

LIBRO RESUMEN

I CONGRESO COIDESO MIRANDO AL FUTURO

LOS RETOS DEL SIGLO XXI

27 Y 28 DE NOVIEMBRE DE 2025

coideso
Pensamiento Contemporáneo e
Innovación para el Desarrollo Social



Universidad
de Huelva





LIBRO RESUMEN DEL I CONGRESO COIDESO. MIRANDO AL FUTURO: LOS RETOS
DEL SIGLO XXI

—ε★3—

SERGIO SAMPEDRO-MARTÍN
PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL
PABLO BALLESTEROS PERALTA
MIGUEL ÁNGEL MONTES NAVARRO
(eds.)

Este libro es resultado del I Congreso COIDESO. Mirando al futuro: Los retos del siglo XXI, organizado por el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva.



Depósito legal: H 30-2026

ISBN: 978-84-09-81849-5

2026, COIDESO



Libro Resumen del I Congreso COIDESO. Mirando al Futuro: Los Retos del Siglo XXI.

27 y 28 de noviembre de 2025

Universidad de Huelva

Organización:

Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social
(COIDESO)

Dirección del Congreso:

Dr. Miguel Ángel Montes Navarro (Universidad de Huelva)

Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel (Universidad de Huelva)

Comité organizador:

Dr. Antonio Alejandro Lorca-Marín (Universidad de Huelva)
Dr. Bartolomé Almagro Torres (Universidad de Huelva)
Dra. Blanca Miedes Ugarte (Universidad de Huelva)
Dra. Cristina Conde García (Universidad de Huelva)
Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva)
Dr. Francisco Javier Gago Valiente (Universidad de Huelva)
Dr. José Antonio Rebollo González (Universidad de Huelva)
Dr. José Manuel Cantonero Cobos (Universidad de Huelva)
Dr. Miguel Ángel Montes Navarro (Universidad de Huelva)
D. Pablo Ballesteros Peralta (Universidad de Huelva)
Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel (Universidad de Huelva)
Dr. Sebastián Fierro Suero (Universidad de Extremadura)
Dr. Sergio Sampedro-Martín (Universidad de Huelva)
Dra. Yolanda González-Castanedo (Universidad de Huelva)



ÍNDICE

1. Presentación	13
<i>Director de COIDESO</i>	
2. Programa del Congreso	15
3. Inauguración y presentación del I Congreso COIDESO	17
<i>COIDESO</i>	
4. Conferencia inaugural	19
<i>Reyes Sánchez Herrera</i>	
5. Mesa redonda de directores y directoras	21
<i>Nuria Arenas Hidalgo, Mar Gallego Durán, María del Carmen Fonseca Mora, Emilio José Delgado-Algarra, Blanca Miedes Ugarte, Miguel Ángel Montes Navarro</i>	
6. Reunión de los miembros de COIDESO por nodos	27
a. Nodo Salud, Bienestar y Deporte	27
<i>Juan Diego González Sanz</i>	
b. Nodo Educación Transformadora	28
<i>José María Cuenca López</i>	
c. Nodo Justicia e Inclusión Social y Nodo Economías y Organizaciones Transformadoras	29
<i>Carolina Rebollo Díaz</i>	
d. Nodo Pensamiento Contemporáneo, Expresiones Creativas y Transformación Social	31
<i>María Rosa García Gutiérrez</i>	
e. Nodo Ciudades Inteligentes, Resilientes, Inclusivas	31
<i>Manuela Mora Ruiz</i>	
7. Teatro para pensar: “Colón Ideando Soluciones. Una nueva aventura”	33
<i>Platalea</i>	
8. Píldoras de COIDESO	35
<i>Sergio Sampedro-Martín, Emilia Moreno Sánchez, Bartolomé J. Almagro Torres, Francisco Javier Gago Valiente</i>	
a. ¿En qué consiste ser una ciudad amigable con las personas mayores?	35
<i>María Isabel Mendoza-Sierra</i>	
b. La flecha de El Rompido y su problemática socio-científica en Primaria	36
<i>Paula García-Viso, María Ángeles de las Heras Pérez, Nuria Climent</i>	
c. Diálogo Cívico Gamificado para la enseñanza de la controversia en el patrimonio	38
<i>Sergio Sampedro-Martín</i>	
d. Envejecimiento Activo y Educación Transformadora: Voluntariado Senior en Comunidades de Aprendizaje	41
<i>Emilia Moreno Sánchez</i>	
e. La revisión sistemática como metodología: más allá de la bibliometría	43
<i>Rocío Plazas Naranjo</i>	
f. Clima motivacional y emocional en el aula	45
<i>Pedro Sáenz-López Buñuel, Bartolomé J. Almagro Torres, Cristina Conde García, Eduardo J. Fernández-Ozcorta, José Antonio Rebollo González, Sebastián Fierro Suero, José Manuel Cantonero Cobos, Ángel Camacho Carranza, Rafael Ramos Veliz</i>	
g. Primeros pasos: Agenda urbana comunitaria D5	47
<i>María López Rueda, Blanca Miedes Ugarte, Antonio Moreno Moreno</i>	
h. Alfabetización digital de adultos mayores a través de pares	48
<i>Ramón Tirado-Morueta, Ana Duarte Hueros</i>	

i.	Inteligencia Artificial (IA) en estudiantes universitarios de educación <i>Manuel Delgado García, Virginia Villegas José</i>	50
j.	Infancia refugiada: del enfoque de vulnerabilidad al de necesidades especiales en las garantías de acceso a la protección internacional de la infancia no acompañada y separada en Europa <i>Lucía Ione Padilla Espinosa</i>	51
k.	Cuidando la salud emocional de la población adolescente: un proyecto de intervención psicosocial <i>Francisco Javier Gago Valiente</i>	53
l.	Efectos del entrenamiento de fuerza sobre el rendimiento en natación en menores de 18 años: revisión sistemática y metaanálisis <i>Daniel Sánchez Jaenes, Adrián Torregrosa Domínguez, Eduardo J. Fernández-Ozcorta, Rafael Ramos Veliz, Antonio Hernández Martín de San Pablo</i>	55
m.	Revisión sistemática y metaanálisis del entrenamiento de fuerza combinado en jugadores de fútbol jóvenes <i>Pablo Ballesteros Peralta, Eduardo J. Fernández-Ozcorta, Rafael Ramos Veliz, Adrián Torregrosa Domínguez, Jesús Salado Tarodo</i>	56
n.	Efectos de los programas de ejercicio físico en supervivientes de trasplante de órganos sólidos: una revisión sistemática y metaanálisis <i>Alfredo Caro Rus, Adrián Torregrosa Domínguez, Eduardo J. Fernández-Ozcorta, Rafael Ramos Veliz</i>	58
o.	La enseñanza de la segunda lengua a personas migrantes en las organizaciones de la sociedad civil <i>Emilio Lucio Villegas</i>	59
p.	Resolución de problemas con alumnado con trastorno del espectro autista desde la matemática inclusiva <i>Ángeles Chico-Gómez, Nuria Climent, Inmaculada Gómez-Hurtado</i>	60
q.	El rol de las emociones en la educación desde la perspectiva de la teoría del control valor <i>Sebastián Fierro-Suero</i>	62
r.	Interdisciplinariedad en la formación del profesorado de Educación Infantil <i>Myriam Codes, María del Carmen Morón-Monge, Romina Jasso</i>	64
s.	Conocimientos matemáticos propios de la docencia abordados en tesis y disertaciones brasileñas que utilizan el modelo MTSK <i>Larissa Silva-Lima, Nuria Climent, Eliane Matesco-Cristovão</i>	66
t.	Claves para aumentar la práctica de actividad física en las adolescentes <i>Bartolomé J. Almagro, Cristina Conde, Sebastián Fierro-Suero, Gema Paramio-Pérez, Natalia Velázquez-Ahumada, Pedro Sáenz-López</i>	68
9.	Conversatorio COIDESO: “Conversaciones para un mundo cambiante: los retos sociales del siglo XXI” <i>María Antonia Peña Guerrero, Juan Carlos González Faraco, José María Cuenca López, María Rosa García Gutiérrez</i>	71
10.	Microproyectos COIDESO	73
a.	La investigación activista feminista: creando espacios transinclusivos participativos para la justicia social <i>Nuria Arenas Hidalgo, Giulia Stillitano</i>	74
b.	Transformar el clima de aula: bienestar emocional y motivacional en la universidad <i>José Manuel Cantonero Cobos, Pedro Sáenz-López Buñuel, Cristina Conde García</i>	76
c.	Creación y desarrollo de TEDI “Tu Entrenador Deportivo Inteligente” para fomentar un entrenamiento de calidad y salud en la población <i>Francisco José Barrera Domínguez, Jorge Molina López</i>	78

d. Diseño de tareas de formación de profesorado para la enseñanza transdisciplinar basadas en gamificación de realidad inmersiva <i>Elisa Arroyo Mora, Miguel Ángel Montes Navarro</i>	80
e. Infancia migrante y construcción comunitaria: estrategias locales de acogida hacia contextos más inclusivos <i>Lucía Ione Padilla Espinosa</i>	82
f. CEAgrounR: desarrollo de un paquete de R para el análisis de coste-efectividad por subgrupos <i>Miguel Ángel Hernández Mocholi, Pedro R. Olivares Sánchez Toledo</i>	84
11. Cuídate con COIDESO I: El arte de cuidar. Un taller de presencia social <i>Blanca Miedes Ugarte</i>	87
12. Impacto social	89
13. Galería de imágenes	91

1. Presentación

El I Congreso COIDESO se concibe como un espacio de encuentro, reflexión y diálogo interdisciplinar en torno a los desafíos contemporáneos del desarrollo social sostenible. Organizado por el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), este congreso nace con el propósito de fomentar el intercambio de conocimiento científico, experiencias profesionales y buenas prácticas entre investigadores, docentes, profesionales y agentes sociales comprometidos con la transformación social, así como con la intención de fomentar el intercambio social entre los miembros del Centro

A lo largo de sus sesiones, el congreso ha reunido aportaciones procedentes de diversos ámbitos del saber, promoviendo una mirada plural y crítica sobre cuestiones clave para el desarrollo de una sociedad más crítica, plural, concienciada con la sostenibilidad y el cuidado, e inclusiva. Los trabajos presentados, píldoras y microproyectos, reflejan la riqueza metodológica y temática de las investigaciones actuales, así como la voluntad de generar impacto social a través del conocimiento.

Las presentes actas recogen los trabajos y expuestos y reflexiones compartidas durante el congreso, constituyendo un testimonio del debate académico y del compromiso de COIDESO con la producción de conocimiento orientado al bien común.

Con esta primera edición, el Congreso COIDESO sienta las bases de un foro académico de carácter abierto e inclusivo, orientado a impulsar el pensamiento crítico y la innovación como motores fundamentales para afrontar los retos sociales del presente y del futuro.

Asimismo, este congreso reivindica una forma de afrontar la investigación desde el compromiso social y ético con la generación de conocimiento, y su posterior difusión, divulgación y transferencia, desde el cuidado a todas las personas participantes en nuestras investigaciones, ya sea como investigados, o como investigadores.

Gracias a las personas que han ayudado a desarrollar este I Congreso COIDESO, desde las que lo concibieron, a los participantes, pasando obviamente por los que han hecho que sea posible organizándolo. Vuestro compromiso y dedicación hacia las distintas dinámicas de investigación que desarrollamos, y el de todas las personas involucradas, es la razón de ser del Centro.

Miguel Ángel Montes Navarro
Director de COIDESO



2. Programa del Congreso

I CONGRESO COIDESO

MIRANDO AL FUTURO: LOS RETOS DEL SIGLO XXI

PROGRAMA DEFINITIVO

Jueves 27 de noviembre mañana: Salón de Grados de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte.

- 10:00 **Inauguración** y presentación del Congreso.
- 10:15 **Conferencia inaugural.** Reyes Sánchez Herrera. Vicerrectora de Transferencia y Desarrollo Territorial.
- 11:00 **Café**
- 11:30 **Mesa redonda** directoras y directores (Nuria Arenas, Mar Gallego, María del Carmen Fonseca, Emilio Delgado, Blanca Miedes y Miguel Ángel Montes).
- 12:30 Reunión de los miembros de COIDESO por **nodos** (Organiza: Equipo directivo de COIDESO).
- 14:30 **Comida**

Jueves 27 de noviembre tarde: Salón de Grados de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte.

- 17:00 **Teatro** para pensar “Colón Ideando Soluciones. Una nueva aventura” (Platalea).
- 17:30 **Café**
- 18:00 **Píldoras** de COIDESO. Aula de Grados y Salón de actos.
- 19:00 **Conversatorio** COIDESO: “Conversaciones para un mundo cambiante: los retos sociales del siglo XXI”.
Invitados: M^a Antonia Peña Guerrero, Juan Carlos González Faraco, José M^a Cuenca López y María Rosa García Gutiérrez.

Viernes 28 de noviembre mañana: Salón de Grados de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte.

- 10:00 Presentación de los **micro-proyectos** de COIDESO y política científica.
- 11:30 **Café**
- 12:00 **Píldoras** de COIDESO. Aula de Grados y Salón de actos.
- 14:30 **Comida**

Viernes 28 de noviembre tarde. Sede de COIDESO.

- 16:30 Cúdate con COIDESO I: El arte de cuidar: un **taller** de presencia social. Blanca Miedes. Modera: Emilia Moreno.



3. Inauguración y presentación del I Congreso COIDESO

El acto de inauguración del “I Congreso COIDESO: Mirando al futuro: los retos del siglo XXI” puso de manifiesto la pertinencia y necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo en torno a los grandes desafíos sociales, educativos y científicos de nuestro tiempo.



Los participantes fueron María del Carmen Fonseca Mora, Vicerrectora de Doctorado, Política Lingüística y Biblioteca en representación del Rector de la Universidad de Huelva, Miguel Ángel Montes Navarro, Director del Centro de Investigación COIDESO, M^a Pilar García Rodríguez, Decana de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, y Pedro Sáenz-López Buñuel, coordinador del Comité Organizador y director del Congreso.



Las autoridades académicas destacaron el papel estratégico de la universidad y de la investigación interdisciplinar para anticipar y afrontar los retos del siglo XXI desde una perspectiva comprometida, transformadora y socialmente responsable.

El coordinador del Comité Organizador subrayó la importancia de este primer congreso como un punto de encuentro para investigadores e investigadoras de distintos ámbitos, alineados con la misión de COIDESO. Asimismo, se enfatizó la relevancia del congreso como espacio de intercambio de conocimiento, transferencia e innovación, orientado a construir respuestas colectivas ante los desafíos contemporáneos y a fortalecer redes de colaboración académica con impacto social.

4. Conferencia inaugural

La transferencia de conocimiento que se gestiona en la OTC (oficina de transferencia de conocimiento) se resume en:

- Contratos 60 entre investigadores y empresas/instituciones para realizar una tarea innovadora concreta a cambio de una prestación económica.
- Protección industrial/intelectual y su explotación comercial.
- Convenios de colaboración entre la Universidad de Huelva y empresas/instituciones, con valor económico o no.
- Proyectos colaborativos, proyectos de colaboración público-privada, proyectos de pruebas de concepto y cualesquiera otros que se desarrollen entre los investigadores y las instituciones/empresas del entorno.

Los investigadores de ciencias sociales y humanidades que forman parte de COIDESO participan en estas formas de transferencia del conocimiento, pero también realizan otra transferencia social que no tiene traducción económica o comercial, y que debería ser certificada a efecto de acreditaciones académicas, obtención de sexenios, etc.



Asimismo, habría que fomentar la colaboración entre los grupos de investigación del área científico-tecnológica y los de ciencias sociales y humanidades en cualquier ámbito, destacando su participación conjunta en proyectos de investigación. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la financiación pública de estos proyectos recae en la investigación aplicada al sistema productivo, sería interesante que los grupos de ciencias sociales y humanidades pudieran participar en ellos coordinando las tareas de igualdad, integración e impacto social. Para materializar esto, es necesario que los responsables de transferencia conozcan las líneas de trabajo de los distintos grupos/investigadores.

Por todo ello se propone y se irá poniendo en marcha en adelante por parte de la OTC las siguientes iniciativas:



- La organización de reuniones entre los responsables de transferencia, proyectos y PIONEER con los distintos grupos/investigadores para conocer sus líneas de investigación y contarles las oportunidades de trabajo en los distintos ámbitos.
- La organización de jornadas de presentación de las capacidades de los grupos de ámbitos distintos para fomentar su cooperación en la convocatoria de proyectos competitivos.
- La gestión del convenio de valor añadido, en el que aparezca el nombre del coordinador de este (de forma análoga a los contratos 60 pero sin valor económico) para acreditar la realización de las distintas iniciativas de transferencia social.

Reyes Sánchez Herrera
Vicerrectora de Transferencia y Desarrollo Territorial

5. Mesa redonda de directores y directoras

COIDESO: REFLEXIONES DE LA DIRECCIÓN, DESDE SU FUNDACIÓN HASTA LA ACTUALIDAD



Reflexiones fundacionales

En primer lugar, quisiéramos agradecer esta bonita iniciativa de organizar el I Congreso de nuestro querido centro COIDESO. Ambas tuvimos el honor de participar como miembros fundadores y, por tanto, de afrontar el gran reto que supuso la creación de este centro.

Como sabéis, COIDESO nace como un centro pluridisciplinar e interdisciplinar de la Universidad de Huelva que aglutina gran parte de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, fruto de la fusión de tres centros de investigación anteriores: Centro de Investigación en Migraciones (CIM), Centro de Investigación en Inteligencia Territorial (C3IT) y Centro de Investigación en Didácticas Específicas e Investigación en el Aula (CIDIESIA). En ese momento, los centros estaban compuestos por 22 grupos de investigación y lo componían 70 investigadores e investigadoras.

Por ello, la creación del Centro no fue tarea fácil, porque tuvimos que aunar intereses y sensibilidades muy diversas. Mar Gallego recuerda esos meses de trabajo y cooperación con mucha ilusión, pero también con muchos momentos de negociación y de debate. Teníamos claro que estábamos creando un macrocentro de investigación como había pocos en nuestro entorno entonces. Por tanto, el principal objetivo era constituir un centro de investigación de excelencia que estuviera conectado con la sociedad onubense y que diera respuesta a las necesidades y problemas de ese territorio. Como consecuencia, el centro debía también vincular la investigación que se realizaba con la transferencia de los resultados de esa investigación. También pensábamos que un tercer pilar era la formación de las próximas generaciones de investigadores e investigadoras.

Consolidando las líneas de investigación de amplia trayectoria anterior, el Centro se articuló en tres departamentos: Migraciones e Igualdad, Inteligencia Territorial y Didácticas Específicas. El primero aborda los flujos migratorios y la problemática de la desigualdad en todas sus facetas, buscando evidenciar las distintas desigualdades y discriminaciones debidas al racismo, sexismo, homofobia y otras formas de discriminación que, desgraciadamente, siguen marcando las sociedades contemporáneas. El segundo trata el análisis de los grupos sociales y territorios

más vulnerables a través del estudio de los efectos, en términos de costes sociales y ambientales, así como el desarrollo sostenible, la articulación global-local, el desarrollo de los conceptos clave de inteligencia territorial y gobernanza. Por último, el tercer departamento se plantea cómo formar a las futuras generaciones respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y las necesidades formativas e innovadoras del profesorado, tanto en el contexto de la formación inicial como continua, en contextos formales y no formales.

Tras la creación del Centro el 4 de Mayo de 2017, Nuria Arenas fue la primera directora del Centro con la ayuda inestimable de un equipo interdisciplinar conformado por Manuela Mora Ruíz y Nuria Climent y posteriormente por Blanca Miedes como subdirectora y de Pedro Saénz como secretario. En octubre de 2018 Mar Gallego pasó a ser la segunda directora del Centro hasta 2020. En esos años tanto Nuria como yo creemos que se sentaron las bases del Centro y empezaron a emerger las primeras sinergias entre los diferentes departamentos y grupos de investigación. Intentamos afianzar una cultura de Centro que fuera inclusiva, igualitaria y justa que, desde nuestro punto de vista, son los principales valores vertebradores de este Centro. Por ello, se amplió el número de investigadores e investigadoras pertenecientes al Centro, así como el número de doctorandos y doctorandas adscritos. También se promovió la solicitud de proyectos de investigación competitivos en los distintos ámbitos del Centro. Como colofón, se plantearon las distintas actividades que siguen reuniendo a nuestros miembros como los miércoles con COIDESO o los seminarios permanentes contra el racismo, sexismo y otras formas de discriminación, entre otras.

En los primeros años de andadura del Centro, y durante nuestras etapas como directoras, logramos también un reconocimiento institucional significativo, haciéndonos un hueco como iguales en los consejos intercentros de la Universidad y alcanzando una financiación equiparable a la del resto de centros de investigación. Este logro no fue solo simbólico, sino que supuso el reconocimiento efectivo del valor de las Ciencias Sociales y Humanas en el ecosistema investigador de la Universidad de Huelva, tradicionalmente dominado por otras áreas de conocimiento.

Para finalizar, consideramos fundamental que COIDESO siga siendo un espacio de reivindicación de las Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. En un contexto universitario cada vez más condicionado por indicadores de productividad, rankings y estándares de calidad orientados principalmente a la captación de financiación competitiva, entendemos que el Centro debe mantener una posición crítica y reflexiva frente a esos marcos, sin renunciar a ellos. Apostamos por un modelo de excelencia que no se limite a la cuantificación de resultados, sino que valore el impacto social, la transferencia crítica del conocimiento y el compromiso ético con los problemas sociales. En este sentido, defendemos COIDESO como un espacio para la crítica, el pensamiento autónomo y el debate plural, donde la investigación no solo responda a agendas externas, sino que también contribuya a cuestionarlas.

Deseamos que COIDESO se siga definiendo por ser un centro donde se valore la calidad humana, por tanto, un espacio centrado en las personas y en sus contribuciones cruciales a la investigación, a la formación y a la transferencia, pero también donde se reconozcan sus aportaciones a una cultura de respeto y solidaridad que fomente una convivencia en igualdad entre todos sus miembros, sin importar las categorías ni los rankings. Deseamos que COIDESO continúe siendo un espacio vivo de encuentro, reflexión y compromiso, capaz de seguir tendiendo puentes entre el conocimiento académico y las realidades sociales, y de formar generaciones de investigadores e investigadoras críticas, rigurosas y socialmente comprometidas.



*Nuria Arenas Hidalgo
Profesora Titular de Universidad, Dpto. de Derecho Público y del Trabajo
Ex-Directora en funciones de COIDESO (2018-2019)*

*Mar Gallego Durán
Catedrática de Universidad, Dpto. de Filología Inglesa
Ex-Directora de COIDESO (2018-2020)*



Un periodo de desarrollo

El haber sido miembro del Centro de Investigación Internacional en Inteligencia Territorial (AC00221CI) que la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia Y Empleo, en concreto, la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Junta de Andalucía tuvo a bien reconocer en 2011, me permite ofrecer una visión histórica del nacimiento y evolución de nuestro Centro de Investigación “Pensamiento Contemporáneo para el desarrollo de la Innovación Social” (COIDESO). Por ello, quiero reflexionar sobre la historia de nuestro COIDESO desde dos perspectivas: el de la colaboración y el de la evolución del pensamiento contemporáneo para el desarrollo de la innovación social en la Universidad de Huelva.



Desde mi pertenencia inicialmente solo al Departamento de Inteligencia Territorial he podido observar el cómo la visión de futuro de nuestra compañera, Blanca Miedes, había logrado la unión de los tres departamentos Migraciones, Didácticas Específicas e Inteligencia Territorial en el espacio físico que era el Observatorio local del Empleo y sede actual de COIDESO. Su estrecha colaboración con María del Mar Gallego, Nuria Arenas y Pedro Sáenz fue esencial para el nacimiento de este Centro de Investigación, a partir de donde surgieron las primeras estrategias para lograr que nuestro Centro y la investigación de Humanidades y Ciencias Sociales ocuparan un lugar de destacado reconocimiento en la Universidad de Huelva.

Tuve el honor de ocupar la Dirección del Centro de Investigación en el periodo 2020-2022. Fue un periodo muy complejo, afectado por la COVID y la obra de restauración al completo de nuestro espacio físico en el pabellón 7 del Campus El Carmen. Mis objetivos centrales fueron en primer lugar, el de tener un lugar físico al que querer pertenecer y el segundo, el de visibilizar nuestros proyectos y producciones científicas. Nada hubiera sido posible sin la ayuda de los que conformamos el equipo directivo: nuestro subdirector, Emilio Delgado, que se encargó del estudio de los requisitos para el reconocimiento de centros de excelencia que destacan por su impacto y relevancia internacional con el objetivo de consolidar las capacidades de COIDESO y contribuir así al liderazgo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Nuestra secretaria, Marisol Palacios, cubrió las convocatorias y las actas de nuestros distintos Consejos bianuales. Desde el área de investigación, Miguel Ángel Montes aportaba nuestro Plan de Política Científica que se debatía largamente en la Comisión creada para tal fin. Nieves Saldaña aunó también un equipo de personas que analizaron múltiples variables para el estudio de nuestro Plan de Igualdad. Estrella Gualda se ocupaba del área de formación de los noveles mientras que Antonio Lorca creó los boletines

mensuales de COIDESO, y colaboramos codo a codo, junto a la Unidad de Cultura Científica, liderada por Myriam Cáceres, en la difusión en redes de nuestros logros.

