2013). Approach-avoidance motivation and emotion: Convergence and divergence. *Emotion Review*, 5(3), 308–311. <https://doi.org/10.1177/1754073913477507>

Gunes, H., & Piccardi, M. (2011). Bi-modal emotion recognition from expressive face and body gestures. *Journal of Network and PONEM*.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2002). Impact of intended emotion intensity on cue utilization and decoding accuracy in vocal expression of emotion. *Emotion*, 1(4), 381–412. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.4.381>

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>

Kleinsmith, A., & Bianchi-Berthouze, N. (2013). Affective body expression perception and recognition: A survey. *Affective Computing, IEEE Transactions on*, 4(1), 15–33. <https://doi.org/10.1109/TAC.2012.22>

Marshal, (2007). *Motivación y emoción* (4a ed.). McGraw-Hill.

- Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping* (3ra ed.). St. Martin's Griffin.
- Sauter, D. A., Eisner, F., Calder, A. J., & Scott, S. K. (2010). Perceptual cues in nonverbal vocal expressions of emotion. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(12), 2251–2272. <https://doi.org/10.1080/17470210903141047>
- Scherer, K. R., Banse, R., & Wallbott, H. G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 76–92. <https://doi.org/10.1177/0022022101032001007>
- Wallbott, H. G. (1998). Bodily expression of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 28(6), 879–896. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199811/12\)28:6<879::AID-EJSP876>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199811/12)28:6<879::AID-EJSP876>3.0.CO;2-D)

CAPÍTULO 3.

TALLERES

3.1. LA REVOLUCIÓN DE LA IA EXIGE NUEVOS MODELOS ORGANIZATIVOS Y DE LIDERAZGO PARA POTENCIAR NUEVAS HABILIDADES

Virginio Gallardo

Alicia Pomares

Socios Directores Humannova Especializados en Desarrollo Organizativo y Aprendizaje

1. Resumen del taller

La inteligencia artificial está redefiniendo no solo modelos económicos y tecnológicos, sino también la naturaleza misma del trabajo, transformando las organizaciones no solo herramientas y procesos o cambiando radicalmente nuestros trabajos, cambiará de forma relevante cómo trabajamos, colaboramos, aprendemos y lideramos.

Frente este cambio radical las organizaciones deberán adoptar mecanismos de cambio ágiles y más relevancia a la formación para hacer ajustes en los roles existentes y, en otros, procesos de cambios más profundos, reskilling (recapacitación).

El éxito en esta transformación implica cambio en las formas de aprendizaje e innovación, un nuevo enfoque de aprendizaje, pero para que todo ello tenga éxito un nuevo liderazgo

Los cambios que debe haber el liderazgo y en la gobernanza de la organización son según nuestros estudios anteriores las clave para impulsar iniciativas de aprendizaje continuo o la realización de los mapas de habilidades.

A través de actividades y ejemplos prácticos, los asistentes podrán experimentar de primera mano cómo implantar algunos de estos sistemas de forma sencilla y no compleja.

2. ¿A quién va dirigido y qué pretende aportar?

Este taller está dirigido a responsables de desarrollo organizativo, formadores y profesionales cuya misión sean el cambio de los modelos de liderazgo en directivos e impulsar la creación de nuevas habilidades organizativas.

También es relevante para aquellos que estén interesados en integrar nuevos modelos de aprendizaje social, tecnologías emergentes en la realización de mapas de habilidades e impulsores del cambio organizativo relacionado con la IA.

A estas personas, el taller les puede aportar:

- 1- Desarrollo de puestos directivos Liderazgo transformador como impulsor de nuevas habilidades: como acompañar el cambio** en los modelos de liderazgo tradicionales, que deben evolucionar hacia un enfoque que priorice la construcción de habilidades, el cambio sin sacrificar bienestar organizacional. Veremos 4-6 ejemplos prácticos de organizaciones privadas y públicas
- 2- La red de equipos como catalizador de cambio y aprendizaje social:** En un cambio distribuido que afecta de forma más o menos profunda a toda la organización crear equipos ágiles en red autogestionados es la forma de obtener objetivos a corto plazo, iterando y aprendiendo. Veremos ejemplos de cómo este tipo de comunidades y equipos funcionan en diferentes organizaciones

3- Mapas de Habilidades como guía: El desafío más complejo es la gestión del cambio personal y la imperiosa necesidad de Upskilling el desarrollo de nuevas habilidades en nuestros empleados. Más allá de la capacidad del autoaprendizaje se requiere más soporte e inversión para dar soporte a este cambio profundo. Veremos ejemplos de cómo este tipo de Mapas de Habilidades funcionan en diferentes organizaciones



- 4- Mostraremos un ejemplo de Bot “EVA” y prompts que permiten automatizar los Mapas habilidades con un ejemplo práctico.
- 5- Por último, veremos una Guía-Cuestionarios que se convierte en un autodiagnóstico: 3 índice de Transformación Digital.

Los participantes que así lo deseen pueden convertir el Autodiagnóstico-guía en un informe gratuito dónde podrán compararse con otras organizaciones similares.

3.2. EL ALGORITMO DEL RELEVO GENERACIONAL. CÓMO APOYARTE EN LA IAG PARA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN ENTORNO EN CONSTANTE CAMBIO.

José Luis Alonso Andreano

Facultad de Empresariales de Mondragon Unibertsitatea

1.1. *Objetivo*

El objetivo del taller es experimentar con un proceso (express) de relevo generacional. Definiendo un plan de acción para su ejecución. Esto permitirá a las personas participantes entender cuáles son las variables que influyen en la gestión del conocimiento en un proceso de relevo generacional y contar con un prototipo de proceso para ello.

Con esto, las personas participantes contarán con pequeñas píldoras de inspiración, espacios de debate y co-creación para trabajar los siguientes aspectos:

1.1.1. Conocer el algoritmo del relevo generacional

Un proceso planificado de relevo cuanta con una serie de variables que influyen en gran medida en el mayor o menor éxito de este tipo de procesos.

1.1.2. Identificar conocimientos claves y críticos

Es necesario identificar y clasificar los conocimientos, entendidos como el conjunto de herramientas, conceptos, actitudes, habilidades y valores que tienen que ser adquiridos por la persona.

1.1.3. Utilización de IAG para la transmisión del conocimiento

En el taller se experimentará con herramientas de IAG como soporte a la transmisión del conocimiento en los procesos de relevo generacional

1.1.4. Lecciones aprendidas

Tanto el facilitador como las personas asistentes contarán con un espacio para compartir sus experiencias en procesos de relevo generacional

1.1.5. Aplicación del algoritmo

Generación de una pequeña hoja de ruta para la realización de un proceso individualizado de gestión del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alonso Andreano, J. L. (2021). Cultura de aprendizaje. Experiencias positivas en torno a las alianzas. In Carnicer, D; Martínez, M.A.; Morales, N. (2021): Alianzas inteligentes para la transformación competitiva de las organizaciones. Madrid: McGraw Hill. Pp. 171-175.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04902a&AN=mon.163112&site=eds-live>
- Groves, K. (2000). Integrating leadership development and succession planning best strategies, , vol. 26, no. 3, pp. 239–260, 2003.L. Argote and P. Ingram., “Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms,” Organ. Behav. Hum. Decis. Process, vol. 82, no. 1, pp. 150–169
- Lievre, P. & Tang, J. (2015). *SECI and inter-organizational and intercultural knowledge transfer: A case-study of controversies around a project of co-operation between France and China in the health sector*, Journal of Knowledge Management, vol. 19, no. 5, pp. 1069–1086, 2015.
- Matthews, P. (2013). *Informal Learning at Work: How to Boost Performance in Tough Times*. Milton Keynes: Three Faces Publishing.
- Pandey, S. & Sharma D. (2014). Succession planning practices and challenges: study of Indian organisations,” Procedia Economics and Finance, vol. 11, no. 2014, pp. 152–165.
- Urien, N. S., Alonso Andreano, J.L ., & Benito, U. C. (2022). Organizational learning structures contribuiting to succession planning: Action Research in Fagor Automation S.Coop. In EDULEARN22 Proceedings (pp. 6341-6350). IATED.