La colaboración desinteresada de muchos de los investigadores/as hizo posible que mensualmente nuestros eventos online de los Miércoles con COIDESO tuvieran una intensa repercusión en las redes y de forma internacional. Nuestra preocupación por nuestro alumnado en formación hizo también que naciera el Aula Novel donde nuestros doctorandos tenían la ocasión de defender por primera vez sus resultados y recibir los comentarios de investigadoras/es senior. Una ayuda inestimable fue también la colaboración de nuestro PTGAS compartido con los otros Centros, Marta Quiñones, encargada de la parte administrativa económica; Palanco que constantemente actualizaba la web, de Julia Fernández con la abundante cartelería y toda la administración mientras que José Luis Priego, desde sus conocimientos de biblioteconomía, visibilizaron los resultados de nuestra producción científica. Se hicieron especialmente visibles nuestros proyectos de investigación a partir de la colaboración de los/as muchos/as IPs explicando su investigación en la colección de vídeos Brainpills. No puedo dejar de mencionar la constante colaboración a través del asesoramiento jurídico de Rosa Giles, Nuria Arenas y Manuela Mora. Recuerdo también el ir y venir de jóvenes investigadores/as de muy distintos países europeos y americanos para realizar sus estancias de investigación en nuestro Centro y en general, los innumerables eventos online y luego, híbridos y presenciales que han activado constantemente a nuestra Universidad.

Sin lugar a duda, ha sido este trabajo colaborativo y de crecimiento personal en sexenios de investigación y de transferencia, los que han logrado esa evolución del pensamiento contemporáneo en nuestra institución, el hecho que COIDESO sea actualmente un Centro de Investigación reconocido que apoya también a la Universidad de Huelva en la gestión de sus tres programas de Doctorado, en la gestión de la transferencia a partir de contratos y convenios específicos así como en la gestión de sus 6 Cátedras externas.

*María del Carmen Fonseca Mora
Vicerrectora de Doctorado, Política Lingüística y Biblioteca
Ex-Directora de COIDESO (2020-2022)*

Hacia la consolidación de COIDESO

Durante la etapa de dirección de COIDESO, el objetivo fue consolidar el crecimiento del centro, apoyándose en la labor realizada por equipos anteriores y reforzando una identidad común basada en la diversidad de perfiles, la calidad investigadora y el compromiso social. La gestión del centro se orientó a garantizar una transición ordenada y transparente, con especial atención a la organización interna, la coordinación de actividades científicas y divulgativas, y la eficiencia en los procesos. Entre las actuaciones destacaron la elaboración de la memoria para la evaluación del centro, la continuidad del programa “COIDESO Actualidad” y de los seminarios de los miércoles, la creación de un protocolo de difusión, la realización de tutoriales vinculados al plan de política científica y el impulso a la autonomía en el uso de espacios mediante la digitalización de los accesos.

En cuanto a la actividad investigadora, se promovió la visibilización de los logros, reforzando la idea de colectivo con el impulso a la importancia de incorporar el hacer explícita la presencia de COIDESO en la producción científica y de divulgación; impulsando la internacionalización y la movilidad, y avanzando en la consolidación de un plan de política científica propio. Asimismo, se representó al centro en diversos eventos académicos y sociales. Finalmente, se enfatizó la defensa del papel de las ciencias sociales en el sistema universitario, reivindicando su contribución esencial al conocimiento y al desarrollo social.



*Emilio José Delgado-Algarra
Profesor Titular de Universidad, Dpto. de Didácticas Integradas
Ex-Director de COIDESO (2022-2024)*

Iniciando una reconceptualización del centro

Mi intervención será breve —como lo fue también mi etapa al frente de COIDESO—, pero quiero aprovecharla para compartir por qué me empeñé tanto en la idea de los nodos. Y antes de nada, quiero dar las gracias de corazón a quienes me acompañaron entonces, especialmente a Nuria, Pedro y Yolanda.

Esa misión fue articular una manera de vernos y entendernos internamente para que también desde fuera pudieran vernos y entendernos con toda la potencialidad que yo siempre he creído que este centro tiene. COIDESO es mucho más que la suma de sus grupos: es un ecosistema intelectual diverso, crítico, creativo y profundamente enraizado en los retos sociales y humanos de nuestro tiempo.

¿Por qué entonces los nodos? Porque necesitábamos una estructura que hiciera visible eso que ya éramos: una inteligencia colectiva capaz de trabajar en complejidad, más allá de las fronteras disciplinarias tradicionales. Los nodos fueron un intento —modesto, pero creo que significativo— de reconfigurar esa inteligencia. No eran una reorganización administrativa; eran un gesto epistémico y político: una forma de mostrar que nuestras líneas se conectan, que conversan, que responden juntas a los grandes desafíos contemporáneos.

¿Y por qué creo que esto tiene importancia? Porque yo creo que esto forma parte de lo que estoy empezando a llamar revolución post-Humboldtiana es, en el fondo, la necesidad de reinventar la universidad para un mundo que ya no se parece en nada al de Humboldt. Humboldt transformó la universidad para responder a la revolución industrial: integró docencia e investigación, creó el laboratorio, apostó por el conocimiento libre y disciplinar.

Ese modelo funcionó durante 2 siglos. Pero hoy vivimos otra revolución: la socioecológica. Un cambio civilizatorio marcado por los límites planetarios, la crisis energética, las desigualdades extremas, la complejidad sistémica y la saturación de los viejos modos de producir conocimiento. La universidad tradicional —disciplinar, fragmentada, competitiva, orientada al crecimiento ilimitado— está mal equipada para este tiempo. Necesitamos universidades:



- regenerativas, no extractivas;
- transdisciplinares, no reduccionistas;
- territoriales, no desconectadas;
- relacionales, no burocráticas;
- cooperativas, no competitivas;
- orientadas al bien común, no al mercado;
- capaces de trabajar con la incertidumbre, los cuerpos, los vínculos y los territorios.

Y aquí es donde los nodos adquieren sentido. Los nodos fueron un primer prototipo de esa transición. Los nodos representan un modo de decir: “COIDESO ya sabe trabajar de manera post-humboldtiana; aquí ya existe una comunidad capaz de pensar en sistemas, de dialogar entre saberes, de conectar investigación con territorio, de cuidar lo humano y lo social desde múltiples perspectivas”.

Los nodos mostraban que podíamos organizarnos no alrededor de departamentos estancos, sino alrededor de temas complejos, interdependientes, vivos: salud y bienestar, justicia social, pensamiento contemporáneo, deporte, ciudades sostenibles, economías transformadoras, digitalización crítica... Mostraban que COIDESO era —y sigue siendo— un lugar donde ya se practica esa universidad que viene: una universidad en red, abierta, anclada en lo local y conectada con lo global, capaz de trabajar con actores reales, de incubar futuros posibles y de aportar conocimiento para sociedades más justas y sostenibles. Los nodos no fueron una estructura técnica: fueron una brújula. Una forma de orientar a COIDESO —y quizá también a la UHU— hacia esa revolución post-Humboldtiana que yo estoy convencida necesitamos afrontar.

Blanca Miedes Ugarte
Vicerrectora de Alianzas Internacionales
Ex-Directora de COIDESO (2024-2025)



Retos de futuro

Desde julio de 2025 asumí la Dirección de COIDESO, junto con Francisco Gago y Carolina Rebollo, con la percepción de alguien que había formado parte de él, y de algunas de sus estructuras, pero que no dimensionaba la complejidad de este. Asimismo, por mis interacciones con distintas personas del centro, percibía, y aún percibo, que coexisten en el centro distintas percepciones de este, y distintas formas de sentirse parte de él. Esto, desde mi perspectiva, pone de relieve la necesidad de desarrollar acciones internas que busquen elementos identitarios comunes a todas las formas de sentirse parte de COIDESO. Para ello, creo que es necesario explorar y explicitar qué entendemos por investigar, difundir resultados, divulgar investigación, o transferir resultados a distintos ámbitos societales, desde las distintas sensibilidades que conviven en COIDESO.

Asimismo, creo indispensable reforzar la apuesta que se hace desde el centro por la formación. Esta formación abarca, en primer lugar, a las y los investigadores noveles, esto es, investigadoras e investigadores que están en sus primeras etapas de interacción con la investigación. Esto abarca desde estudiantes de doctorado a profesorado en sus primeros años de trabajo estable en la universidad, puesto que las responsabilidades de un investigador o investigadora no sólo radican en el hecho de generar conocimiento, difundirlo, divulgarlo, y transferirlo, sino también gestionar distintos aspectos asociados a los procesos de investigación, o captar fondos.

Finalmente, creo que este centro de investigación debe, desde un profundo compromiso ético, comenzar a cuidar de la salud de las personas que lo conforman. Es por esto que hemos empezado el programa “Cuídate con COIDESO”, mediante el cual pretendemos reforzar aspectos vinculados a la salud física, mental, emocional y relacional de los seres humanos que integramos el centro.

El mejor valor que tenemos en el centro son las personas que lo conforman. Nos es imposible pensar en el pasado, presente, y futuro del centro sin todas las que lo constituyen. Gracias a todas y todos por vuestra contribución, pasada, presente, y futura al Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social.



Miguel Ángel Montes Navarro
Profesor Titular de Universidad, Dpto. de Didácticas Integradas
Director de COIDESO (2025-actualidad)

6. Reunión de los miembros de COIDESO por nodos

a. Nodo Salud, Bienestar y Deporte

En la mañana del 27 de noviembre de 2025, en el marco del I Congreso COIDESO, tuvo lugar una reunión del nodo de Salud del Centro de Investigación, contando con la asistencia de siete miembros, de diferentes perfiles, y siete asistentes al Congreso interesados en este ámbito. La conversación comenzó con la presentación personal de cada uno de los integrantes del Centro, en la que expusieron sus líneas de investigación, entrando en el detalle de sus proyectos pasados, presentes y futuros.



En primer lugar, intervino el Dr. Bartolomé Almagro Torres, Prof. Titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal e investigador principal del Grupo de Investigación HUM643: EDUCACIÓN, MOTRICIDAD E INVESTIGACIÓN ONUBENSE (EMOTION), quien habló de la trayectoria del grupo, así como de sus trabajos en torno a la adherencia en práctica deportiva en adolescentes, especialmente en los puntos de conexión entre la actividad física, las emociones y la motivación en el aula, tema sobre el que

tiene un proyecto en marcha acerca de las estrategias que usan los docentes para que los adolescentes se mantengan activos.

Posteriormente intervino el Dr. Francisco Javier Gago Valiente, Prof. Ayudante Doctor del Área de Enfermería e integrante del Grupo HUM954: ACTIVIDAD FÍSICA, PROMOCIÓN DE VALORES, Y EDUCACIÓN, que expuso sus proyectos sobre salud emocional y prevención del suicidio en adolescentes en el entorno de la Enseñanza Secundaria, en el contexto de una línea de investigación centrada en la calidad de vida (con estudios anteriores sobre burn-out, conciliación laboral y familiar, cuestiones de género, estrés académico, etc.).

Siguió la intervención del Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel, Catedrático del Área de Didáctica de la Expresión Corporal y responsable del Grupo EMOTION entre 1999 y 2025, que reforzó lo comentado por el Dr. Almagro, incidiendo en que el objetivo del grupo es la investigación sobre los beneficios de la actividad física, algo de la máxima relevancia desde una perspectiva general para la sociedad actual, en la que se confunde el bienestar con la inmovilidad.

Continuaron otros tres miembros del grupo: la Dra. Cristina Conde García, Profª. Contratada Doctora del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, que comentó la dinámica de trabajo en equipo en el seno de EMOTION; el Dr. Sebastián Fierro Suero, contratado posdoctoral Juan de la Cierva en la Universidad de Extremadura, que amplió algo más lo anteriormente expuesto sobre las conexiones entre las emociones y el comportamiento en relación con la actividad física; y D. José Manuel Cantonero Cobos, contratado predoctoral (FPU) en la Universidad de Huelva, en cuya tesis doctoral presenta una investigación sobre cómo el clima emocional y motivacional del aula afecta a la motivación para practicar actividad física.



Para terminar esta primera sección, tomó la palabra el Dr. Juan Diego González Sanz, Prof. Titular del Área de Enfermería y miembro del Grupo de Investigación FQM310: ANÁLISIS AGROALIMENTARIO, SALUD Y ECONOMÍA CIRCULAR, que estuvo moderando la sesión. En su intervención, además de aclarar algunos de los términos utilizados por los interlocutores anteriores, comentó algunos de sus temas de investigación, como: la afectación de



los microplásticos a la salud reproductiva, el uso del cortisol como biomarcador del estrés y el potencial impacto sobre la salud mental juvenil de la filosofía terapéutica. Después de estas intervenciones se produjo un coloquio entre todos los asistentes, en los que pudieron comentarse varios aspectos de interés sobre algunos de los proyectos en marcha (como tesis doctorales y proyectos presentados a la convocatoria de Generación del Conocimiento 2025).

Gracias al interés de la conversación mantenida y al clima de grata cordialidad académica en que se produjo, los miembros de COIDESO presentes en la reunión convinieron en encontrarse de nuevo al menos en otra ocasión antes del final del curso 2025/26 (posiblemente en el mes de marzo), para comentar proyectos concretos y buscar posibles puntos de colaboración.

*Juan Diego González Sanz
Profesor Titular de Universidad, Dpto. de Enfermería*

b. Nodo Educación Transformadora

El nodo “Educación Transformadora” del centro de investigación COIDESO aborda las temáticas más relevantes y actuales relacionadas con el ámbito de la investigación e innovación educativa orientadas al desarrollo de propuestas didácticas y formativas que permitan la creación de una ciudadanía crítica y ecosocialmente transformadora, especialmente a través de la implicación de la enseñanza de lenguas extranjeras, la educación patrimonial, las competencias STEM y el uso de tecnologías emergentes.



El desarrollo de la sesión de trabajo del nodo durante el I Congreso COIDESO se organizó mediante una primera ronda de presentaciones y de exposiciones de las líneas de trabajo vinculadas a la temática del nodo por parte de la veintena de personas asistentes.

En este sentido se mostraron varios campos de trabajo convergentes, entre los que se destacaron las líneas de educación artística en interacción con la didáctica de la lengua y la literatura, el pensamiento computacional, la educación patrimonial, la educación emocional, la educación inclusiva o el uso didáctico de los juegos de rol y la gamificación.

Aunque se han puesto de manifiesto la interdisciplinariedad de estas propuestas, se considera fundamental profundizar en una necesaria interconexión de las temáticas que se están trabajando (en algunas ocasiones de manera aislada por los/as miembros del nodo o por algunos de sus subgrupos), por ejemplo, en lo referido al tratamiento transdisciplinar de los planes de estudio de las diferentes titulaciones universitarias, para adaptarlos a las necesidades de la cambiante sociedad actual. Esto es necesario especialmente en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado de los diferentes niveles educativos, de manera que se investigue e innove para el cambio de las prácticas educativas, centrándose en la figura del profesorado como pieza clave para la evolución social a partir del desarrollo de propuesta didácticas orientadas hacia una educación de la ciudadanía crítica, dinámica, activa y transformadora.



Tras esta primera parte de la sesión se estableció un debate sobre las posibles actuaciones de convergencia y conexiones entre los/as diferentes miembros, con la posibilidad de abrir nuevos campos de investigación y/o innovación educativa que permitieran trabajos colaborativos de carácter inter y transdisciplinar, así como interinstitucional, que mejoraran las actuaciones que se están realizando hasta el momento de manera individual o de pequeños grupos del nodo, profundizando

en las actuaciones de docencia, innovación, investigación, transferencia y divulgación del conocimiento.

Por otro lado, se han detectado temáticas y líneas de investigación que conectan directamente con otros nodos de COIDESO, por lo que se hace necesario planificar nuevas actuaciones que permitan generar dinámicas internodos en la dirección de posibilitar el diseño y la implementación de nuevas actividades que obtengan resultados de mayor relevancia e impacto científico y social.

José María Cuenca López

Catedrático de Universidad, Dpto. de Didácticas Integradas

c. Nodo Justicia e Inclusión Social y Nodo Economías y Organizaciones Transformadoras



El nodo Justicia e Inclusión Social aborda las desigualdades socioeconómicas, las políticas laborales y sociales, el papel de los servicios sociales, los derechos y la atención a la infancia, así como las dinámicas de movilidad humana y la situación de las poblaciones más vulnerables, con especial atención a la población migrante. También estudia cómo la desinformación digital afecta a la cohesión social y al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

El nodo Economía y organizaciones transformadoras aborda la necesidad de transformar los modelos económicos y financieros hacia enfoques más sostenibles y sociales es fundamental para enfrentar los desafíos del cambio climático y la desigualdad económica en un contexto de proliferación de la inteligencia artificial. Este nodo estudia economías circulares, la bioeconomía, el turismo sostenible, las finanzas éticas y responsables, promoviendo modelos de economía responsable,

colaborativa y alternativas inclusivas que priorizan el desarrollo local y la sostenibilidad ambiental. Esta transformación requiere un liderazgo que no solo impulse la innovación y la colaboración entre diferentes actores, sino que también promueva un cambio de mentalidad en las organizaciones y comunidades. Este nodo investiga prácticas de liderazgo consciente que inspire a los actores a desarrollar modelos de negocio más inclusivos y resilientes.



La reunión contó con la participación de nueve personas, varias de ellas interesadas en incorporarse como miembros en formación de COIDESO. La sesión comenzó con una ronda de presentaciones para conocer mejor los perfiles, intereses y motivaciones de quienes asistieron. A partir de este intercambio surgieron los principales temas que actualmente ocupan a las integrantes del nodo: migraciones y refugio y participación infantil y derechos de la infancia y otros temas transversales como consumo responsable, interseccionalidad y desarrollo.

Se planteó la necesidad de actualizar la descripción del nodo para resaltar de forma más clara los tres ejes principales que articulan las líneas de investigación: 1) Migraciones, 2) Infancia, 3) Desinformación y discursos de odio. Esta redefinición permitirá alinear mejor la identidad del nodo con el trabajo que ya se desarrolla.



Además, varias participantes propusieron incorporar la educación transformadora en la descripción del nodo. Aunque existe un nodo específico sobre esta temática, quienes proceden del ámbito educativo destacaron la importancia de mantener una mirada interdisciplinaria. Si todo el personal de educación se concentrara en un único nodo, se perderían oportunidades de colaboración transversal. Incluir este enfoque en Justicia e Inclusión Social permitiría enriquecer las perspectivas y reforzar la diversidad del grupo.

Por último, surgió una propuesta de plan de mentorazgo para personal en formación. Dado que seis de las nueve personas presentes eran, habían sido o querían ser personal en formación, se propuso diseñar un plan de mentorazgo dirigido específicamente a este colectivo. Algunas de los contenidos

que se discutieron eran: orientaciones sobre el proceso de realización de una tesis doctoral, apoyo en el diseño y difusión de la investigación, información sobre becas, contratos y oportunidades de financiación, realización de estancias y acompañamiento académico en general en etapas iniciales. El objetivo es reforzar la presencia, participación y desarrollo del personal en formación dentro del nodo.

Carolina Rebollo Díaz
Profesora Ayudante Doctora, Dpto. de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública

d. Nodo Pensamiento Contemporáneo, Expresiones Creativas y Transformación Social

El nodo Pensamiento contemporáneo, expresiones creativas y transformación social explora el papel de las humanidades y las expresiones artísticas en la comprensión y transformación de los desafíos socioecológicos actuales en el contexto de la sociedad digital. A través de la crítica cultural y la creación artística, se cuestionan representaciones simbólicas universales que perpetúan narrativas de injusticia social. Desde una perspectiva poscolonial, se promueve el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas, incluidas las orientaciones afectivas y las identidades de género. Además, se examina cómo la cultura puede influir en prácticas sostenibles o, por el contrario, contribuir a la falta de sostenibilidad al perpetuar tradiciones que ya no se ajustan a los retos contemporáneos. A través de un enfoque crítico de las expresiones culturales y artísticas, se aspira a imaginar y proyectar cambios sociales que respondan a los desafíos de sostenibilidad y diversidad. Se pretende, además, replantear tradiciones culturales, especialmente aquellas vinculadas a la visión clásica, para adaptarlas a una sociedad más equitativa y sostenible. Este nodo contribuye al Clúster 2 (Cultura, Creatividad e Inclusión) al abordar la inclusión social, la igualdad de género y el papel de la creatividad en la innovación social y cultural. Además, se alinea con el Clúster 6 (Alimentos, Bioeconomía, Recursos Naturales, Agricultura y Medioambiente) al investigar el impacto de las narrativas culturales en las prácticas sostenibles y en la relación de las personas con el medioambiente. Entre las temáticas abordadas en la reunión, se exploró e indagó sobre el potencial de las humanidades y la crítica cultural para generar narrativas que promuevan la justicia social, la equidad de género y la sostenibilidad. Del mismo modo, se debatieron aspectos importantes sobre la situación de lo cultural y lo humanístico en las universidades y en la sociedad. Por último, se establecieron distintos acuerdos para trabajar distintas temáticas del nodo de forma multidisciplinar e interdisciplinar en un futuro próximo.

*María Rosa García Gutiérrez
Catedrática de Universidad, Dpto. de Filología*

e. Nodo Ciudades Inteligentes, Resilientes, Inclusivas

En el marco del I CONGRESO COIDESO, Mirando al futuro: los retos del siglo XXI, se organizó el encuentro de los miembros y asistentes al Congreso en torno a los Nodos que permiten estructurar y visibilizar la investigación que se lleva a cabo en COIDESO. De esta manera, el Nodo Ciudades inteligentes, resilientes e inclusivas constituye una de las líneas de articulación de la actividad investigadora del Centro en el que la investigación multidisciplinar tiene una especial trascendencia, dado que el punto de partida es el convencimiento de que las ciudades son (y serán) las fórmulas de organización social en el espacio territorial por excelencia, requiriendo abordajes complejos, adecuados a la multiplicidad de problemas sociales y ambientales que plantean, representando auténticos desafíos del s. XXI. En este contexto, el encuentro contó con la participación de las Dras. Blanca Miedes, M^a Ángeles De las Heras, Yolanda González y Manuela Mora. Desde el comienzo, se planteó una dinámica de intercambio y construcción, en la medida en que, a la exposición de las líneas de investigación de cada una de las participantes, siguió la identificación de puntos de conexión, tanto desde la perspectiva puramente investigadora, como desde la docente. Los ámbitos específicos de la educación ambiental local (expuestos por las Dras. De las Heras y González), y del papel del derecho ante el fenómeno del cambio climático o la generalización de las energías renovables (expuesto por la Dra. Mora) conectaron perfectamente en el proyecto mayor de la Alianza Europea Pioneer, del que forma parte la Universidad de Huelva, y que dirige la Dra. Miedes. Desde esta perspectiva, se plantearon iniciativas de colaboración en relación con la dirección de TFGs y, sobre todo, TFMs en los diversos másteres de temática ambiental que se imparten en la Universidad de Huelva. Además, se puso el foco en la articulación de espacios cualificados de investigación e innovación social, a través de los llamados living labs, directamente conectados a la investigación basada en retos, pensando, además, en el territorio concreto de la ciudad de Huelva, habida cuenta de la conexión de COIDESO con su entorno local. Sin duda, se trató de un encuentro muy provechoso e interesante para la construcción de un conocimiento plural, necesario ante los retos sociales del s. XXI.

*Manuela Mora Ruiz
Catedrática de Universidad, Dpto. de Derecho Público y del Trabajo*

7. Teatro para pensar: “Colón Ideando Soluciones. Una nueva aventura”



8. Píldoras de COIDESO

a. ¿En qué consiste ser una ciudad amigable con las personas mayores?

María-Isabel Mendoza-Sierra

Construir ciudades amigables con las personas mayores es un desafío en cuatro aspectos.

1. No se trata solo de infraestructuras. A menudo, pensamos en la accesibilidad física como el pilar de una ciudad amigable. El movimiento global de ciudades amigables propone un cambio radical desde un modelo médico-asistencial del envejecimiento hacia un modelo social y de derechos humanos. El modelo antiguo ve a las personas mayores como receptoras pasivas de cuidados, a las que hay que adaptar un entorno. En el nuevo enfoque se las reconoce como agentes activos y diversos, cuyas decisiones deben ser respetadas. El objetivo no es solo adaptar el entorno, sino reorganizarlo para que puedan vivir dignamente, disfrutar de una buena salud y continuar participando en la sociedad de manera plena y activa.