3.3. LAS PALABRAS JUSTAS: CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE SOCIAL CON COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Jesús Martínez y Dani Giménez

Impulsores seniors de Comunidades de Práctica en la Administración pública

1. Resumen del taller

Las Comunidades de Práctica enfrentan barreras significativas como la dificultad de explicar a la alta dirección sus beneficios en innovación y eficiencia. La simple buena voluntad de los impulsores y marcos cognitivos distantes en la organización pueden ser obstáculos difíciles de superar.

Después de 20 años de intentos, los promotores del taller han identificado "las palabras justas" que aseguran la atención primero y la motivación después, que son necesarias para adoptar esta metodología de aprendizaje profesional y organizacional, superior a las modalidades tradicionales.

Los promotores del taller dramatizado ofrecerán 5 representaciones exitosas y 5 de fracaso en la que se invitará a las personas participantes a participar en un coloquio y elegir después su *kit de palabras justas* para probarlas en sus organizaciones.

2. ¿A quién va dirigido y qué pretende aportar?

Este taller está dirigido a responsables de desarrollo organizativo, formadores y profesionales cuya misión sean el cambio de los modelos de aprendizaje en sus organizaciones.

También se dirige a profesionales de Recursos Humanos y del aprendizaje interesados en probar nuevas metodologías de innovación como es el propio taller que se presenta.

A estas personas, el taller les puede aportar:

1. Identificar lo que es efectivo y lo que no para impulsar propuestas de comunidades de práctica en las organizaciones.
2. Practicar habilidades de comunicación para promover CoPs dentro de la organización.
3. Aprender y practicar en grupo nuevos métodos de influencia y activación de las estructuras organizativas.

3.4. INTELIGENCIA RELACIONAL: EL ARTE DE CUIDARNOS, CONECTARNOS Y VINCULARNOS CON NOSOTROS MISMOS Y CON LOS DEMÁS EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Judit Mateu Cochs

Fundación Privada Cielo y Tierra - Presidenta / España

1.1. Justificación y pertinencia del taller en el VIII Congreso Internacional EDO el 4 de junio de 2025 (17h a 18:30h)

En el contexto actual, la integración acelerada de la inteligencia artificial (IA) en la vida cotidiana está transformando no solo el mundo laboral y educativo, sino también la forma en que las personas nos relacionamos, comunicamos y cuidamos. La automatización, la mediación algorítmica y la sustitución de funciones humanas por tecnologías inteligentes están generando un impacto profundo en las habilidades relacionales, la empatía y la conexión emocional.

Este taller parte de la necesidad de crear espacios para reflexionar, explorar y practicar el cuidado, la conexión y el vínculo humano. Propone una experiencia grupal que pone en el centro la dimensión humana: la mirada, el gesto, el tacto, la escucha, el silencio, la conciencia corporal, la presencia.

1.2. Objetivos

Explorar de forma participativa y vivencial el impacto del cuidado, la conexión y el vínculo con uno mismo y con los demás en las habilidades sociales y relacionales, ofreciendo herramientas para potenciar la inteligencia relacional, la comunicación, la empatía y la compasión humana en contextos mediados por la tecnología y la IA.

1.3. Metodología, público destinatario y dinámica del taller

El taller se basa en una metodología vivencial, participativa e inclusiva, diseñada para un público diverso en edad, formación y procedencia. Combina reflexión colectiva con ejercicios corporales de conexión, visualización, imaginación, autocuidado, compartir, escucha activa y relación.

1.3.1. Dinámica de apertura y bienvenida: “Presencias”

Inicio con una meditación guiada y dinámica corporal suave para “aterrizar” en el espacio. Breve ejercicio de mirada en silencio con otra persona, para tomar conciencia de la presencia del otro más allá de las palabras.

1.3.2. Dinámica central: “Recuerdos regenerativos: conectando con el legado de amor y sabiduría interior”

Meditación guiada que invita a conectar con recuerdos significativos de bienestar personal. A través de la visualización, se identifican cualidades internas y sabiduría personal, fomentando autocomprendión, autoestima y expansión emocional.

1.3.3. Dinámica de compartir: “Theraplay”

Dinámica circular que, mediante gestos simbólicos, promueve resonancia emocional entre participantes, generando un espacio seguro y de validación afectiva en las relaciones..

1.3.4. Dinámica de integración: “Inteligencia relacional versus inteligencia artificial”

Breve exposición teórica para poner en palabras lo vivido corporalmente. Se contextualizan las dinámicas para abrir la reflexión y el pensamiento crítico sobre el impacto de la IA en nuestras relaciones.

1.3.5. Dinámica de cierre: “Dar y recibir”

Cierre con una breve escritura personal: “¿Qué quiero cuidar en mi relación conmigo mismo y en las relaciones humanas frente al avance de la IA?” Se reconoce lo recibido y lo que se desea ofrecer al grupo.

1.4. Requerimientos técnicos

Espacio amplio para moverse, sillas sin mesas, proyector, papelógrafos y material de papelería (bolígrafos, lápices de colores, folios blancos, portapapeles).

1.5. Conclusiones esperadas

Se espera que los participantes vivan una experiencia significativa que combine pensamiento crítico, sensibilidad y creatividad. El taller ofrece herramientas para cultivar relaciones más conscientes, empáticas y compasivas, así como mayor capacidad para afrontar los desafíos éticos y afectivos del avance tecnológico.

1.6. Guía el taller: Judit Mateu

Economista y politóloga con trayectoria en liderazgo ejecutivo en banca. Desde hace más de una década se dedica a procesos de transformación personal y grupal. Acompaña a personas y organizaciones a reconnectar con el cuerpo, las emociones y el sentido profundo de sus relaciones mediante herramientas integrativas como P-ROC®, MLC®, Brainspotting®, BSP Grupal, Modelo Alecia y Método Melchizedek. Desde la Fundación Cielo y Tierra impulsa propuestas de bienestar, conciencia e inteligencia relacional.

REFERENCIAS

Mateu Cochs, J. (2023). *Sobrevivir en la mente o vivir en el corazón*. Barcelona: Hakabooks.

3.5. LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN CONTEXTOS FORMATIVOS: RETOS, CONDICIONANTES Y PROPUESTAS DE CAMBIO

Xavier Mas Garcia (xmas@uoc.edu, tel. 629604206)

Guillem Garcia-Brustenga

Toni Martínez-Aceituno

Desirée Gómez-Cardosa

Tamara Martínez Vilchez

Universitat Oberta de Catalunya. eLearning Innovation Center/ Cataluña

1.1. Introducción

En un mundo cada vez más digital y tecnológico, es imprescindible que desde las organizaciones se tome conciencia del impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (en adelante IAG) en los procesos formativos. Como Tecnología de Propósito General, la IA tiene impacto en el conjunto de ámbitos de actividad, con lo que afecta a los múltiples aspectos implicados en los procesos formativos, más allá de lo que ocurre en el aula (Stackpole, 2024). En consecuencia, para hacer frente a los desafíos que se plantean, es necesario un abordaje sistémico y pensar a nivel organizacional.

No cabe duda que la IAG ofrece un potencial sin precedentes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su adopción por parte de las instituciones formativas implica asumir nuevos retos y mitigar riesgos inherentes. Conocer, identificar y analizar estos retos es imprescindible para que las direcciones y los profesionales de distintos niveles y ámbitos de responsabilidad puedan tomar las decisiones adecuadas para definir objetivos, desarrollar estrategias y aprovechar las oportunidades de innovación que afloran en este nuevo contexto (Mas Garcia, 2024).

De acuerdo con este planteamiento se ha creado el presente taller. Veamos a continuación un resumen de la ficha técnica (tabla 1).

Tabla 1. Ficha técnica del taller.

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">Explorar cómo la IAG está transformando los contextos educativos y formativos.Analizar las implicaciones de esta transformación sobre los modelos formativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las organizaciones, y los diferentes actores del ecosistema educativo.Orientar la toma de decisiones para el establecimiento de estrategias adecuadas en cada contexto en particular.
Destinatarios:	Direcciones y responsables de formación de las organizaciones, centros de formación profesional, universidades y administración pública; profesorado y formadores de diferentes ámbitos; pedagogos y técnicos de formación.
Metodología y dinámica:	Dinámicas colaborativas en gran grupo y grupos reducidos; metodologías de análisis basadas en la descripción y aplicación de escenarios para la toma de decisiones.
Formadores:	Dos dinamizadores con el perfil de expertos en educación digital, IAG educativa y dinámica de grupos.
Duración:	Modalidad adaptable entre 2 y 4 horas, según los requerimientos del congreso.