2. El proceso es tan valioso como el resultado. La creación de estas ciudades no sigue un plan impuesto de arriba hacia abajo. En su lugar, se utiliza un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), donde el diagnóstico nace del diálogo directo con las personas mayores, sus cuidadores y los profesionales que trabajan con ellos. El impacto de este método va mucho más allá del plan de acción que genera. Su valor más profundo es que invierte la dinámica de poder tradicional. En lugar de ser sujetos de estudio o beneficiarios de políticas, las personas mayores se convierten en coautoras de su entorno. Este proceso genera beneficios intangibles cruciales: fortalecimiento de relaciones, empoderamiento de las personas mayores, aumento del compromiso y la ilusión por el proyecto, motivación y ampliación de redes sociales. Al otorgarles poder real en el proceso cívico, este enfoque combate directamente los estereotipos y la discriminación por edad.

3. La evidencia científica es limitada. Intuitivamente, crear ciudades más inclusivas parece

una idea con beneficios obvios. Sin embargo, las conclusiones extraídas de una revisión sistemática de Sánchez-González et al. (2020), nos obliga a ser más críticos. Aunque el modelo es prometedor, la evidencia científica sólida sobre su impacto real en la salud es todavía limitada. Mientras que casi un 72.7% de los estudios analizados mostró mejoras en dominios como la participación social o la percepción de seguridad, solo un 42.8% registró mejoras significativas en indicadores de salud física o psicológica. Podría significar que la conexión social es más fácil de influir a corto plazo que los indicadores de salud, o que los beneficios para la salud tardan más en manifestarse de lo que los estudios actuales pueden medir. En cualquier caso, este hallazgo nos recuerda que incluso las iniciativas más apoyadas por la comunidad deben ser evaluadas rigurosamente para entender qué funciona, justificar la inversión pública y asegurar que no nos guiamos solo por buenas intenciones.

4. Es un movimiento global. Lejos de ser una iniciativa aislada, el movimiento de ciudades amigables es una tendencia a nivel global. La Red Mundial de la OMS, iniciada en 2010, incluye ya más de 1.700 ciudades y comunidades en 60 países, con alrededor de 270 solo en España. Sin embargo, la investigación muestra que la gran mayoría de los estudios se han realizado en Asia, Europa, Oceanía y América del Norte, con una notoria ausencia de investigaciones en América Latina y África. Esto plantea una pregunta fundamental: ¿puede un modelo considerarse verdaderamente global si su eficacia solo se ha estudiado en una franja limitada de naciones desarrolladas y ricas? Este punto nos desafía a adaptar y evaluar estos modelos en diversos contextos culturales y socioeconómicos para garantizar que su promesa universal no se convierta en un privilegio regional.



b. La Flecha de El Rompido y su problemática socio-científica en Primaria

Paula García-Viso, María Ángeles de las Heras Pérez y Nuria Climent

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

La educación científica en Educación Primaria requiere cada vez más el abordaje de problemáticas reales que conecten ciencia, sociedad y entorno (Sadler, 2009). Los problemas socio-científicos resultan idóneos para promover un aprendizaje significativo, crítico y contextualizado, especialmente cuando se vinculan a situaciones cercanas al alumnado (Perales y Cañal, 2000). Así, se presenta una Situación de Aprendizaje (SdA) centrada en el estudio del espacio protegido de la Flecha del Rompido, un ecosistema cuya transformación en las últimas décadas ha generado debates sociales y medioambientales. Su análisis permite integrar contenidos de ciencias naturales y matemáticas, favoreciendo el desarrollo de habilidades de indagación, pensamiento crítico, interpretación de datos y argumentación.

La propuesta parte del convencimiento de que conocer el propio entorno impulsa al alumnado a comprender mejor los desafíos ambientales actuales. En El Rompido, localidad costera de Huelva, el crecimiento de la Flecha litoral, el turismo, los cambios en la biodiversidad y la intervención humana constituyen una controversia socio-científica cercana, relevante y motivadora. Por ello, esta SdA permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en la protección de su patrimonio natural.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

La Situación de Aprendizaje se estructura en siete sesiones, diseñadas de manera colaborativa entre una maestra en ejercicio e investigadoras en didáctica de las ciencias experimentales y de la matemática. La propuesta sigue una metodología de indagación, el análisis de datos reales, la investigación guiada y el debate argumentado.

Participan dos grupos de 5.º de Educación Primaria del CEIP Virgen del Carmen (El Rompido), acompañados por sus tutoras, un agente de medio ambiente especializado en la Flecha y familiares del alumnado. La planificación se fundamenta en el currículo andaluz (Orden 30 de mayo, 2023), y articula competencias específicas de Matemáticas (proporcionalidad, resolución de problemas, uso de representaciones) y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (comprensión de ecosistemas, intervención humana, análisis territorial).

El trabajo que realizan los estudiantes a lo largo de la SdA se recoge en un cuaderno de campo, como evidencia del aprendizaje.

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

La secuencia comienza con una actividad en la que los estudiantes observan imágenes de flechas litorales de distintas partes del mundo, con el fin de situar la Flecha del Rompido dentro de un fenómeno natural más amplio. A través de herramientas digitales, el alumnado formula preguntas que guiarán la investigación: ¿qué es la Flecha?, ¿cómo es?, ¿cómo ha cambiado?

Posteriormente, se profundiza en el significado de espacio protegido mediante una charla de un agente medioambiental. Los estudiantes analizan la biodiversidad característica de la zona y la relacionan con los efectos del turismo, la urbanización y otras intervenciones humanas.

En la tercera sesión, se incorpora la memoria histórica mediante una entrevista colectiva a abuelos del alumnado, quienes aportan testimonios sobre la vida en El Rompido hace 50 años. Esto permite reconocer cambios sociales y ambientales entre pasado y presente, que influyen en la transformación de la Flecha.

El bloque matemático se aborda analizando fotografías aéreas de diferentes años para estimar variaciones en la longitud de la Flecha. Calculan crecimientos aproximados utilizando la escala gráfica, elaboran previsiones y discuten si la evolución es proporcional al tiempo.

La visita a la Flecha donde por grupos miden transectos con instrumentos no convencionales y registran las especies de plantas presentes en cada tramo, relacionando la distribución de la flora con las condiciones ambientales. Finalmente, se culmina con un debate socio-científico en el que argumentan a favor o en contra de un hipotético complejo turístico que podría afectar a la zona.

CONCLUSIONES

La Situación de Aprendizaje permite constatar el potencial educativo de trabajar controversias socio-científicas vinculadas al entorno cercano. El caso de la Flecha del Rompido se convierte en un hilo conductor que integra diversas asignaturas y fortalece el sentimiento de pertenencia con su realidad.

El alumnado no solo adquiere conocimientos sobre biodiversidad, ecosistemas y proporcionalidad, sino que desarrolla habilidades de toma de decisiones, pensamiento crítico, argumentación y participación social. Además, la colaboración entre escuela, universidad y comunidad enriquece el proceso.

En definitiva, abordar problemáticas reales desde una perspectiva interdisciplinar prepara a los estudiantes para comprender su mundo, actuar de forma responsable y valorar el patrimonio natural que los rodea, convirtiéndose en ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y el cuidado del entorno.

REFERENCIAS

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

Perales, F. J. y Cañal, P. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Marfil.

Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42. <https://doi.org/10.1080/03057260802681839>



c. Diálogo Cívico Gamificado para la enseñanza de la controversia en el patrimonio

Sergio Sampedo-Martín

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

El tratamiento educativo de temas controvertidos vinculados al patrimonio constituye uno de los desafíos más relevantes para la formación inicial del profesorado. La creciente polarización social y la dificultad para sostener conversaciones constructivas sobre cuestiones complejas ha repercutido de manera directa en el ámbito educativo. En particular, los temas controvertidos vinculados al patrimonio requieren metodologías capaces de fomentar la argumentación crítica, el respeto mutuo y la capacidad de reconocer perspectivas diversas. Sin embargo, los enfoques tradicionales de debate suelen reproducir lógicas dicotómicas y confrontativas, lo que limita la comprensión profunda de los fenómenos históricos y sociales.

En este contexto, el Civil Dialogue®, diseñado originalmente para entornos ciudadanos, constituye una herramienta estructurada para promover el diálogo respetuoso. No obstante, su aplicación educativa exige transformaciones que trasciendan la espontaneidad comunicativa y prioricen la dimensión formativa. Para ello se desarrolla el Diálogo Cívico Gamificado (DCG), un modelo adaptado desde la propuesta original, incorporando elementos propios del aprendizaje experiencial, el juego de rol, la investigación guiada y la participación democrática. Tomando como referencia la adaptación pedagógica descrita por Sampedo-Martín y Schugurensky (en prensa), el DCG transforma la estructura comunicativa original en un dispositivo educativo orientado a la formación de pensamiento crítico, empatía y alfabetización patrimonial. El objetivo de esta comunicación es triple:

- Presentar la fundamentación y desarrollo del DCG como adaptación pedagógica del Civil Dialogue®;
- Describir su implementación en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales I (Grado en Educación Primaria);
- Analizar los resultados emergentes del alumnado, especialmente sus argumentaciones, personajes creados y referencias patrimoniales movilizadas.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

La propuesta (Figura 1) se implementó como innovación docente durante un semestre en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales I, con

estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria. El proceso se desarrolló en varias fases articuladas entre sí, que permitieron a los futuros docentes vivenciar la construcción de una controversia patrimonial desde múltiples miradas.



Figura 1. Secuencia pedagógica de la propuesta.

En primer lugar, se introdujo al alumnado al concepto de temas controvertidos y su relevancia en la educación patrimonial. A partir de ello, se les invitó a reflexionar sobre cuestiones de actualidad vinculadas al patrimonio, generando una lista de hot topics amplios y variados (por ejemplo, estatuas de Colón, grafitis en edificios históricos, tauromaquia, acceso económico al patrimonio, infraestructuras en espacios naturales). Esta primera etapa permitió detectar las preocupaciones y sensibilidades del alumnado, generando un punto de partida significativo y situado.

Posteriormente, se les presentó la estructura del DCG, que incluye la reflexión individual, la construcción de un personaje, la investigación patrimonial, el trabajo cooperativo, la deliberación guiada, y la evaluación metacognitiva.

En esta experiencia se hizo especial hincapié en la creación del personaje, un elemento central para la gamificación, que adoptara una postura dentro del hot topic propuesto: “El llamado ‘Descubrimiento de América’ fue un acontecimiento que debemos celebrar con orgullo.”. Los estudiantes diseñaron roles con identidades históricas, culturales o sociales muy diversas, incorporando elementos como época, ideología, religión, referencias patrimoniales y argumentos desde su perspectiva particular. Por ejemplo, se generaron perfiles como León de Alvarado, mestizo del siglo XVII con visión crítica del proceso colonial; Nazario “el chatarra”, personaje contemporáneo con posición política firme contra la colonización y sus celebraciones; Cataleya Colón de Toledo, noble del siglo XVI defensora del legado celebratorio vinculado al “Descubrimiento de América”; o Rachel Drake, pirata inglesa que no toma partido ante la controversia.

La fase de investigación guiada permitió que los estudiantes buscaran fuentes documentales, referencias patrimoniales y ejemplos de controversias reales, enriqueciendo su argumentación. Finalmente, la deliberación se llevó a cabo en un formato que replicaba la escala de posiciones del Civil Dialogue®, permitiendo que cada personaje defendiera su postura con matices, sin necesidad de caer en la lógica binaria del debate tradicional.

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

El desarrollo de la actividad evidenció que los estudiantes fueron capaces de apropiarse del conflicto patrimonial desde perspectivas muy diversas, lo que favoreció la comprensión de la complejidad histórica y social del fenómeno. La riqueza argumentativa se manifestó tanto en las fichas de personajes (Tabla 1) como en la interacción durante la deliberación.

Tabla 1: Personajes creados por el alumnado.

Personaje	Época	Posición
Catalaya Colón de Toledo	1540	(5) Celebración orgullosa
Don Federico Pinzón Rodríguez de Vivar	1492	(4) Acuerdo matizado
Rachel Drake	Edad Moderna	(3) Neutral, abierta al cambio
León de Alvarado Anacaona	Siglo XVII Precolonial	(2) Crítica reformista
Nazario de los Reyes “el Chatarra”	Actualidad	(1) Resistencia absoluta
		(1) Total desacuerdo celebratorio

Esta diversidad de perspectivas permitió observar, durante la deliberación, cómo el uso del rol despersonaliza la confrontación y facilita una argumentación más compleja. Personajes como Anacaona, figura taína que rechaza la dominación española, aportaron narrativas de resistencia muy potentes, mientras que perfiles como Don Federico Pinzón, oficial de La Pinta, defendieron con matices la legitimidad histórica de la expedición colonial. Esta convivencia discursiva generó interacciones más ricas que un debate binario. Además, la variedad y profundidad de los personajes indicaron un nivel de implicación significativo.

Los resultados muestran que el alumnado logró construir discursos complejos y matizados, articulados a través de cuatro tipos principales de argumentos: históricos, patrimoniales, éticos/sociales e identitarios/emocionales. Estas categorías emergieron del análisis cualitativo de sus producciones y constituyen un aporte significativo de la experiencia (Tabla 2).

Tabla 2: Dimensiones de la argumentación en el DCG.

Tipo de argumento	Descripción	Función en el diálogo
Histórico	Se basan en procesos, hechos y contextos del pasado, analizando causas y consecuencias	Aportan legitimidad factual y permiten contextualizar el conflicto
Patrimonial	Abordan la naturaleza simbólica y conflictiva del patrimonio, tanto material como inmaterial	Conectan el debate con bienes concretos y evidencian disputas culturales
Ético y social	Se centran en valores, justicia, derechos humanos e implicaciones contemporáneas	Introducen la dimensión moral y promueven reflexión crítica
Identitario y emocional	Apelan a pertenencia, memoria, orgullo o sensibilidad cultural	Facilitan adhesiones afectivas y comprensión del desacuerdo

En relación con esta conceptualización, los personajes creados por el alumnado integraron argumentos, identidades y patrimonio para sostener posiciones divergentes (Tabla 3).

Tabla 3: Ejemplos de personajes y referencias patrimoniales asociados a cada tipo de argumento.

Tipo de argumento	Ejemplos expresados por personajes	Referencias patrimoniales
Histórico	Catalaya justifica el avance civilizatorio; Nazario critica la violencia colonial; Federico contextualiza la misión marítima	Muelle de las Carabelas; Monasterio de La Rábida; Museo de los Pueblos Indígenas
Patrimonial	Anacaona denuncia la destrucción de estructuras taínas; León problematiza símbolos coloniales	Plaza Anacaona; Casa del Cordón; Estatua de Colón
Ético y social	Nazario rechaza el 12 de octubre como celebración; Drake destaca la necesidad de reconocer daños	Monumento a la Resistencia Indígena; Día de la Resistencia Indígena
Identitario y emocional	Catalaya defiende el linaje; Federico expresa orgullo religioso y patriótico; Nazario conecta injusticias pasadas y presentes	Celebraciones de la Hispanidad; iconografía marinera y religiosa

Además, la producción de hot topics en sus reflexiones posteriores al juego del diálogo mostró que el alumnado reconoce como controvertidos no solo elementos históricos, sino también aspectos contemporáneos relacionados con usos del espacio público, protección del patrimonio, tensiones entre tradición y cambio social y conflictos medioambientales. Esta amplitud temática confirma

el potencial del DCG para abordar una gran variedad de problemas socioeducativos.

Estos resultados demuestran que el DCG no solo favorece la participación, sino que permite al alumnado comprender la complejidad del conflicto, reconocer el valor de perspectivas diferentes y articular narrativas fundamentadas que trascienden la lógica binaria de los debates tradicionales.

La evaluación final evidenció avances significativos en comprensión del conflicto como fenómeno multidimensional; capacidad de escuchar activamente; formulación de argumentos matizados; reconocimiento de la legitimidad de perspectivas diversas; y transferencia de la metodología al diseño de actividades futuras. De cara al futuro, se plantea integrar el DCG con visitas patrimoniales, recursos digitales y proyectos interdisciplinarios, así como evaluar su impacto a medio plazo en la competencia docente del alumnado.

CONCLUSIONES

Las categorías emergentes de la argumentación (históricas, patrimoniales, éticas/sociales e identitarias/emocionales) evidencian que el DCG constituye un marco potente para analizar la complejidad de los conflictos patrimoniales. Cada tipo de argumento aporta una dimensión esencial: los históricos contextualizan, los patrimoniales conectan con disputas materiales y simbólicas, los éticos introducen reflexión moral y los identitarios explican las emociones y pertenencias que intensifican el conflicto.

La combinación de estas dimensiones muestra que el DCG no solo enseña a debatir: enseña a comprender el desacuerdo. El alumnado aprende a reconocer la legitimidad de otras perspectivas, a

matizar sus propias posturas y a interpretar el patrimonio como un espacio vivo, disputado y cargado de significados. En consecuencia, el DCG se presenta como una herramienta altamente transferible a la enseñanza de las ciencias sociales y a la formación de una ciudadanía crítica y dialogante. El DCG constituye una metodología innovadora y eficaz para la enseñanza de las controversias patrimoniales en la formación inicial del profesorado. La adaptación del Civil Dialogue® al contexto educativo aporta un marco que combina gamificación, investigación histórica, poliperspectividad y participación democrática. La creación de personajes permitió al alumnado adoptar roles alejados de sus propias opiniones, favoreciendo la empatía, el pensamiento crítico y la comprensión del desacuerdo.

Los resultados obtenidos muestran que el DCG facilita el abordaje pedagógico de patrimonios controversiales, promueve la alfabetización crítica y contribuye a desarrollar competencias clave para la ciudadanía democrática. Su potencial de transferencia sugiere que puede convertirse en una herramienta estable dentro del repertorio metodológico de quienes se forman para ser docentes.

Esta experiencia no solo contribuye al desarrollo de competencias críticas, sino que ofrece un marco práctico para integrar la educación patrimonial, la deliberación democrática y la gamificación en contextos curriculares reales.

REFERENCIAS

- Sampedro-Martín, S., & Schugurensky, D. (en prensa). De la comunicación a la educación: La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico. *Revista Colombiana de Educación*.



d. Envejecimiento Activo y Educación Transformadora: Voluntariado Senior en Comunidades de Aprendizaje

Emilia Moreno Sánchez

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

El envejecimiento activo y la participación social de las personas mayores constituyen desafíos prioritarios en las agendas educativas contemporáneas. Por ello, se ha llevado a cabo un proyecto transfronterizo que trata la necesidad de vincular a las personas mayores con las Comunidades de Aprendizaje (CdA), como estrategia para combatir el edadismo, promover la inclusión intergeneracional y favorecer el envejecimiento saludable. Las CdA, que se recoge en la Orden de 8 de junio de 2012 en Andalucía (BOJA nº 26, 2012), son modelos educativos de transformación social y cultural que requieren la participación activa del voluntariado. El proyecto que se presenta tiene como objetivos: construir conocimiento transferible sobre prácticas educativas innovadoras; crear herramientas de formación on-line bilingües para estudiantes y personas mayores; establecer una red colaborativa entre la Universidad de Huelva (España) y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal); crear una red de voluntariado senior actuando especialmente contra la soledad en mujeres mayores; y generar conocimiento mediante publicaciones y un manual didáctico.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

Es un proyecto de innovación educativa transfronterizo España-Portugal con metodología participativa, crítica y dialógica basada en el aprendizaje cooperativo. Participan estudiantes de 6 titulaciones universitarias (Grados de Educación Infantil, Primaria, Ciencias de la Actividad Física y Másteres en Gerontología Social, Investigación Psicosocial e Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo), profesorado universitario, maestros/as de centros CdA y personas mayores voluntarias. El procedimiento se estructura en 4 fases: Fase 1-Preparación: elaboración de estrategia, preparación del alumnado y elaboración de material de captación de voluntariado senior. Fase 2-Formación: curso transversal sobre CdA, aprendizaje dialógico y voluntariado educativo. Fase 3-Elaboración Web: diseño e implementación de curso on-line en los Observatorios del Envejecimiento Activo de Beja (ODEA) y Observatorio Suroeste de Envejecimiento Activo y Saludable de Huelva (SOI), con contenido bilingüe. Fase 4-Sistematización: edición de la Guía para la formación de voluntariado de personas mayores en comunidades de aprendizaje. Estrategias

para mejorar la calidad de vida y elaboración del Informe Para el tratamiento de la información utilizada en cada una de las fases se emplea un enfoque cualitativo basado en deliberación compartida y evidencias en contextos educativos reales.

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

El proyecto, con duración de 1 año, ha generado resultados significativos que están en sintonía con investigaciones que avalan la participación de la comunidad educativa como elemento clave en el éxito escolar (Cantero, Alcaide y Pantoja, 2018) y la colaboración intergeneracional como promotora de entornos inclusivos (López y Martínez, 2023). En la Fase 1 se consolidó el equipo transfronterizo y se diseñó material de captación visual dirigido a personas mayores. La Fase 2 materializó un curso de formación con objetivos específicos: dar a conocer estrategias de transformación social, comprender fundamentos del aprendizaje dialógico, sensibilizar sobre el voluntariado como espacio de experiencia profesional, formar en modelos socio-comunitarios y desarrollar competencias comunicativas. Los y las ponentes pertenecen a centros CdA reconocidos oficialmente. En la Fase 3 se avanza con la creación de cursos digitales de acceso abierto en ambos Observatorios. El proyecto se alinea con los Objetivos del Desarrollo Sostenible 3 y 4 de la Agenda 2030, promoviendo vida sana y educación inclusiva. También responde a recomendaciones de la ONU (2013) sobre programas intergeneracionales que asignan roles significativos a todos los grupos etarios, combatiendo el edadismo mediante participación activa en espacios educativos formales.

CONCLUSIONES

Este proyecto demuestra que la formación de voluntariado senior en CdA constituye una estrategia efectiva de envejecimiento activo y transformación educativa. Se ha construido conocimiento transferible sobre prácticas innovadoras desde contextos reales. La red transfronteriza España-Portugal fortalece la cooperación europea mediante innovación educativa y social. La participación intergeneracional enriquece la formación inicial de docentes proporcionándoles experiencias significativas, mientras otorga protagonismo a las personas mayores. El voluntariado senior contribuye

al éxito educativo sin requerir formación académica previa, potencializando interacciones solidarias de conocimiento. Las aportaciones prácticas incluyen materiales bilingües de acceso abierto replicables en otros contextos, un modelo de colaboración universidad-escuela-comunidad transferible, y estrategias efectivas contra la soledad en personas mayores mediante participación comunitaria significativa. Como limitación, la duración del proyecto requiere seguimiento a largo plazo para evaluar el impacto sostenido.

REFERENCIAS

BOJA nº 126 de 28-06-2012. Orden de 8 de junio de 2012.

Cantero Rodríguez, N., Alcaide Risoto, M., & Pantoja Vallejo, A. (2018). Impact of Participation of Grandparents in a Learning Community. *RASP- Research on Ageing & Social Policy*, 6(2), 198-223.

López, M., & Martínez, L. (2023). Revisión sistemática de programas intergeneracionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(2), 56-78.

Organización de Naciones Unidas (2013). *Seguimiento del Año Internacional de las Personas de Edad: Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Informe del Secretario General. (A/68/167)*, Sexagésimo octavo período de sesiones, [en línea], <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/402/54/PDF/N1340254.pdf?OpenElement>



e. La revisión sistemática como metodología: más allá de la bibliometría

Rocío Plazas Naranjo

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

La revisión sistemática es un tipo de investigación que pretende ir más allá de un análisis bibliométrico, teniendo el objetivo de analizar las publicaciones encontradas con el fin de contestar a una pregunta previamente formulada (Page et al., 2020). En el área de didáctica de la matemática se encuentran antecedentes de revisiones sistemáticas como la de Grigaliūnienė et al. (2025) que profundiza sobre investigaciones que analizan el conocimiento didáctico del contenido en los profesores de primaria y secundaria (tanto en formación como en activo), y concretamente, conocimiento relacionado con las dificultades de aprendizaje y estrategias de enseñanza, relacionándolas con los diferentes contenidos matemáticos. A diferencia de Grigaliūnienė et al. (2025), en este estudio, se pretende analizar las tareas formativas matemáticas que se implementan en el futuro profesorado de educación infantil y primaria.

Se presenta a continuación, una revisión sistemática sobre tareas formativas para el futuro profesorado de matemáticas, concretamente, sobre los contenidos matemáticos que abordan dichas tareas.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

Se siguió el protocolo PRISMA (Page et al., 2020), ya que garantiza la transparencia y reproductibilidad de la investigación. El primer paso es planificar la búsqueda. La pregunta formulada a la que se quiere responder con este estudio es “¿Qué contenidos matemáticos abordan las tareas formativas matemáticas que desarrollan conocimiento en el futuro profesorado de educación infantil y primaria?”. A continuación, se eligieron los términos consultando el Tesoro de la UNESCO para garantizar que se utilizan términos aprobados por en la comunidad científica.