1.2. Descripción de la dinámica

El taller está organizado en tres fases aplicando distintas técnicas participativas y de creación de conocimiento en cada una de ellas.

FASE 1. Comprensión de la IAG y sus reglas del juego

El taller se inicia con una toma de conciencia sobre la presencia de la IAG en nuestra sociedad, invitando a los participantes a reconocer elementos de su existencia en distintos ámbitos, desde la vida cotidiana hasta la sanidad, el entretenimiento, la administración pública y –naturalmente– la educación, entre otros.

Ello permite comprender el papel de la IAG dentro del proceso de transformación digital, identificando qué reglas del juego están afectando las organizaciones e instituciones formativas.

FASE 2. Identificación de escenarios

Partiendo de las reflexiones llevadas a cabo en la fase anterior, los participantes identificarán escenarios de futuro, analizando cómo las características de cada uno de ellos intersecciona con la formación y el ecosistema educativo en general (Garcia-Brustenga y Mas Garcia, 2023).

FASE 3. Toma de decisiones

¿Qué condicionantes existen con la aplicación de la IAG en diversos ámbitos del modelo formativo de la organización? ¿Cómo afecta al modelo de evaluación? ¿Cuál es el rol de los formadores y formadoras? ¿Qué necesidades de capacitación docente deben ser cubiertas? ¿Cómo cambia el currículum y los recursos de aprendizaje? ¿Qué ajustes son necesarios a nivel organizativo e institucional? En esta fase los participantes deberán plantear preguntas y dar respuestas sobre posibles iniciativas y estrategias para la adopción de la IAG en propia organización y contexto profesional.

1.3. Resultados

Al finalizar el taller, los participantes contarán con información, conocimientos, criterios y herramientas clave para analizar y enfocar con precisión el impacto de la IAG en sus organizaciones, así como para anticipar las implicaciones derivadas de las decisiones estratégicas que esta tecnología requiere.

REFERENCIAS

Garcia-Brustenga, Guillem, Mas Garcia, Xavier (2023). *La IA en la educación: los futuros que nos esperan. Guía para identificar posibles escenarios entre la evolución de la IA y el ecosistema educativo*. eLearning Innovation Center. Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/149083>

Mas Garcia, Xavier (2024). La inteligencia artificial generativa en las aulas: habilidades, estrategias y contenidos para aprender y enseñar en un paradigma nuevo. En Flores-Alarcia, Òscar, Fornons Casol, Laura (2024). *Educación e Inteligencia Artificial: Horizontes de transformación*. Dykinson

Stackpole, B. (2024, agosto 6). The impact of generative AI as a general-purpose technology. MIT Sloan. <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/impact-generative-ai-a-general-purpose-technology>

3.6. LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRÁCTICAS CON REALIDAD VIRTUAL, SIMULACIONES Y GAMIFICACIÓN

Laia Alguacil Mir

Alexandra Vicente Bueno

Universitat Autònoma de Barcelona –

Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)/España

1. Resumen del taller

Los educadores son considerados la “columna vertebral” para preparar con éxito a los ciudadanos para aprovechar un mundo globalizado e interconectado. Cuando se instauró el confinamiento en los campus universitarios y se hizo imprescindible el cambio de una evaluación presencial a una digital, los docentes enfrentaron una serie de desafíos y debieron adaptar sus prácticas de inmediato. Ante este escenario se ha visto imprescindible cambiar el enfoque pedagógico hacia uno más auténtico, sostenible y eficaz.

A través del proyecto D-Eva “Evaluación de habilidades prácticas con tecnologías digitales en la formación del profesorado”, se han desarrollado diferentes productos para ayudar a todas las personas formadoras a proponer prácticas evaluativas que incluyan actividades en las que se aprovechen las tecnologías emergentes como las simulaciones, la gamificación y la realidad virtual. Estas soluciones están elaboradas para hacer una evaluación formativa sobre diferentes competencias o habilidades prácticas como actuar en casos de bullying, la autoevaluación del lenguaje corporal o cómo gestionar el tiempo de manera efectiva.

En este taller, los participantes testearán las soluciones digitales creadas en el proyecto y conocerán los puntos clave necesarios para desarrollar sus propias soluciones con herramientas de fácil acceso y uso. A través de actividades prácticas y colaborativas, los asistentes podrán experimentar de primera mano cómo estas tecnologías pueden transformar la evaluación de habilidades prácticas, haciéndola más interactiva, atractiva y efectiva.

2. ¿A quién va dirigido y qué pretende aportar?

Este taller está dirigido a docentes, formadores, coordinadores académicos y profesionales de la educación interesados en innovar en sus métodos de evaluación. También es relevante para aquellos que estén interesados en integrar tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas para mejorar la formación y la evaluación de habilidades prácticas.

A estas personas, el taller les puede aportar:

- Conocimiento práctico: Los participantes adquirirán conocimientos sobre el uso de realidad virtual, simulaciones y gamificación en la evaluación de habilidades prácticas, concretamente contextualizadas en ámbitos formativos.
- Herramientas y recursos: Se proporcionarán herramientas y recursos accesibles para que los asistentes puedan implementar estas tecnologías en sus propios contextos educativos. Además, podrán compartir sus inquietudes al respecto con el equipo formador, quien les podrá aconsejar en esta implementación.

- Experiencia directa: A través de la experimentación con las soluciones digitales derivadas del proyecto, los participantes podrán ver de primera mano los beneficios y desafíos de estas tecnologías en contextos formativos.
- Red de contactos: El taller ofrecerá una oportunidad para conectar con otros profesionales de la educación interesados en la innovación y el uso de tecnologías emergentes.

3.7. DESOBEIR A LA IA. NOUS CAMINS D'APRENENTATGE, INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL COL·LECTIVA I PARTICIPACIÓ SOCIAL

Daniel Berdala i Estruch

Art Consultor/Espanya

1. Introducció i presentació del leitmotiv i de l'activitat.

El leitmotiv el centraré en el valor de com utilizar la IA, que es productiu, en el treball diari. Comparar-ho amb la nostre intel·ligència, amb la nostre humanitat, individual i col·lectiva. Treballarem la participació social en el desenvolupament de les seves organitzacions. Daniel Berdala explica qui és ell i per què treballaran amb l'art plàstic com eina projectiva.

Ser imprevisibles, emocionar, això és el que ens diferenciarà de les màquines, dels seus logaritmes. Al final serà tot igual i cal ser diferents. Aquest valor és el que treballarem. Ser més humà que mai.

2. Ir treball creatiu.

Busca una imatge que et representi/ Pinta la teva targeta de presentació.

És un exercici d'escalfament:

1. Busquem a DALL-E (per exemple, o es pot utilitzar qualsevol altre plataforma) una imatge que ens representi, i que digui com ets tu, de manera abstracte.
2. En una cartolinaho repetirem, però aquest cop, serem nosaltres qui pintant amb colors expressarem en abstracte, allò que et representa.

Un cop acabada la feina, ho explicarem a la resta de participants. Veurem la diferencia entre IA i la nostre representación.

3. 2n treball creatiu.

1. Buscarem en la plataforma una imatge ideal que previamente haurem descrit, per veure com veiem el nostre present laboral.

2. Ara pintarem com estem en el nostre espai de treball. En una tela, expressarem via l'abstracció, com ens veiem, com ens representem en el nostre lloc de treball. Pensarem en com actuem, com compartim en nostre dia a dia, quins valors volem manifestar.

La reflexió de com treballem i participem en el nostre entorn laboral. Pinten uns 40 minuts i exposen 30 minuts.

Coffee-break. 15 minuts.

4. 3r treball creatiu.

Ens imaginem el futur? Quin futur volem?

Treballarem en el nostre futur. Ara escriurem quins valors de futur, idees que els hi agradaria treballar per tenir un futur laboral més interessant, millor segons els seus punts de vista. Pensarem en com la IA en spot ajudar i quins punts son exclusivament nostres i per tant quins valors volem aportar nosaltres.

Parlarem del compromís que volem tenir amb el futur, com desenvolupar noves idees per a un futur pròxim. Pensarem en comú idees d'aquest compromís i després el pintarem.