Con esos términos y el empleo de operadores booleanos la frase de búsqueda fue (math* AND knowledge AND (task* OR assignment*) AND ("future teacher" OR "preservice teacher" OR "prospective teacher" OR "teacher education")), la cual se incluyó en las bases de datos Scopus y WoS. Los campos de búsqueda en ambas bases fueron título, resumen y palabras clave. La búsqueda se refinó seleccionando las publicaciones comprendidas entre 2005 y 2025, los idiomas inglés, español y portugués y las categorías Social Sciences y

Mathematics en Scopus y Education & Educational Research y Mathematics en WoS. La búsqueda se realizó el 14 de marzo de 2025. Tras obtener las publicaciones se realizó en primer lugar una lectura horizontal (lectura de título y resumen) y, en segundo lugar, una lectura vertical (texto completo), dando como resultado 80 publicaciones incluidas que cumplieran los criterios de elegibilidad: (a) artículos de revista; (b) investigaciones empíricas; (c) tareas formativas centradas en el desarrollo de conocimiento; (d) implementadas en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. De los artículos incluidos, 3 fueron recomendados por expertos en el área y se incluyeron ya que cumplieran los criterios.

De las publicaciones incluidas, se extrajeron los datos que permitieron responder a la pregunta de investigación. En este estudio se extrajeron los datos relacionados con los contenidos matemáticos que abordan las tareas formativas que se implementan en las investigaciones encontradas. Para clasificar los estudios por contenidos matemáticos, se tuvieron en cuenta las categorías de Inglis y Foster (2018).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las 80 publicaciones incluidas, 54 tienen el propósito de desarrollar solamente conocimiento matemático y 26 desarrollan tanto conocimiento matemático como didáctico del contenido. A continuación, se presentan los resultados de este último grupo.

Los contenidos se clasifican en tópicos (álgebra, estadística, geometría y números) y procesos (análisis y generalización, formulación de problemas, razonamiento espacial y definición, resolución de problemas). Tanto en los tópicos como en los procesos hay tareas formativas que no hacen explícito el tópico o el proceso (NE), dando como resultado una tarea donde el futuro profesorado selecciona un tópico o proceso. En la Figura 1 se muestran cuántos tópicos y procesos matemáticos abordan las tareas formativas y cómo se relacionan entre sí. Los tópicos más frecuentes son números y geometría. Coincidiendo con la revisión sistemática de Grigaliūnienė et al. (2025). El menos frecuente es el álgebra. Tanto la resolución como la formulación de problemas es un proceso recurrente en las tareas formativas. Al igual que en Grigaliūnienė et al. (2025), la resolución de problemas se relaciona con varios tópicos (números, geometría y estadística).

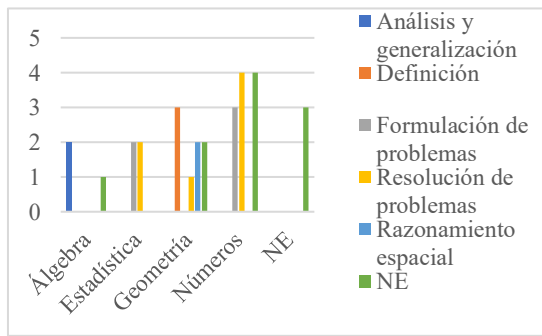


Figura 1. Contenidos matemáticos de las tareas formativas.

CONCLUSIONES

Cabe preguntarse por qué existe un desequilibrio entre los diferentes tópicos matemáticos que se abordan en las tareas formativas para el futuro profesorado de infantil y primaria. En consecuencia, se identifica una oportunidad a abordar más tópicos y procesos en las tareas formativas con el objetivo de conseguir una formación inicial docente de calidad.

REFERENCIAS

- Grigaliūnienė, M., Lehtinen, E., Verschaffel, L. et al. (2025). Systematic Review of Research on Pedagogical Content Knowledge in Mathematics: Insights from a Topic-Specific Approach. *ZDM Mathematics Education* 57, 777–794. <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01684-1>
- Inglis, M. & Foster, C. (2018). Five decades of mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(4), 462–500
<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.4.0462>
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., Shamseer L., Tetzlaff J.M., Akl E.A., Brennan S.E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J.M., Hróbjartsson A., Lalu M.M., Li T., Loder E.W., Mayo-Wilson E., McDonald S., (...) Moher D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n7>



f. Clima motivacional y emocional en el aula

Pedro Sáenz-López Buñuel, Bartolomé J. Almagro Torres, Cristina Conde García, Eduardo J. Fernández-Ozcorta, José Antonio Rebollo González, Sebastián Fierro Suero, José Manuel Cantonero Cobos, Ángel Camacho Carranza y Rafael Ramos Veliz

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

Cada 55 segundos un joven se suicida en este planeta. La ansiedad, estrés o depresión afecta al 40% de la población. Los problemas de salud mental están aumentando vertiginosamente ¿Podría el sistema educativo ayudar a educar socioemocionalmente a los jóvenes? Desde el grupo de investigación EMOTION (Educación, Motricidad e Investigación Onubense) consideramos que es necesario un cambio de paradigma en educación en el que la mejora de competencias socioemocionales sea una prioridad.

Desde 2007, nos hemos centrado en el estudio de la motivación, las emociones y la práctica físico-deportiva en contextos deportivos y educativos. En los últimos años, la evidencia científica ha subrayado la relevancia del componente emocional en la práctica deportiva y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fierro-Suero et al., 2024). Sin embargo, son necesarios más estudios que ayuden a comprender el papel de estas variables en diferentes contextos, así como estrategias para la formación docente y para aplicar en el aula o entrenamientos.

El presente trabajo pretende sintetizar la evolución de las líneas de investigación del grupo EMOTION y mostrar los avances recientes en el análisis del clima motivacional y emocional en Educación Física y deporte, así como su impacto en la formación docente y las consecuencias en el alumnado.

PROCEDIMIENTO

Las investigaciones desarrolladas por EMOTION se han estructurado en torno a tres enfoques metodológicos complementarios:

a) Estudios descriptivo-correlacionales, centrados en la relación entre variables motivacionales y emocionales.

b) Diseños cuasi-experimentales, orientados a evaluar programas de formación docente y estrategias para mejorar el clima motivacional y emocional en Educación Física, así como sus efectos en los estudiantes/deportistas.

c) Estudios cualitativos y observacionales, basados en entrevistas, historias de vida y observación sistemática, empleados para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos reales de entrenamiento.

Las muestras abarcan alumnado de primaria, secundaria y universitario, así como deportistas, entrenadores y docentes en formación. Los análisis estadísticos se han realizado mediante SPSS, Jamovi o MAXQDA.

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

El primer proyecto I+D+i relacionado con la temática fue desarrollado entre 2007 y 2010 y se investigaron los factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica física en jóvenes deportistas. Por una parte, se demostró que la mayor percepción de motivación intrínseca a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) aumenta la probabilidad de tener mayor adherencia a la práctica de actividad física en el futuro (Almagro et al., 2010). Por otra parte, se consiguió que un programa de formación a entrenadores de baloncesto aumentara la motivación intrínseca de sus jugadores (Conde et al., 2010). En el segundo proyecto I+D del 2011 al 2014 se relacionaron factores motivacionales e inteligencia emocional con la práctica de actividad física y el bienestar psicológico. Se demostró que el alumnado universitario que practicaba actividad física mostraba mayores niveles de inteligencia emocional y de bienestar psicológico (Fernández-Ozcorta et al., 2014).

Posteriormente, a través de proyectos FEDER nos centramos en el contexto de la Educación Física en el que describimos la influencia de la motivación intrínseca y de las emociones positivas en el rendimiento académico y bienestar del alumnado en secundaria (Fierro-Suero et al., 2024). Posteriormente, nos centramos en la formación del profesorado en mejorar el clima motivacional y emocional del aula y su influencia en la motivación autodeterminada y emociones positivas en el alumnado (Cantonero-Cobos et al., 2025).

CONCLUSIONES

Esta línea de investigación del grupo EMOTION ha contribuido a consolidar una perspectiva integradora entre motivación y emoción aportando evidencias aplicadas al ámbito educativo y deportivo. Se confirma que el clima emocional y motivacional influye significativamente en el bienestar y el

rendimiento, y que su mejora requiere formación específica del profesorado.

Las principales aportaciones prácticas se centran en la formación docente y las estrategias para mejorar el clima de aula, así como la motivación autodeterminada y generar emociones positivas. En el futuro, se pretende aplicar estos estudios en otros contextos como los módulos formativos, así como profundizar en estas variables a nivel situacional, es decir, lo que ocurre en cada sesión y en cada actividad.

REFERENCIAS

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Moreno, J.A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 1(9), 8-14.
- Cantenero-Cobos, J.M., García-Ceberino, J.M., Conde, C., Sáenz-López, P., & Fierro-Suero, S. (2025). Design, validation and evaluation of the training programme for teachers: Emotional and Motivational Climate in the classroom (CEYM). (2025). *E-Balonmano Com Journal Sports Science*, 21(2), 229-240. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.21.229>
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A., & Domínguez, A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.
- Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2014). Explanatory model of psychological wellbeing in the university athletic context. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.307>
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Velázquez-Ahumada, N., de las Heras-Pérez, M.A., Almagro, B.J., & Bisquerra, R. (2024). Desarrollo y validación de una herramienta de Observación del Clima Emocional (OCE). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 77-100. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.27947>



g. Primeros pasos: Agenda urbana comunitaria Distrito V

María López Rueda, Blanca Miedes Ugarte y Antonio Moreno Moreno

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

El proyecto de ciencia ciudadana "Agenda Urbana Comunitaria Distrito 5 de Huelva: vulnerabilidades del espacio urbano" tiene como objetivo involucrar a la ciudadanía y actores del Distrito 5 de Huelva (7 barrios populares y vulnerables con 14.000 habitantes) en identificar y diagnosticar comunitariamente los espacios públicos de vulnerabilidad, y desarrollar propuestas de actuación, dando contenido y desarrollo a la agenda urbana comunitaria dinámica.

El proyecto se ha desarrollado en el marco del Plan Integral del Distrito 5 (PID5) de Huelva, que es una plataforma multiactor y multinivel que desde hace 25 años trabaja para garantizar los derechos sociales y desarrollar políticas públicas en condiciones de igualdad.

El PID5 ha identificado desafíos y necesidades prioritarias alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, incluyendo problemas de convivencia, acceso a servicios, mantenimiento de zonas verdes y espacios urbanos, empleo y formación, prevención de salud, calidad educativa y participación ciudadana.

Actualmente dispone de una planificación estratégica denominada "Hoja de Ruta 2030". El presente proyecto constituye un paso de profundización relacionado con el espacio urbano y el desarrollo social-comunitario desde el urbanismo social y táctico.

Objetivos: Desarrollar y co-diseñar propuestas de actuación en el marco de la agenda urbana comunitaria para el Distrito 5 de Huelva, que promuevan la regeneración de espacios públicos y mejoren las condiciones de vida de sus habitantes a través de la participación activa de la comunidad y el uso de metodologías científicas.

MÉTODO

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a actores clave para la identificación de espacios y factores de vulnerabilidad, así como de potencialidad y pertenencia. Se ha llevado a cabo un mapeo colaborativo con aplicaciones informáticas de acceso abierto combinado con mapeos analógicos (Usahidi). El análisis de datos se realizó mediante mapeo en Google Maps, software para análisis geográfico (QGIS) y análisis cualitativo (Atlas.ti).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se han realizado 13 entrevistas semiestructuradas entre abril y mayo de 2024. Se identificaron 14 tipos de vulnerabilidades principales. Posteriormente, se trabajó el mapeo colaborativo con la aplicación en abierto Usahidi, localizando espacios públicos y asociando las vulnerabilidades de las 14 identificadas. Se recogieron más de 100 aportaciones. Los principales resultados evidencian vulnerabilidades de suciedad, abandono, vandalismo urbano-social, mal estado de zonas verdes, carencia de espacios de ocio con mobiliario y opciones para la ciudadanía. También se identifican cuestiones de mal estado de viviendas y edificios, la inexistencia de ascensores y las barreras arquitectónicas.

CONCLUSIONES

Se pone de manifiesto la necesidad de intervenciones específicas y políticas públicas para abordar las vulnerabilidades y mejorar las condiciones de vida asociadas y condicionadas por los espacios donde vivimos y nos relacionamos.

REFERENCIAS

Plan Integral del Distrito 5 (PID5). *Hoja de Ruta 2030*. Disponible en: <https://shre.ink/DXGV>
 ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.



h. Alfabetización digital de adultos mayores a través de pares

Ramón Tirado-Morueta y Ana Duarte Hueros

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

El envejecimiento demográfico plantea retos para la inclusión digital de los adultos mayores. La tecnología puede mejorar su bienestar (Zhou et al., 2023), pero requiere enfoques pedagógicos adaptados a sus necesidades cognitivas y emocionales (Richardson et al., 2019). En este contexto, el apoyo entre pares surge como estrategia eficaz, al facilitar el aprendizaje mediante observación, empatía y confianza (Peng et al., 2025). Este apoyo puede ser informal o formal, aunque faltan estudios que evidencien su impacto. El presente trabajo analiza cómo el apoyo entre pares influye en el entorno de aprendizaje y la satisfacción, comparando talleres convencionales con otros impartidos por adultos mayores capacitados.

MÉTODO

El estudio empleó un diseño comparativo para evaluar el impacto del apoyo entre pares en la alfabetización digital de adultos mayores. Se desarrolló un programa formativo en Moodle, basado en el modelo ADDIE, que capacitó a mayores como instructores digitales. El contenido se estructuró en tres módulos: mentoría digital, diseño de talleres y creación de comunidad. Se validaron los materiales mediante escalas de usabilidad y una prueba piloto. Participaron 72 personas seleccionadas por sus competencias digitales. Se aplicaron encuestas telefónicas y una escala de 9 ítems para evaluar el ambiente de aprendizaje, validada por expertos. El análisis incluyó comparaciones de medias, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y regresiones lineales para identificar factores asociados a la satisfacción de los usuarios entre dos muestras: (a) participantes mayores en talleres de alfabetización digital convencionales (N=282), y (b) participantes mayores en talleres de alfabetización digital impartidos por pares previamente formados (N=74).

Se utilizó una escala de valoración tipo Likert con valores comprendidos de 1 a 5 que recogida las valoraciones de los usuarios respecto al ambiente de aprendizaje, que incluían aspectos del apoyo docente, de la autonomía y engagement de los estudiantes.

RESULTADOS

El análisis descriptivo mostró valoraciones más altas en todos los ítems en la muestra de estudiantes que fueron instruidos por pares (Figura 1).

Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron estructuras diferentes en cada uno de los modelos (Figura 2).

En el modelo tradicional, el primer factor concentra la mayoría de los aspectos clave de la experiencia formativa, especialmente aquellos relacionados con el apoyo del docente, la motivación, la adaptación a los intereses del alumnado y el acompañamiento emocional. En este enfoque, los elementos vinculados con la autonomía del estudiante —como la práctica individual o la satisfacción con el propio desempeño— quedan relegados a un segundo plano, organizándose en un factor menor y menos influyente.

En cambio, el modelo con apoyo entre pares presenta una estructura más equilibrada. Los elementos relacionados con la motivación, la orientación ante errores, el disfrute de las actividades, el bienestar emocional y la adaptación pedagógica se agrupan en un primer factor bien definido. Por su parte, un segundo factor recoge aspectos como el progreso autónomo, la práctica individual, la satisfacción personal y el apoyo social recibido, lo que da cuenta de una experiencia de aprendizaje más compartida y participativa.

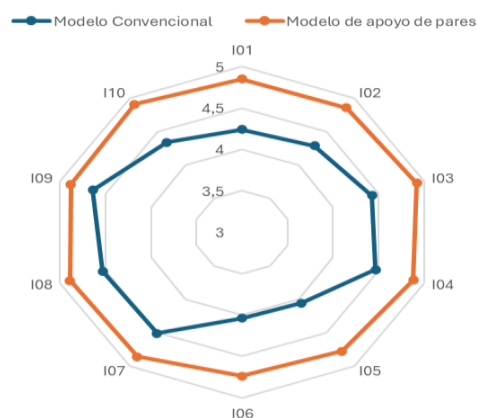


Figura 1. Análisis descriptivo.

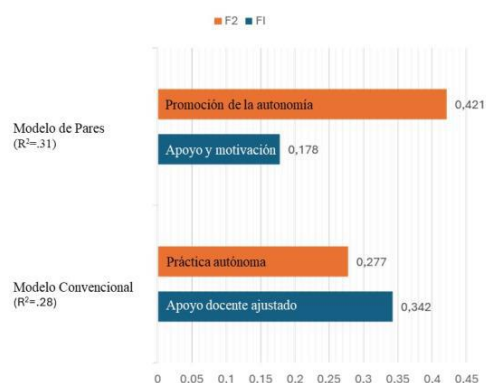


Figura 2. Resultados análisis factorial.

El análisis de regresiones lineales mostro que mientras en la muestra de estudiantes del modelo convencional el factor que determinan la satisfacción fue el apoyo docente y emocional adaptado, en el modelo con apoyo de pares fue más determinante la promoción del aprendizaje social y autónomo

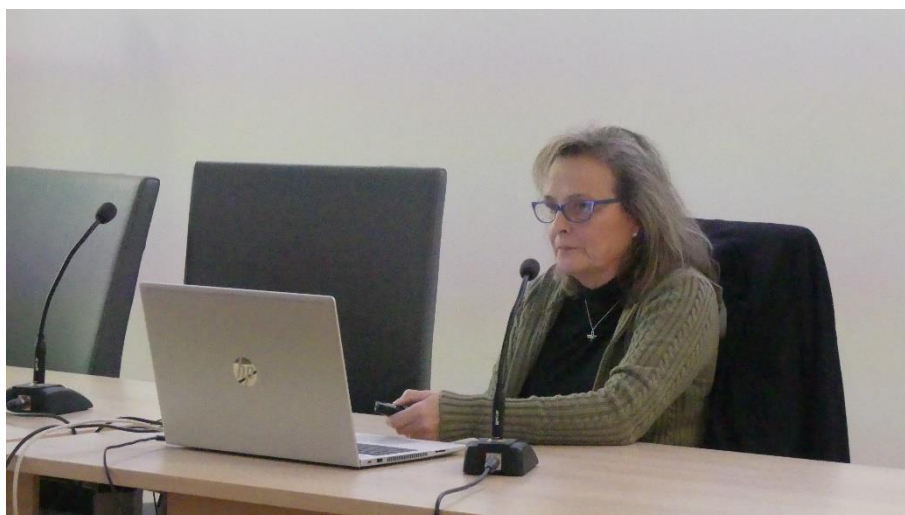
CONCLUSIONES

El estudio mostró que la inclusión del apoyo de pares en programas de alfabetización digital puede mejorar significativamente la satisfacción de los adultos mayores y modera el ambiente de aprendizaje. Los participantes guiados por instructores mayores capacitados valoraron más positivamente su progreso, motivación, autonomía y bienestar emocional. Además, se identificaron factores clave como la empatía, la claridad en la orientación y la oportunidad de práctica individual. Estos elementos configuran un ambiente formativo más equilibrado y enriquecedor. El modelo basado en pares no solo potencia el aprendizaje, sino que también promueve la inclusión digital y el

empoderamiento, ofreciendo una alternativa sostenible para programas de alfabetización tecnológica dirigidos a personas mayores.

REFERENCIAS

- Peng, R., Chang, J., Zhu, Y., Feng, H., & Cao, Z. (2025). Unlocking the Power of Peer Support in Digital Use and Digital Health Interventions for Older Adults: A Scoping Review. *Journal of Advanced Nursing. Portico*. <https://doi.org/10.1111/jan.16963>
- Richardson, M., Khouja, C. L., Sutcliffe, K., & Thomas, J. (2019). Using the theoretical domains framework and the behavioural change wheel in an overarching synthesis of systematic reviews. *BMJ Open*, 9(6), e024950. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024950>
- Zhou, J., Liao, R., & Kishore, R. (2023). Aging differently: How socioemotional reactions to perceived remaining time in life influence older adults' satisfaction in virtual communities. *New Media & Society*, 26(11), 6325–6346. <https://doi.org/10.1177/14614448221149906>



i. Inteligencia artificial (IA) en estudiantes universitarios de educación

Manuel Delgado García y Virginia Villegas José

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

La inteligencia artificial está transformando rápidamente el aprendizaje universitario, presentando importantes oportunidades y desafíos (Andión y Cárdenas, 2023; Escalante Jiménez, 2024; Villegas-José y Delgado-García, 2024).

Este estudio se plantea como objetivo general explorar las percepciones y el uso que el estudiantado de grado del ámbito educativo hace de diferentes herramientas de IA durante el desarrollo de sus actividades académicas. En particular, se analizan las percepciones, las herramientas más utilizadas, las asociaciones con variables sociodemográficas y los posibles perfiles de estudiantes según sus experiencias con la IA.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

Se empleó un diseño cuantitativo de tipo encuesta. La muestra estuvo compuesta por 654 estudiantes de los grados en Educación Infantil, Primaria, Social, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pertenecientes a la Universidad de Huelva (76.1 %) y la Universidad de Sevilla (23.9 %). El instrumento utilizado fue un cuestionario de 26 ítems basado en Ríos-Hernández et al. (2024). La fiabilidad fue excelente ($\alpha=.914$). Los análisis incluyeron estadística descriptiva, correlaciones, contraste de hipótesis y análisis clúster.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudiantado mostró creencias positivas sobre la IA, especialmente en su potencial para la investigación y el desarrollo de habilidades digitales. En cuanto a las experiencias, el uso más frecuente se relacionó con tareas de redacción, síntesis y elaboración de conclusiones, siendo menos habitual su aplicación al análisis o búsqueda de datos. En la Figura 1 se observa que ChatGPT fue la herramienta más utilizada (89.2 %), seguida de Copilot (6.6 %) y Gemini (5.1 %).



Figura 1. Nube de palabras de las las más utilizadas.

Se hallaron asociaciones significativas entre la formación en IA y la titulación ($\chi^2(4)=18.04$, $p=.001$), así como diferencias por sexo: los hombres presentaron puntuaciones más altas en creencias y experiencia ($p<.05$).

El análisis clúster identificó cuatro perfiles de estudiantes según su formación, rendimiento y actitudes hacia la IA (Figura 2), destacando que la formación específica favorece creencias y experiencias más positivas.

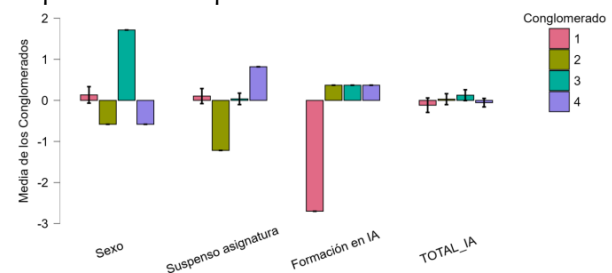


Figura 2. Representación de los clústeres.

CONCLUSIONES

El estudiantado universitario valora positivamente el potencial de la IA, aunque su aplicación en investigación sigue siendo limitada.

La formación reglada en IA y el rendimiento académico aparecen como factores clave en su adopción.

Se recomienda incorporar la alfabetización en IA en los planes de estudio y promover experiencias prácticas que fomenten un uso ético y reflexivo.

REFERENCIAS

- Andión, M. y Cárdenas, D. I. (2023). Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 56-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.especial.61691>
- Escalante Jiménez, J. L. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad*, 49(2), 3-17. <https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082>
- Villegas-José, V., & Delgado-García, M. (2024). Inteligencia artificial: revolución educativa innovadora en la Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 71, 159-177. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760>

j. Infancia refugiada. Del enfoque de vulnerabilidad al de necesidades especiales en las garantías del acceso a la protección internacional de la infancia migrante no acompañada y separada en Europa

Lucía Ione Padilla Espinosa

INTRODUCCIÓN

La protección de la infancia migrante no acompañada y separada constituye uno de los mayores desafíos actuales del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

En un contexto de políticas migratorias cada vez más restrictivas, los niños, niñas y adolescentes que se desplazan sin referentes familiares se enfrentan a graves riesgos de desprotección, violencia y exclusión.

Pese a las obligaciones claras derivadas del marco normativo internacional vigente, la práctica de los Estados europeos continúa mostrando un desfase significativo entre los compromisos internacionales asumidos y su aplicación efectiva.

Estas tensiones se acentúan con el Nuevo Pacto Europeo de Migración y Asilo (2024), que introduce una nueva arquitectura jurídica para la gestión migratoria, caracterizada por la consolidación de procedimientos acelerados, la ampliación de las categorías de retorno y la flexibilización de las garantías aplicables en frontera, incluso cuando se trata de personas menores de edad.

La presente propuesta de tesis doctoral tiene por objeto examinar el alcance y la efectividad de las garantías jurídicas que protegen el acceso a la protección internacional de la infancia no acompañada y separada en Europa, identificando sus principales limitaciones y los retos que plantea su cumplimiento a la luz del Derecho Internacional.

METODOLOGÍA

La investigación combina una metodología jurídico-sistemática y jurisprudencial, basada en el análisis crítico del marco normativo internacional, europeo y nacional aplicable a la infancia migrante no acompañada y separada.

Se emplean técnicas lógico-deductivas para interpretar las normas a la luz de las obligaciones asumidas por los Estados derivadas del Derecho Internacional, junto con una aproximación inductiva al estudio de la jurisprudencia de tribunales internacionales y nacionales.

Todo ello desarrollado desde un enfoque de derechos humanos de la infancia, que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos y exige que los principios del sistema – el interés superior del/a menor, la no discriminación, la

participación infantil, el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, y el principio de no devolución – orienten tanto la interpretación jurídica como la práctica institucional.

DESARROLLO

La presente propuesta examina el contenido y alcance de las obligaciones internacionales que los Estados europeos deben cumplir desde la llegada de la persona menor de edad al territorio hasta su acceso al procedimiento de protección internacional.

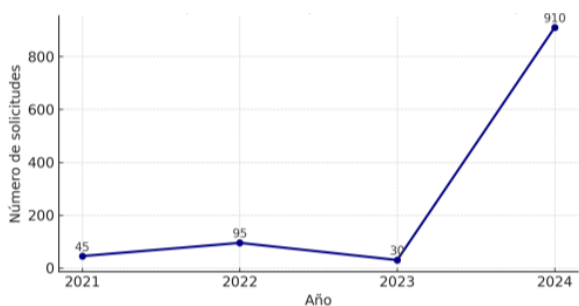
Los datos disponibles muestran que, pese al elevado número de menores de edad no acompañados/as y/o separados/as que llegan cada año al territorio nacional en necesidad de protección internacional (5.922 en 2024), solo un porcentaje pequeño formula una solicitud de asilo (15,4%).

Estos datos evidencian la existencia de obstáculos persistentes en el acceso al procedimiento de protección internacional, lo que exige analizar las distintas fases que atraviesa una persona menor de edad hasta la formulación del deseo de obtener protección internacional y las obligaciones internacionales que los Estados deben respetar en cada una de ellas.

Los resultados preliminares revelan deficiencias estructurales entre los estándares internacionales y la práctica administrativa y legislativa europea.

La aplicación de procedimientos acelerados, las limitaciones en la representación legal y la ausencia de mecanismos adaptados a la edad o madurez de la persona menor de edad, entre otros obstáculos, ponen de manifiesto la insuficiente incorporación de un enfoque verdaderamente centrado en los derechos de la infancia.

En contraposición, la jurisprudencia reciente del Comité de los Derechos del Niño, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea abogan por una interpretación más garantista basada en evaluaciones individualizadas que fortalecen la protección efectiva de la infancia migrante y la plena atención al interés superior de la persona menor de edad.



Fuente: Eurostat, 2025, disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

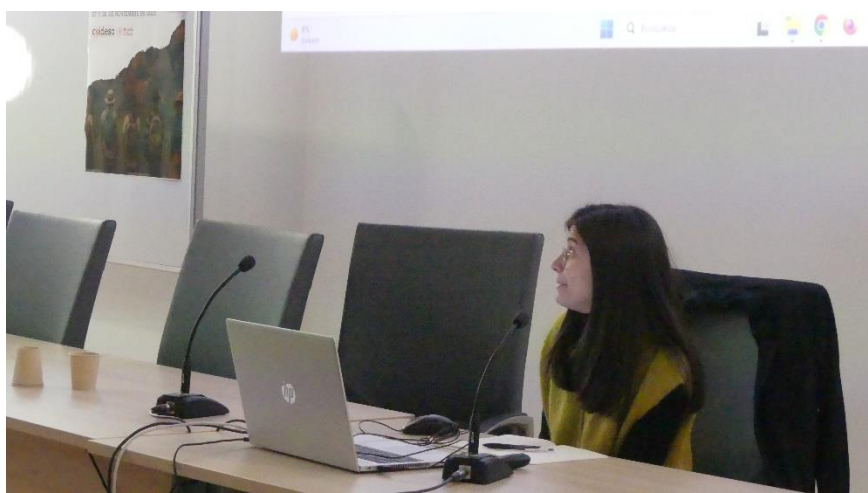
CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN FUTURA

El estudio pone de manifiesto la necesidad de redefinir el estatuto jurídico de la infancia refugiada en Europa, de modo que los derechos reconocidos a nivel internacional adquieran una efectiva capacidad operativa en los sistemas nacionales. Desde esta perspectiva, la investigación en curso aspira a identificar los vacíos normativos y las disfunciones institucionales que limitan el acceso de la infancia no acompañada y separada a la protección internacional, y a formular propuestas jurídicas y prácticas orientadas a la armonización de los marcos europeos

en materia de infancia y asilo, situando el interés superior del/la menor como eje transversal. Enmarcada en la línea de investigación del COIDESO sobre infancia, migraciones y derechos humanos, la propuesta de tesis doctoral busca fortalecer el diálogo entre la investigación jurídica y las políticas públicas, promoviendo una cultura de inclusión y justicia social.

REFERENCIAS

- Lelliott, J. (2022). Unaccompanied children in limbo: The causes and consequences of uncertain legal status. *International Journal of Refugee Law*, 34(1), 1–30.
- Petit de Gabriel, E. W. (2022). Separated minors or the dilemma between general and individual interest in European Union migration law compliance. *Cuadernos Europeos de Deusto*, (Extra 6), 87–116.
- Pobjoy, J. M. (2019). *The child in international refugee law*. Cambridge University Press.
- Sanz Caballero, S. (2017). *El interés superior del niño en la jurisprudencia internacional, comparada y española*. Aranzadi Thomson Reuters.



k. Cuidando la salud emocional de la población adolescente: un proyecto de intervención psicosocial

Francisco Javier Gago Valiente

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han señalado que un alto porcentaje de adolescentes presenta dificultades para manejar sus emociones, lo que puede llevar a consecuencias como el aumento de trastornos emocionales, conductas de riesgo, aislamiento social e incluso la aparición de problemas más graves, como la depresión y la ansiedad. Por otro lado, la competencia social, entendida como la habilidad para interactuar de manera efectiva y adecuada con los demás, es esencial para la construcción de relaciones interpersonales saludables y para el desarrollo de una identidad positiva y segura. En este sentido, mejorar tanto la salud emocional como la competencia social en los adolescentes es un desafío urgente que debe ser abordado desde diferentes perspectivas, especialmente en contextos educativos y comunitarios (Pérez-González et al., 2020).

El proyecto de intervención que se presenta a continuación tiene como objetivo principal mejorar la salud emocional y la competencia social de los/as adolescentes a través de un enfoque integral y participativo. Se propone desarrollar un programa de intervención basado en actividades grupales, talleres interactivos y dinámicos que promuevan la expresión emocional, la empatía, el manejo adecuado de los conflictos y la toma de decisiones responsables. Además, se buscará fortalecer la autoconciencia emocional de los jóvenes, promoviendo la identificación y regulación de sus emociones, así como el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y resolución de problemas en situaciones sociales.

MÉTODO (O PROCEDIMIENTO)

Para alcanzar los objetivos expuestos, se desarrollarán tres estudios integrados (pretest, intervención y postest) que parten de los mismos fundamentos para afrontar la realidad educativa, compleja, dinámica e interactiva.

Una perspectiva global con un marcado carácter analítico, interpretativo y propositivo, mediante una metodología integrada y multidisciplinar que requiere abordarse con diversas técnicas, procedimientos e instrumentos de naturaleza cuantitativa (Pérez Gómez y Sola, 2006). A continuación, se presenta el diseño del estudio. La técnica de selección muestral será intencional. Se trata de un estudio de encuesta

de naturaleza cuantitativa, diseñando y aplicando una escala tipo Likert.

En este proyecto van a colaborar tres entidades: la Universidad de Huelva, el IES José Caballero de Huelva y la Cruz Roja de Huelva.

Para la medición de la salud emocional se aplicará la escala de síntomas autoinformados (Bermúdez, Sánchez-Elvira y Pérez García, 1990). La competencia social se medirá a través de la escala Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2014). Además, se incluirán una serie de variables sociodemográficas: edad, sexo y procedencia cultural. Estas escalas se distribuirán antes y después de una intervención, de manera que se tendrán dos tipos de resultados (pretest y postest). La intervención que se aplicará estará condicionada por los resultados que se obtengan en el pretest.

RESULTADOS ESPERADOS

Una intervención dirigida a mejorar la salud emocional y desarrollar la competencia social en adolescentes puede generar una amplia gama de resultados positivos, tanto a nivel emocional, social, como académico y conductual. A continuación, se detallan algunos resultados clave que se podrían esperar:

- Resultados en la salud emocional:
 1. Reducción del estrés y la ansiedad.
 2. Mejora de la autoestima.
 3. Mayor autorregulación emocional.
 4. Prevención de trastornos emocionales.
- Resultados en el desarrollo de la competencia social:
 1. Mejora de las habilidades de comunicación.
 2. Fortalecimiento de la empatía.
 3. Desarrollo de habilidades de resolución de conflictos.
 4. Mejora en la cooperación y el trabajo en equipo.
 5. Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.
- Resultados en el ámbito académico y conductual:
 1. Mejora en el rendimiento académico.
 2. Disminución de comportamientos disruptivos.
 3. Aumento en la participación en actividades sociales.
- Resultados a largo plazo:
 1. Sostenibilidad de los cambios emocionales y sociales.

2. Reducción de conductas de riesgo.

3. Mejora del bienestar general.

En resumen, los resultados de una intervención para mejorar la salud emocional y desarrollar la competencia social en adolescentes pueden ser muy amplios y profundos, no solo afectando al bienestar inmediato de los/as participantes, sino también generando cambios a largo plazo que contribuyan a una vida más equilibrada, exitosa y saludable.

REFERENCIAS

Anderson-Butcher, D., Amorose, A.J., & al. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 9, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1177/104973151-4557362>

Bermúdez, J., Sánchez-Elvira, M.A., Pérez García, A.M., y Oíz, B. (1990). *Proyecto Salud*. Informe no publicado del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Madrid, UNED.

Pérez Gómez, Á.I. (coord.) (2006). *Aprendiendo de la experiencia. Estudio de casos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. D. G. de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Pérez-González, J.-C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M.C. y Piqueras, J.A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de Salud Pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127-136. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a7>



I. Efectos del entrenamiento de fuerza sobre el rendimiento en natación en menores de 18 años: revisión sistemática y metaanálisis

Daniel Sánchez Jaenes, Adrián Torregrosa Domínguez, Eduardo J. Fernández Ozcorta, Rafael Ramos Veliz y Antonio Hernández Martín de San Pablo

INTRODUCCIÓN

El entrenamiento de fuerza en seco se emplea ampliamente en la preparación de nadadores jóvenes, aunque persiste el debate sobre su transferencia real al rendimiento en piscina. En categorías formativas, la fuerza es clave para el desarrollo motor y la prevención de lesiones, pero la evidencia específica en menores de 18 años sigue siendo limitada y heterogénea (Fone, 2022; Sammoud et al., 2019). El objetivo fue analizar los efectos del entrenamiento de fuerza en seco sobre el rendimiento competitivo, la fuerza muscular y variables biomecánicas en nadadores ≤ 18 años.

MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática y metaanálisis siguiendo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se buscaron estudios en PubMed, Web of Science y Scopus hasta mayo de 2025. Se incluyeron ensayos aleatorizados o cuasi-experimentales con programas de fuerza ≥ 4 semanas y grupo control. Se calcularon tamaños del efecto (Hedges' g) mediante modelos de efectos aleatorios (REML). La calidad metodológica se evaluó con la escala TESTEX, una herramienta específica para estudios de ejercicio físico (Smart et al., 2015).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nueve estudios (2007–2021) cumplieron los criterios. Las intervenciones (4–16 semanas; 2–3 sesiones/semana) mostraron:

- Fuerza concéntrica: efecto moderado y significativo ($g = 0.65$; IC95% 0.34–0.96).
- Rendimiento en la salida: efecto moderado y significativo ($g = 0.51$; IC95% 0.03–1.00).
- Tiempo total de nado: efecto trivial/no significativo ($g = 0.02$; IC95% -0.18 a 0.22).
- Variables de brazada, salto y parámetros metabólicos: sin efectos consistentes.

Los resultados indican que el entrenamiento de fuerza mejora componentes específicos del rendimiento (salida, fuerza concéntrica) pero no se traduce de forma consistente en mejoras del tiempo total en piscina, coincidiendo con lo descrito en revisiones previas (Fone, 2022). La calidad metodológica fue moderada, con limitaciones frecuentes relacionadas con el cegamiento y el reporte de adherencia (Smart et al., 2015).

CONCLUSIONES

Los resultados del metaanálisis muestran que el entrenamiento de fuerza en seco mejora de forma significativa la fuerza concéntrica y el rendimiento en la salida en nadadores menores de 18 años, dando respuesta al objetivo principal del estudio. Sin embargo, la transferencia al tiempo total de nado es limitada, en línea con lo observado en revisiones previas (Fone, 2022). En términos prácticos, los programas que incorporan tareas explosivas y pliométricas, integradas con el trabajo técnico en piscina, parecen ofrecer un mayor potencial de mejora, coincidiendo con recomendaciones previas en jóvenes deportistas (Sammoud et al., 2019). Las principales limitaciones incluyen la heterogeneidad de los protocolos, la variabilidad metodológica y la escasa información sobre maduración biológica, aspectos identificados también en evaluaciones previas de calidad (Smart et al., 2015). Se recomienda que futuras investigaciones estandaricen mejor los diseños y controlen variables específicas del desarrollo.

REFERENCIAS

- Fone, L. (2022). Effect of different types of strength training on swimming performance: A systematic review. *Sports Medicine - Open*, 8(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40798-021-00382-5>
- Jin, G., Duan, X., Hou, Y., Yu, H., Xu, Y., Chang, Y., & Fu, C. (2024). Effectiveness of strength training methodologies on front crawl performance: A systematic review. *Frontiers in Physiology*, 15, 1406518.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sammoud, S., Negra, Y., Chaabene, H., Moran, J., Sammoud, S., & Granacher, U. (2019). The effects of plyometric jump training on physical fitness attributes in prepubertal male swimmers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 805–811.
- Smart, N. A., Waldron, M., Ismail, H., Giallauria, F., Vigorito, C., & Cornelissen, V. (2015). TESTEX: A tool for the assessment of study quality and reporting in exercise training studies. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(1), 9–18.

m. Revisión sistemática y metaanálisis del entrenamiento de fuerza combinado en jugadores de fútbol jóvenes

Pablo Ballesteros Peralta, Eduardo J. Fernández Ozcorta, Rafael Ramos Veliz, Adrián Torregrosa Domínguez y Jesús Salado Tarodo

INTRODUCCIÓN

El fútbol, incluso en categorías formativas, exige esfuerzos intermitentes de alta intensidad que incluyen sprints cortos, aceleraciones y numerosos cambios de dirección, requiriendo niveles elevados de fuerza y potencia desde edades tempranas (Oliver et al., 2024). No obstante, el entrenamiento técnico-táctico habitual no parece suficiente para desarrollar de manera óptima la velocidad, la potencia o la capacidad de repetir esfuerzos intensos, ya que la mayor parte del tiempo se trabaja en intensidades bajas o moderadas (Oliva-Lozano et al., 2020). En este contexto, los programas de fuerza con sobrecarga progresiva resultan esenciales, especialmente porque mayores niveles de fuerza se asocian con mejor rendimiento y menor riesgo de lesión en jóvenes futbolistas (Loturco et al., 2020).

El entrenamiento combinado, que integra distintos métodos de fuerza y potencia, ha demostrado producir mejoras relevantes en fuerza máxima, salto y agilidad en futbolistas jóvenes (Ferrini et al., 2025). Además, su aplicación puede adaptarse al desarrollo biológico de cada jugador, siguiendo modelos como el LTAD, que proponen ajustar la carga según la maduración para optimizar resultados y reducir riesgos (Fernández-Galván et al., 2022).

El objetivo es sintetizar los efectos del entrenamiento de fuerza combinado en el rendimiento físico de jóvenes futbolistas frente al entrenamiento habitual.

MÉTODO

Se realizó un metaanálisis siguiendo PRISMA y registrado en PROSPERO (CRD420251164595), con el objetivo de sintetizar los efectos del entrenamiento de fuerza combinado en futbolistas sub-19. Se efectuó una búsqueda sistemática en PubMed, Scopus y Web of Science (2014–2024) utilizando términos relacionados con fuerza, pliometría y fútbol juvenil. Se incluyeron estudios experimentales y cuasiexperimentales con intervenciones de al menos 4 semanas en futbolistas menores de 19 años; se excluyeron estudios sin entrenamiento de fuerza, con intervenciones insuficientes, en otros deportes, en mayores de 18 años o en idiomas distintos a inglés/español. Dos revisores seleccionaron los

estudios de manera independiente, resolviendo discrepancias con un tercer revisor.

La calidad metodológica se evaluó mediante la escala TESTEX, aplicada por dos revisores siguiendo criterios uniformes. El análisis estadístico se realizó en R (metafor) y RevMan, utilizando modelos de efectos aleatorios (REML) y tamaños del efecto estandarizados o de medias. La heterogeneidad se examinó mediante Q , I^2 y τ^2 , y se realizaron análisis por subgrupos y exploración del sesgo de publicación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 243 estudios identificados, 110 fueron analizados a texto completo y finalmente 28 cumplieron los criterios de inclusión para comparar entrenamiento de fuerza combinado frente al entrenamiento habitual en jóvenes futbolistas.

El metaanálisis mostró que el entrenamiento combinado generó mejoras significativas en el cambio de dirección sin balón (CoD), con un efecto moderado a grande ($g = -0.71$; IC95% [-1.19, -0.24], $p = 0.0033$), pese a una heterogeneidad moderada. Sin embargo, en el CoD con balón no se observaron efectos significativos ($g = -1.64$; IC95% [-3.68, 0.39], $p = 0.11$), acompañados de alta heterogeneidad.

La fuerza del tren inferior —evaluada mediante CMJ, SJ y 1RM— mostró mejoras claramente significativas y robustas ($g = 1.20$; IC95% [0.93, 1.47], $p < 0.0001$), aunque con elevada heterogeneidad entre estudios. En cuanto a la velocidad, los sprints cortos de 5–10 m (21 estudios) evidenciaron mejoras grandes y significativas ($g = -1.43$; IC95% [-1.97, -0.90], $p < 0.0001$). Del mismo modo, los sprints de 20–30 m (24 estudios) mostraron mejoras significativas en el grupo experimental ($g = -0.97$; IC95% [-1.24, -0.71], $p < 0.0001$).

CONCLUSIONES

El metaanálisis demuestra que el entrenamiento de fuerza combinado es una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento físico en futbolistas jóvenes, superando al entrenamiento habitual en fuerza del tren inferior, sprints cortos y largos, y cambio de dirección sin balón.

Aunque el CoD con balón no mostró mejoras significativas, la evidencia general respalda la integración de métodos combinados para optimizar

la velocidad, potencia y agilidad en categorías formativas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incluir programas estructurados de fuerza dentro del desarrollo a largo plazo del joven futbolista, adaptados a su maduración biológica.

REFERENCIAS

- Fernández-Galván, L. M., Jiménez-Reyes, P., Cuadrado-Peñafiel, V., & Casado, A. (2022). Sprint Performance and Mechanical Force-Velocity Profile among Different Maturational Stages in Young Soccer Players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1412. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031412>
- Ferrini, M., Asian-Clemente, J., Bagattini, G., & Suarez-Arrones, L. (2025). A Combined 7-Week Strength and Power Training: Effects on Body Composition, Strength, Speed, and Agility in U14 and U16 Youth Elite Soccer Players. *Applied Sciences*, 15(5), 2470. <https://doi.org/10.3390/app15052470>
- Loturco, I., Pereira, L. A., Reis, V. P., Zanetti, V., Bishop, C., & McGuigan, M. R. (2022). Traditional Free-Weight Vs. Variable Resistance Training Applied to Elite Young Soccer Players During a Short Preseason: Effects on Strength, Speed, and Power Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 36(12), 3432-3439. <https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000003899>
- Oliva-Lozano, J. M., Gómez-Carmona, C. D., Pino-Ortega, J., Moreno-Pérez, V., & Rodríguez-Pérez, M. A. (2020). Match and Training High Intensity Activity-Demands Profile during a Competitive Mesocycle in Youth Elite Soccer Players. *Journal of Human Kinetics*, 75(1), 195-205. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0050>
- Oliver, J. L., Ramachandran, A. K., Singh, U., Ramirez-Campillo, R., & Lloyd, R. S. (2024). The Effects of Strength, Plyometric and Combined Training on Strength, Power and Speed Characteristics in High-Level, Highly Trained Male Youth Soccer Players: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 54(3), 623-643. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01944-8>

n. Efectos de los programas de ejercicio físico en supervivientes de trasplante de órganos sólidos: una revisión sistemática y metaanálisis

Alfredo Caro Rus, Adrián Torregrosa Domínguez, Eduardo J. Fernández Ozcorta y Rafael Ramos Veliz

INTRODUCCIÓN/PROBLEMA

El trasplante de órganos sólidos se ha consolidado como un tratamiento esencial, permitiendo una mayor supervivencia y calidad de vida. Sin embargo, los receptores presentan reducciones en la capacidad funcional, fatiga, sarcopenia y riesgo cardiometabólico, lo que subraya la necesidad de intervenciones complementarias. El ejercicio físico supervisado ha mostrado potencial para mejorar la capacidad aeróbica, la función muscular y el bienestar psicológico, aunque la evidencia disponible es limitada y metodológicamente heterogénea.

El objetivo de esta comunicación es sintetizar la evidencia existente sobre programas de ejercicio en supervivientes de trasplantes de órganos sólidos, describiendo sus características metodológicas y su impacto en variables funcionales, fisiológicas y de calidad de vida.

MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática y metaanálisis siguiendo PRISMA 2020. Se incluyeron ensayos clínicos aleatorizados que aplicaran programas de ejercicio estructurado (≥ 12 semanas) en adultos trasplantados de riñón, hígado, corazón o pulmón. La búsqueda se llevó a cabo en PubMed, Web of Science, Scopus y CINAHL (2014–2025).

La extracción y evaluación del riesgo de sesgo se realizó por pares mediante la escala TESTEX. Los análisis incluyeron diferencias de medias estandarizadas con modelos de efectos aleatorios.

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

Los ocho estudios incluidos mostraron una amplia variabilidad en duración, intensidad y tipo de ejercicio, aunque la supervisión fue un elemento común. Los resultados revelaron tendencias favorables en la función física y la capacidad aeróbica (VO_2 pico), con tamaños de efecto moderados pero no significativos. La calidad de vida mostró mejoras

especialmente en vitalidad y salud mental, aunque con heterogeneidad elevada.

Los efectos sobre variables cardiovasculares y metabólicas, como presión arterial e IMC, fueron pequeños o nulos, posiblemente por la corta duración de las intervenciones y el reducido tamaño muestral.

CONCLUSIONES

El ejercicio físico estructurado es una intervención eficaz y segura para mejorar la capacidad funcional y la calidad de vida en supervivientes de trasplante de órganos sólidos. No obstante, la evidencia actual sigue siendo poco concluyente en algunos aspectos clave debido a la gran heterogeneidad en los protocolos de entrenamiento (intensidad, volumen, progresión) y la calidad metodológica variable de los estudios.

REFERENCIAS

- Greenwood, S. A., Koufaki, P., Mercer, T. H., Rush, R., O'Connor, E., Tuffnell, R., ... & Macdougall, I. C. (2015). FO031 The effect of aerobic or resistance training on vascular health, cardiorespiratory fitness, quality of life, physical function, and inflammatory biomarkers in kidney transplant recipients: A pilot randomised controlled trial—The EXeRT study. *Nephrology Dialysis Transplantation*, 30(Suppl 3), iii16. <https://doi.org/10.1093/ndt/gfv181.03>
- Niroomand, A., Nita, G. E., & Lindstedt, S. (2024). Machine perfusion and bioengineering strategies in transplantation—Beyond the emerging concepts. *Transplant International*, 37, 13215. <https://doi.org/10.3389/ti.2024.13215>
- Riess, K. J., Haykowsky, M., Lawrance, R., Tomczak, C. R., Welsh, R., Lewanczuk, R., ... & Gourishankar, S. (2014). Exercise training improves aerobic capacity, muscle strength, and quality of life in renal transplant recipients. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39(5), 566–571. <https://doi.org/10.1139/apnm-2013-0449>



o. La enseñanza de la segunda lengua a personas migrantes en las organizaciones de la sociedad civil

Emilio Lucio Villegas

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos de racismo y xenofobia, uno de los mayores desafíos para las personas migrantes en las sociedades de acogida es ser reconocidos como seres humanos (Honneth, 2005). Una forma de lograrlo es adquiriendo cierto dominio del idioma de la sociedad de acogida. Sin embargo, esto puede llegar a ser paradójico porque el lenguaje también puede servir como herramienta de asimilación para las personas migrantes. Esto ocurre no solo diferenciando a quienes hablan de manera distinta a un miembro de la sociedad de acogida, sino también creando distinciones entre quienes hablan "correctamente" y aquellos cuyo uso del idioma se considera "deficiente" (Stubbs, 1984). Además, el lenguaje puede establecer diferencias jerárquicas dentro de la sociedad (Hardt y Negri, 2004).