Ens reunirem tots els participants i ho parlarem en veu alta, per compartir nous pensaments i idees, seguidament pintarem, les projectarem en un paper-cartolina de gran format totes les idees abans pensades i parlades.

5. Conclusions.

Haurem treballat amb la IA, però mantenint sempre el pensament humà, generant idees pròpies, idees que ens arriben de la IA, tenint consciència de l'equilibri d'aquest món on vivim i compartim.

6. Tancament de la jornada i agraïments.

3.8. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: 4 ESTRUCTURAS DE TRABAJO PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA SOSTENIBLE

Federico Malpica Basurto

Pedro Navareño Pinadero

Instituto Escalae para la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Barcelona. España.

1.1 El impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje en el rendimiento docente y estudiantil.

La educación contemporánea se enfrenta a desafíos complejos que exigen respuestas integrales, sustentadas en enfoques colectivos y sistémicos, con el fin de cumplir las expectativas y necesidades de la sociedad actual. Ante esta realidad, la labor docente —tradicionalmente concebida como una práctica individual— requiere una reconfiguración hacia modelos colaborativos que promuevan la reflexión compartida, la innovación pedagógica y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias empíricas. En este marco, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) emergen como una estrategia transformadora para el desarrollo profesional del profesorado y la mejora continua de los aprendizajes escolares. El presente aporte analiza la experiencia impulsada por el Instituto Escalae en diversas instituciones educativas de América Latina y Europa, centrada en la implementación de CPA, destacando los logros alcanzados, los desafíos enfrentados y las proyecciones futuras de esta iniciativa.

1.1.1 Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Transformar la Escuela desde la Colaboración Docente.

Superar esta situación implica repensar la profesión docente como una carrera atractiva y comprometida, que reconozca la autonomía profesional, la capacidad de decisión pedagógica y el valor del trabajo colaborativo. Para ello, es imprescindible construir entornos organizativos que posibiliten el desarrollo de comunidades educativas cohesionadas, en las que el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y el aprendizaje compartido sean pilares fundamentales. En este horizonte, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), como las han conceptualizado Hargreaves y O'Connor (2018), se presentan como una alternativa profundamente transformadora.

1.2 ¿A quién va dirigido?

Este taller está dirigido a todos aquellos profesionales de la educación que deseen mejorar sus prácticas de un modo efectivo a partir de un trabajo colaborativo y compartido con el fin de lograr del modo más adecuado el perfil de salida o egreso del alumnado de su institución educativa. Por tanto, puede resultar de interés para docentes, directivos, asesores y formadores que deseen innovar y mejorar todos los aspectos de la tarea docente, logrando responder a las necesidades formativas de su alumnado.

1.3 ¿Qué objetivos tiene el taller?

El taller ofrece:

- a. **Conocimiento teórico y práctico:** Los participantes adquirirán conocimientos y orientaciones prácticas sobre cómo colaborar en la compleja y difícil tarea de organizarse en las instituciones educativas para lograr sinergias efectivas que aseguran y mejoran una educación de calidad y equidad para todos.
- b. **Aprendizaje de técnicas, instrumentos y recursos:** Se facilitarán herramientas y recursos de fácil aplicación y desarrollo en su práctica diaria de las instituciones educativas.
- c. **Experiencia sobre los beneficios de la colaboración docente:** A través del desarrollo de las actividades del taller, los participantes reflexionarán sobre las ventajas de trabajar como una comunidad profesional de aprendizaje.

1.4 Estructuras para el desarrollo de la CPA.

1. Las Pautas de Trabajo Común (PTC)
2. Las sesiones clínicas en educación
3. La observación cruzada entre iguales
4. La evaluación formativa 360º

(Se entregarán guías a los participantes en el taller)

REFERENCIAS.

El taller se sustenta en las aportaciones de autores como:

- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 2a época, Vol. 7, Nº 10, 15-32.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata.
- Malpica Basurto, F. (2013). *Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza – aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Malpica Basurto, F., Navareño Pinadero, P. y Martínez Mesa, R.C. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: “Saberes y Quehaceres del Pedagogo”*. Número 35, enero-junio, 2023. Ciudad de México, México. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. París: UNESCO.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.