En este texto, me centro en la labor de las Organizaciones de la Sociedad Civil en el apoyo a la participación de las personas migrantes adultas en su nueva sociedad, particularmente a través del aprendizaje del idioma.

MÉTODO

Se han realizado seis entrevistas a personas responsables de cursos de idiomas en diferentes organizaciones. Cada entrevista duró aproximadamente una hora y todas se compartieron con los entrevistados para su revisión. Las entrevistas fueron realizadas en el año 2024.

Tras las transcripciones de las entrevistas y el análisis de las mismas, se realizó un proceso de definición de categorías siguiendo a Woods (1987).

DESARROLLO, RESULTADOS, FUTURO

Los resultados pueden resumirse en las siguientes categorías: i) La relación entre el aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de integración en la sociedad de acogida. ii) Las diferentes vías de acceso a programas de aprendizaje de idiomas para las personas migrantes. iii) La utilidad del lenguaje que las personas migrantes aprenden. iv) La formación — o la falta de ella — del profesorado, en su gran mayoría personas voluntarias. v) Los

materiales didácticos utilizados en el aula. vi) Otros factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las cuestiones de género, los conflictos y las resistencias al aprendizaje.

A los efectos de este resumen, voy a centrarme brevemente en dos categorías como ejemplo del trabajo realizado. La categoría i) destaca que el aprendizaje de idiomas en este contexto — a diferencia de las escuelas de educación para personas adultas 'tradicionales' — está profundamente ligado al proceso de acogida y apoyo a las personas migrantes. La categoría iii) permite apreciar como una parte importante del proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en la mejora de las habilidades conversacionales y la adquisición de conocimientos básicos del idioma, que dotan a las personas migrantes de las herramientas necesarias para comunicarse y desenvolverse tanto en el ámbito social como laboral.

CONCLUSIONES

Las conclusiones invitan a reflexionar sobre el concepto de 'Cultura del Silencio' (Freire, 1970) y cómo el aprendizaje del idioma puede ayudar a las personas migrantes a superarla, lo que en última instancia conduce al reconocimiento y la participación en la sociedad.

Una segunda conclusión tiene que ver con la riqueza de las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil, que operan fuera del sistema educativo formal y fomentan un diálogo entre la vida cotidiana de las personas y sus procesos de aprendizaje, manteniéndose al margen de las tendencias dominantes del aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Company.
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitud*. Debate.
- Honneth, A. (2005). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Polity Press
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós

p. Resolución de problemas con alumnado con trastorno del espectro autista desde la matemática inclusiva

Ángeles Chico-Gómez, Nuria Climent e Inmaculada Gómez-Hurtado

INTRODUCCIÓN

Aunque durante la última década han emergido corrientes de investigación sobre la enseñanza para atender a los estudiantes con necesidades, son aún limitadas las referencias de cómo abordar la matemática en el aula de educación primaria (Carr y Seah, 2019), entre cuya diversidad ponemos encontrar alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta investigación plantea una aproximación a la formación docente, profundizando en el conocimiento que necesita un maestro o maestra para resolver problemas en su aula desde la perspectiva inclusiva.

MÉTODO

El estudio tiene doble foco. Por un lado, se diseña e implementa un taller de resolución de problemas en el que participaron cuatro estudiantes con diagnóstico TEA (11-12 años). El taller, desarrollado durante siete meses, tiene como objetivo el estudio de las estrategias de resolución de problemas con alumnado TEA, utilizando estrategias heurísticas y material TEACCH, visual y estructurado (piezas de construcción, pictogramas velcrados, tablas y organizadores gráficos).

La información es recogida mediante la observación participante y videgrabaciones de las sesiones, y se analiza siguiendo una metodología cualitativa y atendiendo a las estrategias de resolución de los estudiantes y los materiales empleados.

Los resultados del taller se trasladan a las aulas de educación primaria en un segundo momento de la investigación, poniendo el foco de estudio en los docentes de aulas con diversidad en las que hay un estudiante TEA. Se analiza cómo tres docentes llevan a cabo la resolución de problemas en sus aulas, con estudiantes de edades análogas a los participantes del taller. Seleccionamos cinco problemas del taller para ser abordados en las tres aulas empleando materiales y distinguiendo implementación sin y con instrucción por parte de las investigadoras respecto a la implementación en las aulas y la atención inclusiva de las características asociadas al TEA.

Los datos recabados de la observación no participante y la videgrabación de las sesiones de aula se analizan, con objetivo de extraer indicios de conocimiento especializado del docente de matemáticas, siguiendo el modelo MTSK (Carrillo et

al., 2018), y la práctica inclusiva que manifiesta cada docente al abordar los problemas, de acuerdo con los principios del marco de educación inclusiva Diseño Universal de Aprendizaje (DUA; CAST, 2018). Finalmente, estudiamos la coocurrencia entre ambos marcos, con objetivo de identificar la relación entre el conocimiento del contenido matemático y su enseñanza y las acciones inclusivas de la práctica. Para ello, se cuantifican las unidades que simultáneamente presentan indicios de categorías y subdominios del MTSK y de las directrices y principios del DUA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados señalan el potencial del uso de estrategias de enseñanza y materiales de carácter visual, que contribuyen a estructurar los procesos de resolución. Esto convierte a heurísticos como el uso de tablas o la organización del problema en submetas en elementos que benefician el aprendizaje de los estudiantes TEA. Destacamos la capacidad de los estudiantes para abordar distintos problemas, como aquellos de generalización o de ensayo y error, los cuales presentan una teórica incompatibilidad con las limitaciones de las funciones ejecutivas que la literatura asocia al TEA (Carr y Seah, 2019).

Los resultados del análisis de la práctica docente al abordar la resolución de problemas en aulas neurodiversas señalan un gran número de coocurrencias entre el conocimiento especializado y las prácticas del DUA, reflejadas en las conexiones presentadas en la Figura 1. Subrayamos que el vínculo no se presenta únicamente en el conocimiento didáctico (enseñanza y aprendizaje), sino que encontramos indicios relevantes de relaciones con el conocimiento matemático (temas, estructura y práctica matemática) (Carrillo et al., 2018) y las prácticas docentes que incluyen el uso de retroalimentación variada para guiar el aprendizaje (Compromiso), el uso de diversos métodos de representación para facilitar la comprensión (Representación); y el fomento del desarrollo de funciones ejecutivas (Acción y Expresión).

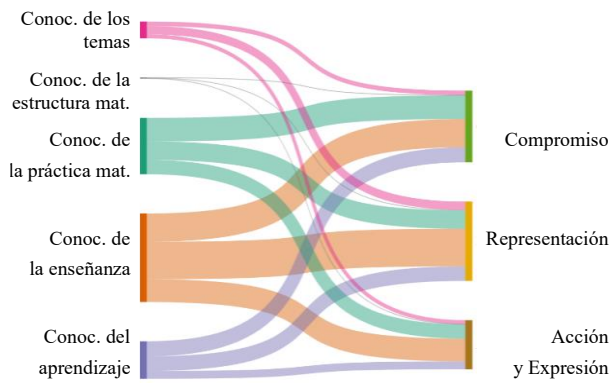


Figura 1. Relación entre conocimiento especializado y principios DUA.

CONCLUSIONES

El estudio de la resolución de problemas en el taller con estudiantes TEA arroja resultados sobre los métodos y estrategias didácticos que favorecen el aprendizaje de estos niños y niñas. La transición al aula complementa estas ideas poniendo el foco en las acciones docentes necesarias, lo que además impulsa una visión inclusiva, al atender a la diversidad y no segregando a un colectivo por sus necesidades específicas. Todo ello establece una relación

transversal entre la enseñanza de la matemática y la inclusión. Estos resultados, junto con la construcción del marco que vincula MTSK y DUA (Chico-Gómez, 2024), nos permite diseñar tareas de formación inicial docente con la mirada puesta en las pautas de la enseñanza de la matemática inclusiva.

REFERENCIAS

- Carr, M. y Seah, W. T. (2019). Mathematics education for students with Autism Spectrum Disorder: Where are we now? *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia Ad Didacticam Mathematicae Pertinentia*, 10, 17–39. <https://doi.org/10.24917/20809751.10.2>
- Carrillo-Yañez, J., y otros (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
- Chico-Gómez, A. (2024). *Formación del Profesorado para la Enseñanza de la Resolución de Problemas a Alumnado TEA-1 desde la Perspectiva Inclusiva* [Tesis Doctoral]. Universidad de Huelva

q. El rol de las emociones en la educación desde la perspectiva de la teoría del control valor

Sebastián Fierro-Suero

INTRODUCCIÓN

Hace unos años, en una conferencia, escuché al profesor Rafael Bisquerra afirmar que «en educación, hemos confundido lo serio con lo aburrido». El aburrimiento es, efectivamente, una de las emociones más frecuentes en el alumnado de distintas etapas, aunque no la única. Los centros educativos son auténticos laboratorios emocionales, en los que las emociones surgen como respuesta inevitable a las situaciones que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje (Scherer & Moors, 2019).

Comprender cómo se generan estas emociones y qué consecuencias tiene experimentar unas u otras debería ser una prioridad para las instituciones educativas, dado su impacto en el desarrollo de las próximas generaciones. Sin embargo, el estudio de las emociones en educación ha recibido menos atención que otros constructos psicológicos, como la motivación.

En este contexto, la Teoría del Control-Valor de las Emociones de Logro (CVTAE, por sus siglas en inglés) se ha consolidado en la última década como uno de los marcos teóricos más utilizados para analizar el papel de las emociones académicas

EXPLICACIÓN DE LA TEORÍA CVTAE

La CVTAE (Pekrun et al., 2006) se basa en postulados de teorías previas y explica cómo se produce una retroalimentación continua entre cuatro componentes.

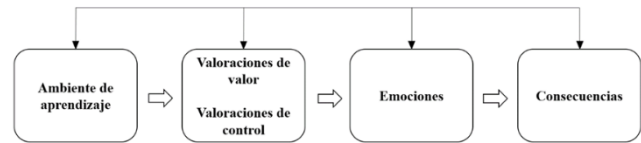
(1) El ambiente de aprendizaje, que incluye aspectos como el clima de aula, el apoyo a la autonomía o el feedback del profesorado.

(2) Las valoraciones, es decir, las evaluaciones conscientes o inconscientes que el alumnado realiza de manera continua sobre lo que ocurre, pudiendo centrarse en aspectos intrínsecos o extrínsecos y, a su vez, en el valor y el control percibidos. Las valoraciones de valor intrínseco aluden al grado de importancia o interés que el estudiante concede a la tarea, mientras que las extrínsecas se relacionan con recompensas o consecuencias externas asociadas a realizarla.

(3) Las emociones, que emergen a partir de estas valoraciones.

(4) Las consecuencias, entre las que destacan, por ejemplo, el rendimiento académico y los comportamientos disruptivos.

Figura 1. Modelo secuencial planteado por la CVTAE.



CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

La CVTAE ofrece una taxonomía de las emociones basada en cuatro dimensiones: (1) valencia (positiva o negativa); (2) grado de activación (activadoras o desactivadoras); (3) enfoque del objetivo (proceso o resultado); y (4) momento temporal (prospectivas o retrospectivas). A partir de estas dimensiones, se clasifican diferentes emociones académicas, tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1: Personajes creados por el alumnado.

	Positivas		Negativas	
	Activadoras	Desactivadoras	Activadoras	Desactivadoras
Enfoque de actividad	Disfrute	Relajación	Ira	Aburrimiento
Enfoque de resultados (prospectivo)	Esperanza	Alegría	Ansiedad	Desesperación
Enfoque en resultados (retrospectivo)	Alegría	Alivio	Vergüenza	Tristeza
	Orgullo	Alegría	Ira	Decepción
	Gratitud			

CVTAE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Inspirados por los estudios de Simonton y Gran (2018), que proponían aplicar esta teoría en educación física, desde el grupo EMOTION (HUM-643) de la Universidad de Huelva hemos desarrollado diversos proyectos en esta línea. En primer lugar, adaptamos y validamos por primera vez el Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), cuestionario específico de la teoría para evaluar emociones de logro, al contexto de la educación física en castellano (Fierro-Suero et al., 2020). A partir de ahí, hemos realizado distintos estudios para analizar los antecedentes y consecuencias de las emociones en las clases de educación física (e.g., Fierro-Suero et al., 2022, 2023, 2024).

CONCLUSIONES

A continuación se sintetizan algunas de las principales conclusiones de los estudios realizados: (1) el clima de aula influye de forma relevante en las emociones experimentadas por el alumnado; (2) las variables relacionadas con la Teoría de la Autodeterminación, como el estilo interpersonal del profesorado y la satisfacción de las necesidades psicológicas, también desempeñan un papel destacado; (3) la novedad ejerce un papel clave en la

generación de emociones positivas; (4) las emociones vividas durante las clases de educación física tienen consecuencias en la vida del alumnado, por ejemplo, en su rendimiento académico y en la intención de ser físicamente activos; y (5) chicos y chicas experimentan patrones emocionales diferentes, por lo que las estrategias prácticas deben considerarlo.

REFERENCIAS

- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2020). Validation of the achievement emotions questionnaire for physical education (AEQ-PE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4560. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124560>
- Fierro-Suero, S., Fernández-Ozcorta, E. J., & Sáenz-López, P. (2022). Students' motivational and emotional experiences in physical education across profiles of extracurricular physical activity: The influence in the intention to be active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9539. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>
- Fierro-Suero, S., Saénz-López, P., Carmona, J., & Almagro, B. (2023). Achievement emotions, intention to be physically active and academic performance in physical education: Gender differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 114-122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230>
- Fierro-Suero, S., González-Cutre, D., Murta, L., Almagro, B. J., & Saénz-López, P. (2024). Novelty, emotions and intention to be physically active in physical education students. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 156, 44-53. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.06)
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70, 719-745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Simonton, K. L., & Garn, A. (2018). Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 71(4), 434-446. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542321>

r. Interdisciplinariedad en la formación del profesorado de Educación Infantil

Myriam Codes, María del Carmen Morón-Monge y Romina Jasso

PROBLEMA

Ser formadoras en el grado en Educación Infantil nos hace cuestionarnos cómo debe ser esa formación. Esta pregunta se puede abordar desde muchas perspectivas y, en cada caso, se podrá acometer desde diferentes enfoques teóricos. Nosotras nos posicionamos en una formación que ponga el foco en predicar con el ejemplo la práctica educativa de enseñanza globalizada e integradora de saberes.

Esta idea está en línea con las directrices curriculares de la etapa de Educación Infantil (EI) que exigen el abordaje de los contenidos educativos de esta etapa educativa a través de propuestas globalizadas. Al mismo tiempo, disponen que esos contenidos, organizados en tres ámbitos, se trabajen a partir de situaciones de aprendizaje en las que se establezcan conexiones entre los tres ámbitos. Considerando que el profesorado de Educación Infantil es quien va a desarrollar este currículo, apostamos por una formación inicial en la que el futuro profesorado experimente en su formación inicial un aprendizaje integrado.

Por ello, nuestro objetivo es el diseño e implantación de una metodología de enseñanza integrada en el grado en Educación Infantil.

DESARROLLO

En el curso 2020/21 iniciamos una trayectoria en la que, con el apoyo de las convocatorias de proyectos de innovación docente de la Universidad de Huelva, hemos avanzado en la transformación de la formación inicial del profesorado de EI. Esta idea nace de la inquietud de una de las autoras por el desarrollo de su labor docente con coherencia.

Desde nuestra perspectiva, la necesidad de “conexión sustantiva entre los conocimientos” (Pozuelos y García, 2020, p. 39) permea los conocimientos propios de una disciplina y se hace extensiva al de otras disciplinas que, en nuestro caso como formadoras, se traslada a los conocimientos que construye el profesorado de EI en su formación inicial. Así, consideramos imprescindible involucrarle en una experiencia en la que diferentes áreas del saber tengan un punto de encuentro que promueva una verdadera enseñanza integrada. Trasladar esta idea a la práctica es una tarea compleja en la que hemos ido avanzando, apoyándonos en la reflexión de las prácticas de íbamos desarrollando en los

proyectos de innovación. Esta andadura se puede resumir en tres etapas.

Etapa I: Desarrollamos un primer acercamiento al diseño de una metodología de enseñanza en el grado en EI que se apoya en el uso de un mismo recurso en varias asignaturas que se impartían en el mismo cuatrimestre, concretamente, asignaturas pertenecientes a las áreas de Filosofía, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales. El empleo de un álbum ilustrado fue el principal recurso para la construcción integrada de saberes. Este material resultó especialmente interesante porque permite muchas lecturas, tantas como intereses del lector, de ahí su potencial para desarrollar una didáctica inter/transdisciplinar.

De este trabajo destacamos dos aportaciones importantes. Por un lado, la creación de un grupo de trabajo cooperativo entre el profesorado de didácticas específicas de la Facultad de Educación, Ciencias del Deporte y Psicóloga. Por otro, la toma de conciencia de la necesidad de formación específica en inter y transdisciplinariedad por parte del profesorado para mejorar nuestra práctica docente y, por ende, la formación del estudiantado del grado en EI.

Etapa II: Tomando el relevo de atender a la necesidad de formación detectada, nos embarcamos en la mejora de la formación del profesorado del grado en EI para perfeccionar su competencia docente inter y transdisciplinar. Para ello, desarrollamos talleres formativos guiados por una experta, la profesora Romina Jasso, en los que la reflexión sobre la práctica docente fue el punto de arranque para la mejora de nuestro conocimiento como formadoras. Esta formación fue fundamental en dos aspectos: la ampliación y cohesión del grupo de trabajo cooperativo, incluyendo a otro profesorado del área de lenguas extranjeras; y el enriquecimiento en nuestro conocimiento para formar desde un enfoque integrador.

Etapa III: Se han sucedido dos proyectos más de innovación en los que, alternativamente, hemos centrado el foco en las propuestas metodológicas de formación en las aulas del grado con un acercamiento a una metodología interdisciplinar, y la formación del propio profesorado del grado en EI para la mejora de su competencia interdisciplinar.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el trabajo que hemos desarrollado van de la mano la formación del futuro profesorado de EI y la del profesorado del grado que le forma. Centrándonos en el primer agente, son varias las reflexiones que resultan de ello. Por un lado, desde el área de Didáctica de la Matemática, nos hemos apoyado en el modelo de conocimiento especializado del profesorado que enseña matemáticas (Carrillo et al. 2018) para sustentar qué conocimiento pretendemos que construya el profesorado de EI en formación. Este modelo nos ha dado un marco en el que el discurso del conocimiento didáctico matemático es compatible con el foco en las conexiones con otros ámbitos del conocimiento. Esta reflexión nos ha impulsado a iniciar una extensión del modelo a otras disciplinas (Codes et al., 2024).

Por otro lado, ejemplificando con nuestra propia práctica como formadoras, hemos puesto al alcance del profesorado en formación un recurso de enseñanza que le ayuda a desarrollar una habilidad especial para reconocer situaciones que contextualicen el aprendizaje de sus estudiantes de forma integrada.

Las dificultades que hemos encontrado nos llevan a reconocer la complejidad de la consecución

de nuestro objetivo de manera total, por lo que seguiremos avanzando para alcanzar logros parciales.

REFERENCIAS

- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M., y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236—253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Codes, M., Morón, M. C., Trabajo, M. (2024). Construcción de conocimiento integrado en la formación inicial docente: un avance desde la especificidad de la Educación Infantil. En B. Berral, J. A. Martínez, C. R. Fernández, y J. J. Victoria (Coords.), *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística tpp*. 484M859). Dykinson.
- Pozuelos, F. J., y García, F. J. (2020). Currículo integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 14(1), 37-54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>

s. Conocimientos matemáticos propios de la docencia abordados en tesis y disertaciones brasileñas que utilizan el modelo MTSK

Larissa Silva-Lima, Nuria Climent y Eliane Matesco-Cristovão

INTRODUCCIÓN

Esta investigación forma parte de un proyecto sobre el Conocimiento Matemático Propio de la Docencia (CMPD), definido por Cristovão et al. (2024, p. 121), a partir del entendimiento de que dichos conocimientos tienen como base la Matemática Escolar (Moreira; David, 2010). La recogida de datos del proyecto definió un corpus preliminar de más de 1.000 tesis y disertaciones, centrándose en los elementos del CMPD. Para esta investigación, se hizo una selección de aquellas que utilizaban el modelo MTSK (Carrillo et al., 2013). Por lo tanto, este estudio se ocupa de responder a la pregunta: ¿cómo se abordan los CMPD en las tesis y disertaciones brasileñas que utilizan el modelo MTSK para investigar los procesos de formación de profesores o las prácticas pedagógicas?

MÉTODO

De naturaleza cualitativa y bibliográfica, en la forma de metasíntesis cualitativa, la investigación utiliza los protocolos de Oliveira et al. (2015) y Matheus (2009) como referencia para delinear sus etapas, que son coherentes con la pregunta de investigación, ya que el objetivo de este estudio es reinterpretar los resultados de la investigación para entender cómo los CMPD están siendo tratados en los estudios que utilizan el MTSK. Se decidió centrarse exclusivamente en este modelo para realizar un análisis más profundo. Así, dos hipótesis orientan el estudio: el MTSK puede contribuir significativamente a la discusión de los CMPD, pero su adopción no garantiza su problematización.

Para garantizar que se analizaban todas las investigaciones que utilizaban el MTSK, se realizó una búsqueda complementaria utilizando el término MTSK. Se encontraron 42 trabajos, filtrados según los mismos criterios que el proyecto general. A partir de estas definiciones, el corpus preliminar de esta investigación quedó constituido por 10 trabajos.

Hasta la fecha, se han elaborado resúmenes interpretativos individuales (Araujo, 2018; Machado, 2020; D'Almeida, 2021; Silva, 2023; Oliveira, 2023) y una síntesis integradora elaborada a partir de cuatro categorías: (i) discusión del concepto matemático abordado en el estudio; (ii) presentación de teorías base o constructos teóricos que sustentan el estudio; (iii) presentación de propuestas de enseñanza o de formación de profesores relacionadas con el

concepto o conocimiento matemático y (iv) presentación y/o discusión de errores y dificultades relacionadas con la comprensión del concepto. Debido a las limitaciones de espacio, solo se resumirá la síntesis integradora.

RESULTADOS PARCIALES Y DISCUSIÓN

Los estudios analizados muestran diferentes niveles de abordaje del CMPD. Araujo (2018) y Silva (2023) acercan los errores de los alumnos, la historia de los conceptos (Silva, 2023) y el conocimiento necesario para el profesor sobre el concepto discutido en cada trabajo, demostrando el potencial del modelo MTSK para problematizar el CMPD. Por otro lado, D'Almeida (2021) y Machado (2020) se distanciaron del CMPD por centrarse sólo en la matemática académica (Moreira; David, 2010) o por no problematizar el conocimiento didáctico basado en el MTSK. Oliveira (2023), por su parte, utilizó el modelo de forma parcial, limitando su análisis a una parte del conocimiento matemático del profesorado, sin considerar una visión más amplia del conocimiento matemático necesario ni conocimientos didácticos del contenido. En cuanto a las teorías, algunos estudios utilizaron solamente el MTSK (Araujo, 2018; Oliveira, 2023), mientras que otros lo combinaron con diferentes referencias (Machado, 2020; Silva, 2023; D'Almeida, 2021). Sólo Silva (2023) y Oliveira (2023) utilizaron el MTSK para planificar propuestas de formación de profesorado, mostrando que su uso en este aspecto es aún restringido. Por último, sólo tres estudios (Araujo, 2018; D'Almeida, 2021; Silva, 2023) discutieron los errores y dificultades relacionadas con la comprensión del concepto matemático abordado, mostrando una mayor conexión con el CMPD, mientras que los demás abordaron estos aspectos superficialmente o no los consideraron.

CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis parcial del corpus de esta investigación reveló que el modelo MTSK tiene potencial para contribuir a la problematización de los CMPD, especialmente cuando se articula con otros marcos teóricos en propuestas formativas. Sin embargo, la problematización efectiva de estos conocimientos depende de las elecciones metodológicas de los investigadores, siendo que los

enfoques desvinculados de la Matemática Escolar tienden a limitar dicha problematización.

Una vez finalizado este estudio, pretendemos dar continuidad a las síntesis interpretativas individuales de la otra mitad del corpus y ampliar la síntesis integradora, incorporando el análisis de los demás trabajos. Además, pretendemos profundizar los análisis con base en otros textos de Plínio Cavalcanti Moreira que discuten la formación matemática fundamentada en la Matemática Escolar, considerando, siempre que sea posible, recortes específicos por unidad temática identificados en dichos textos.

REFERENCIAS

- Carrillo, J., Contreras, L. C., y Flores, P. (2013). Un modelo de conocimiento especializado del profesor de matemáticas. In L. Rico et al. (Eds.), *Investigación en didáctica de la matemática: Libro homenaje a Encarnación Castro* (pp. 193–200). Comares.
- Cristovão, E. M., Ferreira, A. C., Barbosa, C. P., Coura, F. C. F., Paiva, M. A. V., y Zaidan, S. (2024). Ensaio sobre a formação matemática do futuro professor de matemática pautada nos conhecimentos matemáticos próprios da docência. *Espaço Plural*, 20(40). <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/34061>
- Matheus, M. C. C. (2009). Metassíntese qualitativa: Desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(Especial), 138. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000800019>
- Moreira, P. C., y David, M. M. M. S. (2010). *A formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente escolar* (2ª ed., 120 p.). Autêntica.
- Oliveira, A. A. S. de, Trancoso, A. E. R., Bastos, J. de A., y Canuto, L. T. (2015). Metassíntese: Apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica. In *CIAIQ2015* (Vol. 1).

t. Claves para aumentar la práctica de actividad física en las adolescentes

Bartolomé J. Almagro, Cristina Conde, Sebastián Fierro-Suero, Gema Paramio-Pérez, Natalia Velázquez-Ahumada y Pedro Sáenz-López

INTRODUCCIÓN

Un importante estudio internacional (Guthold et al., 2020), concluye que el 81 % de los adolescentes en edad escolar de todo el mundo (el 85 % de las chicas y el 78% de los chicos) no llegan al nivel mínimo de actividad física (AF) recomendada al día por la OMS (60 min de AF de moderada a vigorosa/día). En España, la situación es similar. De este modo, la Educación Física (EF) es la principal experiencia motriz de muchos/as adolescentes. En este sentido, un aspecto psicológico fundamental para que los/as jóvenes se comprometan con la AF es la motivación y emociones experimentadas en EF (Fierro-Suero et al., 2023). Numerosos estudios han informado de las diferencias en la motivación (e.g., Fernández-Espínola et al., 2021) y en las emociones (e.g., Fierro-Suero et al., 2022) en función del género; por lo que esto debe ser tenido en cuenta a la hora de implementar intervenciones para aumentar la adherencia a la práctica de actividades físico-deportivas tanto en el contexto educativo, como en el deportivo o en el entorno social/familiar de las adolescentes (Almagro & Paramio-Pérez, 2017).

El presente trabajo pretende sintetizar los hallazgos de un proyecto de investigación y transferencia realizado en el marco de la “Cátedra de la Provincia de la UHU” (2021), cuyo principal objetivo fue analizar las variables claves para que las adolescentes se mantengan físicamente activas.

MÉTODO

Participantes: 1067 estudiantes de ESO y 1º de Bachillerato de IES de Huelva y provincia, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M = 14.05$; $DT = 1.35$), de los cuales 567 eran chicas y 500 chicos.

Instrumentos: se administró un cuestionario con algunas preguntas previas (datos sociodemográficos, si practicaban AF o deporte fuera del centro, etc.), que estaba formado por el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física, Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas, Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC), Cuestionario de Emociones de Logro en Clases de Educación Física (AEQ-PE), Cuestionario de autopercepción de la condición física (IFIS) y la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA).

Análisis de los datos: se realizó un análisis descriptivo, de las diferencias en función del género y

un análisis de regresión lineal, empleando como variable dependiente la intención de ser físicamente activo.

RESULTADOS

El 36,6 % del alumnado no realizaban deporte o algún tipo de AF fuera del centro ($n = 391$). Así mismo, de esos 391 estudiantes que no realizaban deporte u otra AF, 254 eran chicas, por lo que el 65% del alumnado que no era físicamente activo corresponde al género femenino.

En cuanto al análisis en función del género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables estudiadas: apoyo a la autonomía, las necesidades psicológicas básicas, los tipos de motivación, todas las emociones (excepto la ira), la autopercepción de la condición física (CF) y la intención de seguir siendo físicamente activo/a. En concreto en las variables más positivas, la puntuación media en chicos fue mayor que en las chicas.

Con respecto al análisis de regresión lineal: 1) Para la submuestra de alumnas (género femenino, $n = 567$) se encontró que las variables: satisfacción de la competencia, motivación autónoma, orgullo y la percepción de la CF predijeron de forma positiva y estadísticamente significativa la intención de ser físicamente activas fuera del centro; mientras que la desesperanza lo hizo de forma negativa (la varianza explicada fue del 43%). 2) Para los alumnos (género masculino, $n = 500$) se halló que el apoyo por parte del docente a la competencia, satisfacción de la competencia, la motivación autónoma, el orgullo y la percepción de la CF predijeron de forma positiva la intención del alumno de ser físicamente activo (varianza explicada del 36%).

CONCLUSIONES

La satisfacción de la necesidad de competencia, la motivación autónoma, el orgullo y la percepción de la CF predijeron de forma positiva la intención de las alumnas de ser físicamente activas fuera del centro, mientras que la desesperanza lo hizo de forma negativa.

Este estudio y otras investigaciones previas (realizadas por el grupo de investigación EMOTION: <https://uhu.es/emotion/>), han servido para elaborar estrategias y propuestas de intervención entendibles para la población en general, especialmente aquella

con influencia directa sobre el colectivo adolescente (docentes de EF, entrenadores, monitores, padres y madres, gestores de instalaciones deportivas, administración pública, etc.). Se puede consultar en un ebook gratuito (ver Almagro et al., 2022).

REFERENCIAS

- Almagro, B. J., Conde, C., Fierro-Suero, S., Paramio-Pérez, G., Velázquez-Ahumada, N., & Sáenz-López, P. (2022). *Claves para aumentar la práctica de actividad física en las adolescentes*. Servicios de Publicaciones Universidad de Huelva. <https://uhu.es/publicaciones/?q=libros&code=1295>
- Almagro, B. J., & Paramio-Pérez, G. (2017). Motivación y adherencia a la práctica de baloncesto en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 189-198. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/314001>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas básicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467-480. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91224>
- Fierro-Suero, S., Castillo, I., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2023). The role of motivation and emotions in physical education: understanding academic achievement and the intention to be physically active. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253043. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1253043>
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Carmona-Márquez, J., & Almagro, B. J. (2023). Achievement emotions, intention to be physically active, and academic achievement in Physical Education: Gender differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 114-122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

9. Conversatorio COIDESO: “Conversaciones para un mundo cambiante: los retos sociales del siglo XXI”



El conversatorio titulado “Conversaciones para un mundo cambiante: los retos sociales del siglo XXI” dentro del I Congreso COIDESO, transcurrió como un espacio con vocación de pensar, dialogar y proponer respuestas a los desafíos más urgentes de nuestro tiempo ya que vivimos un momento histórico caracterizado por transformaciones profundas que hacen que tengamos una visión del futuro muy poco previsible.

Los participantes de este diálogo fueron:

- María Antonia Peña Guerrero, Catedrática de Universidad del Dpto. Historia, geografía y Antropología. Historiadora y conocedora de los procesos políticos, sociales y culturales contemporáneos.
- Juan Carlos González Faraco, Catedrático de Universidad del Dpto. de Pedagogía, investigador de la educación desde una perspectiva antropológico-cultural y etnohistórica.
- José María Cuenca López, Catedrático de Universidad del Dpto. De Didácticas Integradas, especialista en didáctica de las ciencias sociales, educación patrimonial y ciudadanía crítica.
- María Rosa García Gutiérrez, Catedrática de Universidad del Dpto. de Filología, investigadora en feminismos, justicia social y desafíos ambientales.

La riqueza de este panel residió en la pluralidad de miradas, porque los retos del siglo XXI no se pueden explicar ni afrontar desde una sola perspectiva.

La primera cuestión planteada - ¿cuáles son los retos que marcarán los próximos años? - situó el diálogo en un terreno crítico y plural. María Antonia Peña articuló su intervención desde la mirada histórica, subrayando la preocupante debilitación de las democracias y de los hábitos cívicos que las sostienen. Evocó la inquietante sensación de estar transitando un periodo que recuerda a otros momentos de preconflicto en la historia contemporánea, advertencia que los historiadores observan con particular desasosiego.





Desde el ámbito educativo, Juan Carlos González Faraco insistió en la profunda incertidumbre que caracteriza el tiempo presente, especialmente desde la pandemia de la COVID-19, momento a partir del cual se han intensificado las tensiones sociales, la polarización y el cuestionamiento de los consensos básicos. Este clima, señaló, condiciona de manera decisiva cualquier proyección sobre el futuro de la educación.

Por su parte, José María Cuenca López centró su intervención en tres ejes fundamentales: las persistentes desigualdades sociales, la fragilidad de los derechos humanos y la creciente emergencia ecológica. A su juicio, estos desafíos estructurales exigen respuestas globales, educativas y éticas, que vayan más allá de diagnósticos reiterados.

Finalmente, Rosa García Gutiérrez ofreció una lectura profundamente crítica del presente, que describió como un “momento oscuro” caracterizado por el avance de desigualdades de género, injusticias derivadas del sistema económico y un inquietante resurgir de discursos y prácticas de corte fascista. Su reflexión situó en primer plano la dimensión cultural y simbólica de estas transformaciones.



El debate posterior se desarrolló con notable dinamismo, subrayando la importancia de los valores humanos en un contexto dominado por lógicas de eficiencia, cuantificación y competitividad, también presentes en el ámbito universitario. Emergería así una crítica compartida a la dependencia de rankings y métricas que invisibilizan la dimensión humanista del conocimiento y erosionan la misión pública de la universidad.

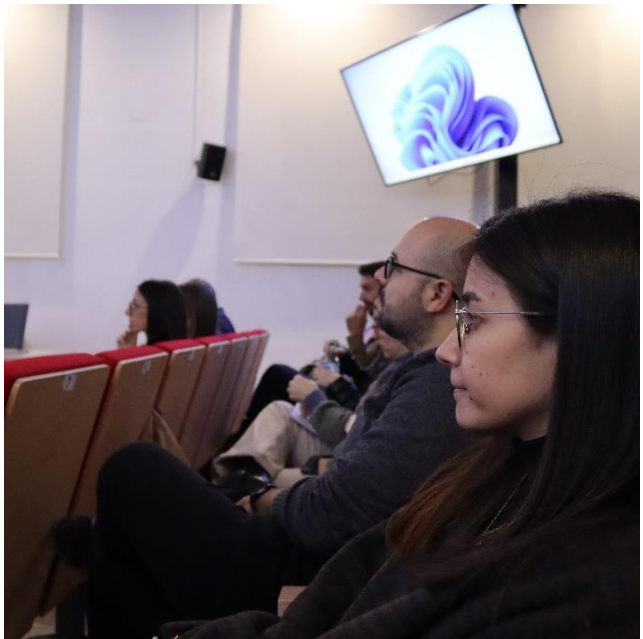
El cierre del conversatorio estuvo guiado por una apelación explícita al futuro y a la posibilidad de un horizonte esperanzado. María Antonia Peña sintetizó su posición afirmándose “pesimista de razón y optimista de corazón”, confiada en la capacidad humana para reconstruir escenarios más justos. En una línea similar, Juan Carlos González Faraco reivindicó la esperanza como actitud intelectual y ética imprescindible en tiempos convulsos. José María Cuenca se mantuvo coherentemente optimista, recordando la histórica capacidad de adaptación e innovación del ser humano, y señalando que la ética, la formación y la inteligencia emocional constituirán pilares esenciales en las próximas décadas. Rosa García cerró con una reflexión humanista: el amor, entendido como amor a la vida, al arte y a las humanidades, puede convertirse en una fuerza transformadora capaz de orientar prácticas sociales que “salvan vidas”.



En conjunto, el conversatorio ofreció una lectura crítica y comprometida del presente, articulando un diagnóstico riguroso de los retos contemporáneos y, al mismo tiempo, una reivindicación esperanzada del papel de la Universidad a través del conocimiento, de la formación en valores y la cultura para afrontar un futuro incierto con responsabilidad y humanidad.

Pedro Sáenz-López Buñuel
Moderador del Conversatorio

10. Microproyectos COIDESO



a. La investigación activista feminista: creando espacios transinclusivos participativos para la justicia social

Nuria Arenas Hidalgo y Giulia Stillitano

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el Microproyecto “La investigación activista feminista: creando espacios transinclusivos participativos para la justicia social”, impulsado desde el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva.

Su finalidad es analizar y fortalecer las prácticas de investigación feminista y trans desde un enfoque participativo orientado a la justicia social. Se fundamenta en la metodología Community-Based Participatory Research (CBPR), que concibe la investigación como un proceso ético, político y colaborativo (Wallerstein Nina et al., 2018). Promueve la coproducción de conocimiento entre la academia y los colectivos sociales. Sus objetivos son: (1) generar un espacio de aprendizaje mutuo sobre investigación activista feminista; (2) fortalecer el intercambio intergeneracional y formativo; (3) desarrollar actividades en metodologías participativas; (4) colaborar con la asociación Chrysallis sobre experiencias de familias con menores trans; e (5) integrar una experiencia con el alumnado del Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía.

Desde una perspectiva feminista, decolonial e interseccional, el proyecto se inscribe en la tradición crítica que cuestiona el paradigma positivista (Freire Paulo, 2000; Maguire Patricia, 1987) y promueve la creación de conocimiento situado, transformador y socialmente comprometido.

MÉTODO

La metodología adoptada integra perspectivas feministas y decoloniales (Maguire Patricia, 1987; Fals-Borda Orlando & Rahman Muhammad Anisur, 1991), fomentando la reflexividad crítica, la redistribución del poder epistémico y la producción colectiva de conocimiento situado.

Se desarrollaron tres actividades formativas entre junio y octubre de 2025, dirigidas a personal docente, investigador y alumnado del Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía. Las sesiones combinaron exposiciones teóricas, debates y reflexiones colectivas.

Al final de las actividades formativas dirigidas a personal docente e investigador (16 participantes), se distribuyó un cuestionario con preguntas abiertas, orientadas a promover la reflexión individual sobre la

metodología CBPR y su potencial desde el enfoque activista feminista.

Los datos procedentes de 15 cuestionarios completados se analizaron mediante análisis temático (Braun Virginia & Clarke Victoria, 2006) con el software MAXQDA (versión 24). Las categorías emergentes incluyeron: grado de conocimiento, ventajas, dificultades, líneas de investigación y futuras iniciativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados reflejan un conocimiento general pero incipiente sobre la metodología CBPR, acompañado de una alta motivación por aplicarla en distintos ámbitos.

Las principales ventajas identificadas fueron su carácter ético, inclusivo y transformador, así como su capacidad para empoderar a las comunidades y democratizar la producción del conocimiento.

Entre las dificultades se destacaron las limitaciones institucionales, los plazos académicos y la escasa aceptación de metodologías participativas en publicaciones científicas. Las participantes propusieron crear espacios de co-investigación permanentes y fortalecer la formación en metodologías feministas y participativas.

En conjunto, la experiencia contribuyó a consolidar una comunidad académica comprometida con la equidad epistémica y la transformación social.

CONCLUSIONES

El microproyecto permitió difundir los fundamentos teóricos y prácticos de la investigación activista feminista y la CBPR, generando un aprendizaje colectivo e interdisciplinar.

Se evidenció la necesidad de fortalecer la formación metodológica, revisar los criterios de evaluación académica y promover políticas que reconozcan la investigación colaborativa y socialmente comprometida.

El trabajo reafirma el potencial de la CBPR como enfoque para construir conocimiento situado, ético y transformador, impulsando la participación y la justicia social.

REFERENCIAS

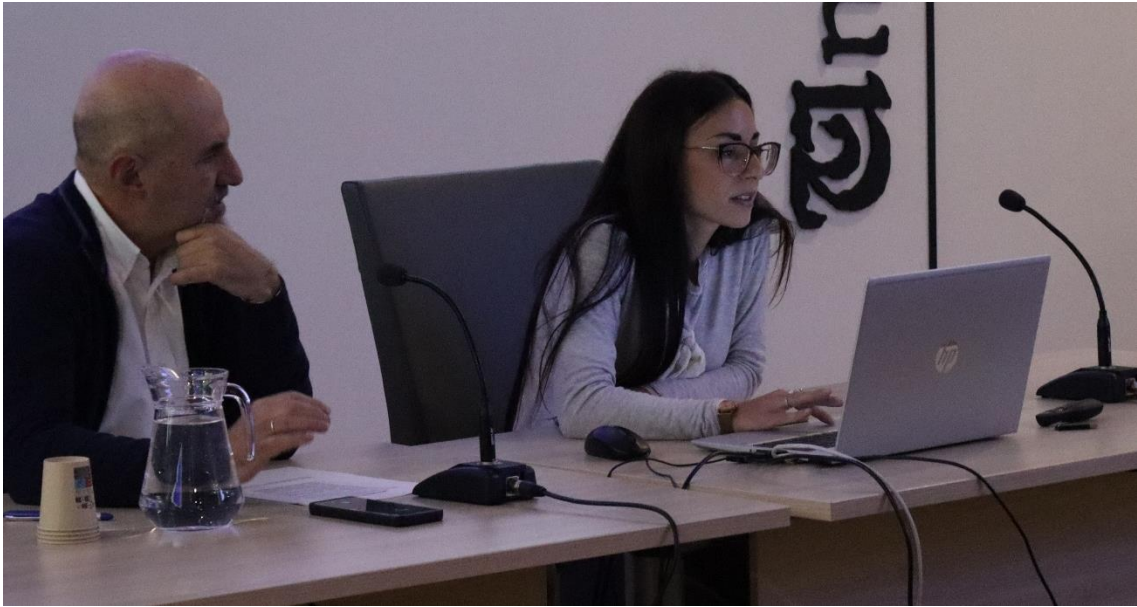
Braun Virginia, & Clarke Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Fals-Borda Orlando, & Rahman Muhammad Anisur (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. Apex Press.

Freire Paulo (2000). *Pedagogy of the oppressed – 30th anniversary ed.* Continuum, New York – London.

Maguire Patricia (1987). *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*. University of Massachusetts.

Wallerstein Nina, Duran Bonnie, Oetzel John, & Minkler Meredith (2018). *Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity*. Jossey-Bass.



b. Transformando el clima de aula: bienestar emocional y motivacional en la universidad

José Manuel Cantonero Cobos, Pedro Sáenz-López Buñuel y Cristina Conde García

INTRODUCCIÓN

La experiencia universitaria actual presenta el gran desafío de actualizar sus enfoques para combatir la creciente desmotivación estudiantil. Un factor clave para ello es el clima de aula, una atmósfera que engloba la calidad de las interacciones y que resulta fundamental para el bienestar psicológico, la motivación y el éxito académico del alumnado.

El presente estudio, fundamentado en la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro (Pekrun, 2006) y, la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), tiene como propósito principal analizar el clima emocional y motivacional que genera el profesorado universitario para, a partir de este diagnóstico, proporcionar estrategias y recursos prácticos orientados a la creación de entornos de aprendizaje más positivos.

MÉTODO

La muestra del estudio estuvo compuesta por 12 docentes universitarios que impartía docencia en diferentes titulaciones de grado y máster de la Universidad de Huelva. El procedimiento consistió en la grabación de una sesión de clase por cada docente participante. Tras ello, un panel de observadores expertos analizó dichas grabaciones utilizando dos instrumentos validados: la Herramienta de Observación del Clima Emocional (OCE; Fierro-Suero et al., 2024) y la Herramienta de Observación del Clima Interpersonal Motivacional (OCIM; Fierro-Suero et al., 2020), adaptada al contexto universitario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de datos obtenido mediante la herramienta para evaluar el clima emocional, expresados en una puntuación de 0 a 10 (OCE; Fierro-Suero et al., 2024), revela un perfil competencial del profesorado universitario caracterizado por un notable dominio de habilidades socioemocionales (Habilidades sociales, Autonomía emocional y Regulación emocional), que contrasta con áreas de mejora en Competencias didácticas y Conciencia emocional (tabla 1). Estos hallazgos sugieren que el profesorado participante es altamente competente en la creación de entornos de aprendizaje seguros, respetuosos y bien gestionados. En contraposición, se precisa una necesidad de formación docente en la capacidad de percibir, interpretar y validar los

estados afectivos en el aula que impacten directamente en la motivación, bienestar y aprendizaje del estudiantado.

Tabla 1. Resultados generales descriptivos clima emocional

Dimensión	M	Ítems	M
Competencias didácticas	6,49	Protagonismo y creatividad	6,72
		Feedbacks	6,25
Entusiasmo	7,31	Expresividad	7,78
		Ubicación	6,83
Habilidades sociales	8,10	Ausertividad y escucha activa	8,19
		Comunicación emocional	8,00
Regulación emocional	7,85	Gestión conflicto/conductas disruptivas	8,42
		Competencia generar emociones positivas	7,28
Autonomía emocional	7,99	Autonomía y autoestima	8,00
		Análisis crítico	7,97
Conciencia emocional	4,92	(re)conocimiento de emociones profesora	5,11
		(re)conocimiento emociones estudiantes	4,72

Nota: M = Media

En cuanto al clima interpersonal motivacional (OCIM; Fierro-Suero et al., 2020), se pone de manifiesto que el profesorado universitario adopta un estilo interpersonal predominante de apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) (tabla 2). Los resultados, expresados en porcentaje de apoyo y control a las NPB, muestran que el profesorado crea entornos de aprendizaje que satisface de manera robusta las necesidades de Relación y Competencia, pero que presenta necesidad de mejora en las necesidades de Autonomía y Novedad. Este análisis sugiere que el estilo interpersonal docente demuestra una alta competencia en la creación de ambientes en el que el alumnado se sienta con confianza y seguro. Sin embargo, esta fortaleza se ve contrarrestada por el diseño pedagógico directivo que restringe el rol activo del estudiante y ofrece una dinámica de clase repetitiva y poco estimulante.

Tabla 2. Resumen OCIM por dimensión y criterio generado por el profesorado (CS)

	A	C
Autonomía	61	39
Implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje	32	68
Espacio seguro de progreso	88	12
Implicación indagativa del alumnado	32	68
Feedbacks autogrativos y afectivos	50	50
Uso del lenguaje	94	6
Competencia	71	29
Avanzamiento del aprendizaje	93	7
Gestión del error	97	3
Gestión del esfuerzo	58	42
Uso de refuerzos y feedbacks evaluativos/ afectivos sobre los aprendizajes	35	65
Aumento de la conciencia sobre la posibilidad de mejora	69	31
Relación	87	13
Gestión de emociones	82	18
Comunicación entre iguales	39	61
Comparación entre estudiantes	100	0
Gestión de comportamientos disruptivos	100	0
Interés por sus estudiantes	94	6
Novedad	37	63
Variar las dinámicas de clase	46	54
Recursos y materiales (tecnología)	23	77
Uso activo del espacio	8	92
Contenidos novedosos	26	74
Actividad hacia el aprendizaje	58	42

Nota: OCIM= Clima Interpersonal Motivacional; A = Apoyo, C = Control.

A partir de estos hallazgos, se proponen intervenciones pedagógicas centradas en las áreas de mejora detectadas. Para potenciar la Autonomía se recomienda transitar desde un modelo de clase magistral hacia metodologías activas que cedan protagonismo al alumnado. Para desarrollar la Novedad, se precisa variar constantemente la estructura y dinámica de las clases, uso de un espacio de aprendizaje diferente al habitual o incluir contenidos que pueden ser novedosos para el estudiantado. En cuanto a las Competencias didácticas, se precisa optimizar el feedback utilizando preguntas indagativas y refuerzos positivos o dar flexibilidad e iniciativa para que los estudiantes desarrollen sus propias ideas. Por último, para mejorar la Conciencia emocional, es necesario introducir un vocabulario emocional de forma explícita, como por ejemplo al iniciar y finalizar la clase o en momentos puntuales de la misma, así como ofrecer espacios para que el alumnado pueda expresar sus emociones sin juicios de valor.

CONCLUSIONES

Este estudio confirma un alto compromiso del profesorado universitario por el bienestar de sus estudiantes, evidenciado en la creación de climas seguros y respetuosos. Sin embargo, a menudo, el profesorado carece de las estrategias pedagógicas necesarias para fomentar un clima emocional y motivacional positivo. Por este motivo, resulta

necesario implementar programas formativos específicos que capaciten al profesorado para crear climas de aula que sean interpersonalmente seguros y pedagógicamente estimulantes.

REFERENCIAS

- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Castillo, I., & Sáenz-López, P. (2020). Herramienta de Observación del Clima Interpersonal Motivacional (OCIM) para docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(46), 575–596. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1647>
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Velázquez-Ahumada, N., De las Hera Pérez, M. Ángeles, Almagro, B. J., & Bisquerra, R. (2024). Desarrollo y validación de una herramienta de Observación del Clima Emocional (OCE). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(1), 77–100. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>



c. Creación y desarrollo de TEDI “Tu Entrenador Deportivo Inteligente” para fomentar un entrenamiento de calidad y salud en la población

Francisco José Barrera Domínguez y Jorge Molina López

INTRODUCCIÓN

La medición precisa del rendimiento en velocidad y cambio de dirección (COD) es fundamental para el control y la mejora del rendimiento deportivo. Sin embargo, las herramientas de referencia en la actualidad, las fotocélulas, presentan múltiples limitaciones de uso como son su elevado coste.

En este contexto, han surgido soluciones económicas basadas en visión por computador mediante dispositivos móviles. El objetivo del presente trabajo fue analizar la validez y fiabilidad de Asstrapp, una aplicación móvil basada en inteligencia artificial, para la evaluación del rendimiento en sprint lineal (10 y 20 m) y en pruebas de cambio de dirección (tra505 y mod505).

MÉTODO

Para el desarrollo del presente proyecto se han llevado a cabo dos estudios independientes.

En el primero, cuarenta y siete estudiantes de Ciencias del Deporte realizaron seis sprints máximos (tres de 10 m y tres de 20 m). Para el segundo, veinticinco deportistas universitarios completaron seis intentos del tra505 y seis del mod505 (tres por lado en cada prueba).

En ambos estudios, los tiempos de finalización se registraron simultáneamente mediante fotocélulas de haz único (ETG) y dos smartphones utilizando Asstrapp.

En total, se analizaron 282 ensayos para las pruebas lineales y 150 ensayos para las pruebas COD con cada dispositivo. Se evaluó la fiabilidad intra-dispositivo (coeficiente de variación, ICC) y la validez frente a las fotocélulas (correlaciones, sesgo medio y acuerdo entre métodos).

RESULTADOS

En las pruebas de velocidad lineal, Asstrapp mostró una dispersión prácticamente idéntica a la de las fotocélulas (CV $\leq 0.23\%$), con una excelente fiabilidad (ICC ≥ 0.96).

La validez fue igualmente elevada, con correlaciones casi perfectas con las fotocélulas ($r = 0.97-0.98$) y un sesgo medio muy bajo (-0.001 a 0.007 s).

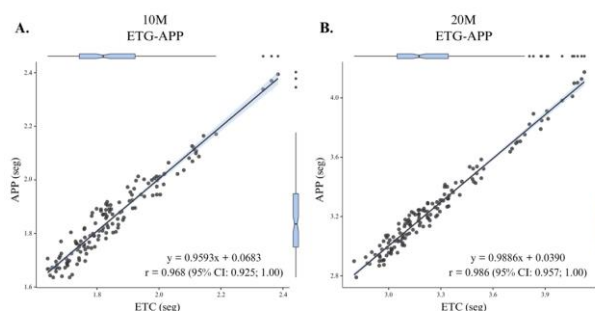


Figura 1. Regresión lineal entre dispositivos para la medición del tiempo total en pruebas de velocidad lineal de 10 metros (A) y 20 metros (B).

En las pruebas de COD, la variabilidad fue similar entre dispositivos (ETG $\leq 2.86\%$; APP1 $\leq 2.59\%$; APP2 $\leq 2.69\%$), con una fiabilidad excelente (ICC ≥ 0.911). La validez frente a las fotocélulas también fue casi perfecta ($r = 0.970-0.974$).

No obstante, aparecieron pequeñas diferencias significativas entre smartphones y fotocélulas en el tra505 (ES ≤ 0.329), relacionadas con las características específicas de la prueba y la sensibilidad del sistema de fotocélulas en trayectorias cortas y con el comienzo en movimiento.

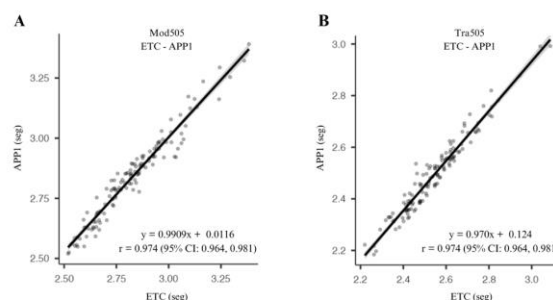


Figura 2. Regresión lineal entre dispositivos para la medición del tiempo total en pruebas de cambio de dirección Mod505 (A) y Tra505 (B).

DISCUSIÓN

Los resultados combinados muestran que Asstrapp es capaz de proporcionar mediciones altamente fiables y válidas tanto en sprint lineal como en pruebas de cambio de dirección. Su precisión es comparable a la de las herramientas de referencia, respaldando su uso como alternativa accesible y de bajo coste para la evaluación del rendimiento en entornos aplicados.

Las pequeñas discrepancias observadas en el tra505 sugieren la necesidad de considerar las particularidades de cada protocolo al seleccionar el dispositivo de medición, dado que las fotocélulas de haz único pueden presentar limitaciones en pruebas con trayectorias cortas o salidas voladas.

CONCLUSIONES

La aplicación Asstrapp demuestra una validez y fiabilidad excelentes para medir el rendimiento en sprint lineal y cambio de dirección, posicionándose como una herramienta eficaz, precisa y accesible para evaluaciones en tiempo real.

Su uso es recomendable tanto en investigación como en el ámbito profesional, teniendo en cuenta las características del test para optimizar la elección del dispositivo de registro.

REFERENCIAS

Barrera-Domínguez, F. J., Jones, P. A., Almagro, B. J., & Molina-López, J. (2025). Validity and Inter-Device Reliability of an Artificial Intelligence App for Real-Time Assessment of 505 Change of Direction Tests. *European journal of sport science*, 25(2), e12252. <https://doi.org/10.1002/ejsc.12252>



d. Diseño de tareas de formación de profesorado para la enseñanza transdisciplinar basadas en gamificación de realidad inmersiva

Elisa Arroyo Mora y Miguel Ángel Montes Navarro

INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que la percepción del entorno puede desarrollarse de una forma cada vez más global usando nuevas tecnologías, este Microproyecto parte de la consideración de que esta misma percepción puede convertirse en una herramienta al servicio de la educación, en particular, la Educación Primaria, y la formación de los y las docentes de este nivel.

Por otro lado, uno de los desafíos de la interpretación del currículo de Educación Primaria es dar sentido a dinámicas que articulen la enseñanza de contenidos de distintas áreas de conocimiento. Así, el Microproyecto nace con la finalidad de explorar el potencial para la enseñanza, de forma coordinada, de elementos matemáticos, sociales y naturales, articulados por el videojuego GeoGuessr.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La finalidad última del Microproyecto titulado “Diseño de tareas de formación de profesorado para la enseñanza transdisciplinar basadas en gamificación de realidad inmersiva” ha sido explorar el potencial educativo del videojuego GeoGuessr (<https://www.geoguessr.com/free>) como recurso para la formación docente y para la enseñanza transdisciplinar en las etapas Educación Primaria y Secundaria. A partir de un análisis crítico de la aplicación y sus diferentes modos de juego, se han examinado sus posibilidades para el trabajo integrado de contenidos de Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas, así como para el desarrollo del pensamiento computacional y para la implementación de prácticas educativas inclusivas. Este enfoque ha permitido valorar la capacidad de la herramienta para promover una comprensión ecosocial del mundo a través de dinámicas gamificadas basadas en la exploración geográfica, social y cultural y en la construcción de algoritmos de búsqueda autorefinables. Así, este Microproyecto va en la línea de tres nodos del centro de investigación COIDESO: el nodo de educación transformadora, en tanto que promueve un trabajo transdisciplinar que dote al futuro cuerpo docente de estrategias para una enseñanza crítica y globalizada; el nodo vinculado al pensamiento contemporáneo y a la transformación social, dado que se pretende fomentar en el futuro profesorado una visión más compleja y ajustada a la realidad de las sociedades y los territorios; y el nodo

de justicia e inclusión social, por asumir una perspectiva inclusiva en el análisis del recurso y en el diseño de las tareas.

El Microproyecto ha sido desarrollado por un equipo compuesto por 19 investigadores e investigadoras de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática y Didáctica y Organización Escolar, junto con tres maestras de Educación Primaria en ejercicio. La organización del equipo, que combina personal investigador en formación, con carreras académicas en momentos iniciales y de consolidación y de larga trayectoria, ha favorecido la articulación de un clima de trabajo colaborativo orientado al intercambio, la consolidación de principios teórico-metodológicos del diseño de tareas formativas y la proyección de líneas de investigación compartidas.

El análisis del recurso ha dado lugar a distintas producciones: tablas de evaluación del potencial del videojuego para abordar contenidos sociales, naturales, ambientales y matemáticos; protocolos para la recogida de información vinculada al pensamiento computacional; y un manual orientado a su uso inclusivo. Paralelamente, se han diseñado y, en algunos casos, implementado diversas tareas formativas: una práctica en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II centrada contenidos sociales y culturales y en la gamificación mediante GeoGuessr; una propuesta formativa en Didáctica de las Ciencias Naturales I orientada al desarrollo de estructuras de argumentación científica; y tareas en proceso de diseño dirigidas al alumnado del MAES y a especialistas en educación patrimonial. Asimismo, se ha profundizado en la relación entre los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el uso del videojuego como recurso inclusivo. Asimismo, se ha comenzado con el diseño de dos propuestas educativas diseñadas con maestras en ejercicio, centradas en contenidos específicos de las áreas de conocimiento implicadas y en la educación inclusiva.

PROSPECTIVA

Como líneas futuras de trabajo e investigación, el equipo proyecta el rediseño e implementación de las tareas en el marco de un proyecto de innovación docente e investigación educativa ya concedido, la extensión de los instrumentos de análisis a otras áreas, la reflexión sobre modelos formativos y

posicionamientos profesionales en la formación inicial docente, el establecimiento de redes de colaboración con otros grupos de investigación y la consolidación de un espacio de trabajo dinámico y positivo.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha desarrollado en el marco de la Estrategia de Política Científica de COIDESO. Asimismo, va en la línea de los proyectos I+D+i nacionales PID2020-116662GB-I00, PID2021-122180OB-I0, PID2024-158877NB-I00 y PID2024-157079NB-I00, financiados por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y cofinanciados por la Unión Europea, así como del proyecto I+D+i ProyExcel_00297, financiado por la Junta de Andalucía, y la Red MTSK, auspiciada por la AUIP. La IP en formación es beneficiaria de la ayuda

FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

MIEMBROS DEL PROYECTO

Raquel Romero Fernández, Antonio A. Lorca Marín, María del Mar López Fernández, Emilio J. Delgado Algarra, Inmaculada Gómez Hurtado, Alejandro C. Campina López, Yolanda González Castanedo, Sergio Sampedro Martín, Ángeles Chico Gómez, Juan Pedro Martín Díaz, Yolanda González Castanedo, Mireia Illescas Navarro, José María Cuenca López, Myriam J. Martín Cáceres, Nuria Climent Rodríguez, Myriam Codes Valcarce, M.^a Ángeles de las Heras Pérez, Paula García Viso, Rocío Plazas Naranjo, Sara Rodríguez Segarra, Belén Crespo Torres, Marta Ramírez Domínguez.



e. Infancia migrante y construcción comunitaria: estrategias locales de acogida hacia contextos más inclusivos

Lucía Ione Padilla Espinosa

INTRODUCCIÓN

El microproyecto de investigación “Infancia migrante y construcción comunitaria: Estrategias locales e acogida hacia contextos más inclusivos”, desarrollado en el marco del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) y en colaboración con la asociación Huelva Acoge, tiene como finalidad analizar, desde un enfoque jurídico, social y comunitario, las condiciones de acogida de la infancia migrante en España y proponer estrategias que refuercen la inclusión y la cohesión social en el ámbito local.

El microproyecto parte del reconocimiento de la infancia migrante como sujeto pleno de derechos, y de la necesidad de construir modelos de acogida que superen la lógica asistencial o de emergencia, situando en el centro el interés superior de la infancia, la igualdad y la participación comunitaria.

MÉTODO

La metodología aplicada combina el rigor del análisis jurídico con la observación de la práctica institucional y social de la acogida.

El estudio se ha desarrollado con predominio del análisis jurídico-doctrinal y un enfoque participativo, orientado a vincular el estudio normativo con la experiencia directa de las entidades que trabajan con la infancia migrante.

Para ello, se ha realizado un examen sistemático del marco normativo internacional, europeo, estatal y autonómico aplicable, complementado con el trabajo conjunto desarrollado con Huelva Acoge, mediante reuniones de trabajo, contraste de resultados y elaboración colectiva de propuestas.

Esta metodología ha permitido integrar las perspectivas de los agentes sociales implicados y vincular el análisis académico con la práctica cotidiana de las entidades que trabajan en la acogida y acompañamiento de niños, niñas y adolescentes migrantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación se centra en el estudio de tres colectivos especialmente vulnerables: la infancia no acompañada, la infancia solicitante de protección internacional y la juventud extutelada, seleccionados por la complejidad jurídica y administrativa de su

situación y por el elevado riesgo de desprotección que enfrentan.

Los resultados evidencian carencias estructurales en los distintos sistemas de acogida, derivadas especialmente de la falta de coordinación interadministrativa, la saturación de recursos, la disparidad territorial y la ausencia de medios específicos adaptados a las necesidades particulares de la infancia migrante.

En este contexto, la infancia no acompañada, aunque minoritaria dentro del conjunto de la infancia migrante, se enfrenta a procedimientos poco garantistas de determinación de la edad y a una atención marcada por la inestabilidad de los recursos. La infancia solicitante de protección internacional continúa afrontando demoras en la tramitación de sus solicitudes, así como dificultades de adaptación y continuidad entre los distintos dispositivos del sistema estatal de acogida. Por su parte, la juventud extutelada sigue expuesta a situaciones de irregularidad, que comprometen su acceso a derechos y su proceso de inclusión social.

En contraposición, se destacan buenas prácticas emergentes basadas en la acogida familiar y comunitaria, así como la implicación de entidades sociales y de la ciudadanía en modelos de patrocinio comunitario o convivencia solidaria. El análisis evidencia que la fragmentación normativa y la falta de aplicación coherente del principio del interés superior del/la menor limita la efectividad del sistema de acogida y la garantía de una protección integral.

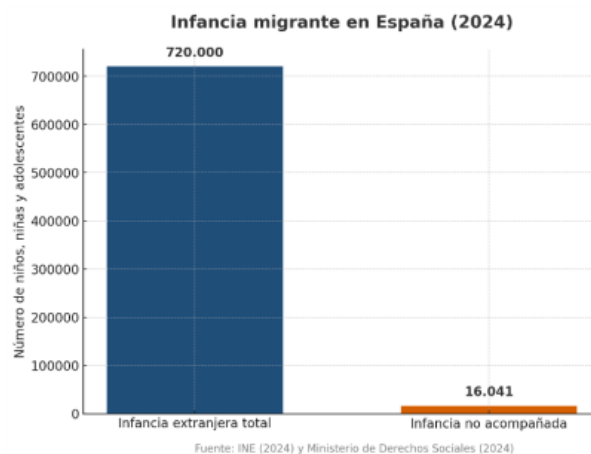


Figura 1. Proporción de niños, niñas y adolescentes extranjeros/as y menores de edad no acompañados/as en España en 2024.

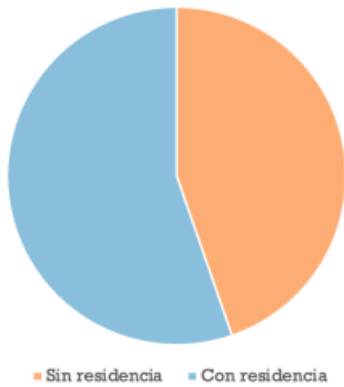


Figura 2. Situación administrativa de la juventud extutelada en España en 2024.

CONCLUSIONES

El microproyecto propone avanzar hacia un modelo de acogida integral, garantista y basado en la comunidad, que asegure la igualdad de acceso a derechos y la protección efectiva de toda la infancia en movimiento.

Se propone fortalecer la coherencia del sistema mediante una respuesta estable y coordinada entre los distintos niveles de la Administración y las entidades sociales, capaz de asegurar itinerarios de inclusión reales para toda la infancia en movimiento, centrada en el interés superior del/la menor y en la continuidad de la atención.

Asimismo, se destaca el potencial de la acogida familiar y comunitaria como vía complementaria al acogimiento residencial, promotora del arraigo local, la convivencia y la autonomía progresiva.

En conjunto, el estudio contribuye a vincular el conocimiento jurídico con la acción social local, ofreciendo orientaciones útiles para la formulación de políticas públicas más inclusivas y centradas en el interés superior de la infancia migrante.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) & Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía (2024). *Protocolo para la identificación y el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes en necesidad de protección internacional en Andalucía*. ACNUR.
- Barrio Lema, C. I., Castaño Reyero, M. J., & Díez Velasco, I. (2019). *Colectivos vulnerables en el sistema de asilo: Una aproximación a las necesidades de la infancia, personas LGTBI+ y víctimas de trata*. Fundación La Merced Migraciones / Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general núm. 6: Trato de los menores no acompañados y separados fuera de su país de origen (CRC/GC/2005/6)*. Naciones Unidas.
- Defensor del Pueblo. (2025). *Niñas y niños extranjeros en España, solos o acompañados: Informe extraordinario 2025*. Oficina del Defensor del Pueblo.



f. CEAgrouper: desarrollo de un paquete de R para el análisis de coste-efectividad por subgrupos

Miguel Ángel Hernández Mocholi y Pedro R. Olivares Sánchez Toledo

INTRODUCCIÓN

Los retos contemporáneos —como la sostenibilidad de los sistemas sanitarios, el envejecimiento demográfico o la presión sobre los recursos públicos— exigen evaluaciones rigurosas que orienten la toma de decisiones hacia políticas eficientes y justificables. En este contexto, el análisis de coste-efectividad incremental constituye una herramienta fundamental para comparar alternativas basándose en la relación entre su coste y su impacto real (Drummond et al., 2015).

Sin embargo, los análisis agregados pueden ofrecer conclusiones incompletas o incluso engañosas cuando existen diferencias relevantes entre subgrupos de población. De acuerdo con la paradoja de Simpson, la tendencia observada en un conjunto de observaciones dadas puede invertirse o desaparecer al analizar los grupos que lo componen (Simpson, 1951), lo que subraya la necesidad de considerar la heterogeneidad interna de la población evaluada.

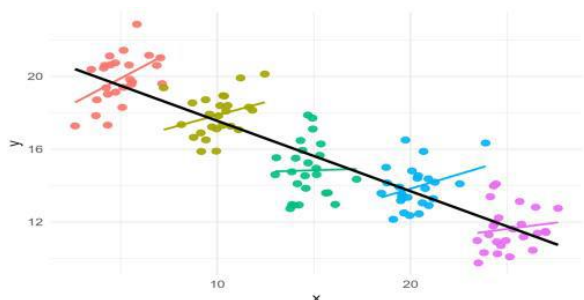


Figura 1. Representación de la Paradoja de Simpson mediante un modelo de regresión lineal en el que la pendiente global se observa con una tendencia opuesta a las de los diferentes subgrupos.

A partir de esta necesidad, el objetivo de este trabajo es desarrollar CEAgrouper, un paquete de R modular y transparente destinado a realizar análisis de coste-efectividad incremental con incorporación explícita de subgrupos, y dotado de herramientas flexibles de visualización que facilitan la exploración, interpretación y comunicación rigurosa de los resultados.

MÉTODO

El paquete CEAgrouper ha sido desarrollado como una herramienta modular capaz de incorporar explícitamente la estructura de subgrupos en los análisis de coste-efectividad. Su arquitectura se organiza en tres capas funcionales.

La capa analítica implementa el cálculo de métricas incrementales mediante bootstrap no

paramétrico, permitiendo comparar múltiples estrategias y generar estimaciones estratificadas. Su función principal, `compute_icers()`, integra parámetros de reproducibilidad y transparencia.

La capa de integración unifica las réplicas del análisis en estructuras coherentes, identificando escenario, estrategias comparadas y subgrupos. Esta consolidación facilita el tratamiento posterior de los resultados y su explotación analítica. La capa gráfica proporciona un motor de visualización flexible para generar ICER (planos de ratios de Coste-efectividad Incremental), CEAC (Curvas de aceptabilidad), EVPI (curvas de Valor Esperado de la Información Perfecta) y distribuciones marginales. Sus funciones mantienen un estilo común y permiten una amplia personalización estética y analítica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de CEAgrouper proporciona a la comunidad una herramienta estandarizada para el análisis de coste-efectividad (CEA) y coste-utilidad (CUA) incremental, incorporando explícitamente la estructura de subgrupos. El paquete permite estimar métricas incrementales mediante bootstrap no paramétrico, comparar múltiples estrategias y generar resultados estratificados que reducen el sesgo asociado a análisis agregados.

El enfoque multiestrategia y multigrupo adoptado es coherente con las recomendaciones metodológicas de la International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research (ISPOR), que destacan la necesidad de considerar la heterogeneidad poblacional en evaluaciones económicas. Asimismo, su motor gráfico facilita la representación de planos ICER, curvas CEAC, y análisis del valor esperado de la información EVPI, favoreciendo una interpretación técnica y rigurosa de los resultados.

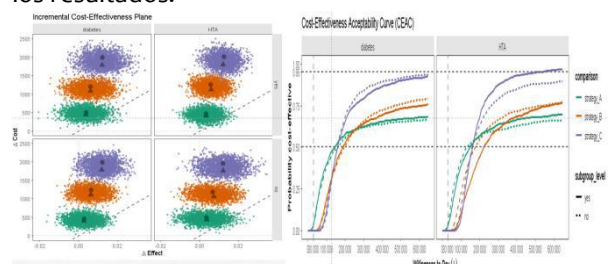


Figura 2. Plano ICER y curvas de Aceptabilidad generadas con el paquete CEAgrouper para un conjunto de datos de ejemplo incluidos en el paquete en el que se observan tres estrategias alternativas y cuatro subgrupos definidos por la presencia/ausencia de diabetes e hipertensión arterial.

CONCLUSIONES

El paquete de R CEAGroupR proporciona una herramienta modular y reproducible para análisis coste-efectividad incremental con especial foco en la estructura de grupos relevantes para el análisis, mejorando la validez de las evaluaciones económicas y facilitando una interpretación técnica y transparente de los resultados.

REFERENCIAS

Drummond, M. F., Sculpher, M. J., Claxton, K., Stoddart, G. L., & Torrance, G. W. (2015). *Methods for the Economic Evaluation of Health Care Programmes* (4th ed.). Oxford University Press.

Simpson, E. H. (1951). The interpretation of interaction in contingency tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 13(2), 238–241.



11. Cuídate con COIDESO I: El arte de cuidar. Un taller de presencia social



Con la sesión “Cuídate con COIDESO: El arte de cuidar: un taller de presencia social” inauguramos un nuevo espacio en COIDESO dedicado explícitamente al cuidado, entendido no como algo accesorio, sino como una dimensión central de la vida investigadora y docente. COIDESO es hoy una comunidad de más de 140 investigadoras e investigadores, y precisamente por esa riqueza y diversidad se hace cada vez más necesario atender cómo cuidamos —individual y colectivamente— el cuerpo, la mente y el espíritu que sostienen nuestro trabajo cotidiano.

En este primer encuentro participamos unas 25 personas, procedentes de disciplinas muy diversas y en diferentes momentos de su trayectoria académica e investigadora. Esa heterogeneidad fue, desde el inicio, una de las grandes fortalezas del taller: permitió que el cuidado se explorara no como una experiencia individual, sino como un campo social compartido, que se construye y se transforma en la relación con otras personas.

La palabra cuidado hunde sus raíces en cogitatus: pensar, atender con el espíritu. Y teatro proviene de theáomai: hacer visible lo invisible. Desde esa doble raíz, el taller se orientó a explorar cómo cuidamos el espacio relacional que compartimos, aquello que normalmente no vemos pero que sostiene nuestras interacciones, nuestra colaboración y, en último término, la vida en común dentro de un centro de investigación.

La sesión se concibió como una invitación a poner el cuerpo para hacer visible ese espacio invisible que nos conecta. A través de prácticas sencillas, nos propusimos activar una conciencia más directa del espacio compartido, explorando sus cualidades visibles, estructurales y relacionales. No se trataba de “hablar sobre” el cuidado, sino de experimentarlo: atender la calidad y la calidez de nuestras interacciones desde la experiencia vivida.



La indagación se basó en prácticas del Social Presencing Theater (SPT), desarrolladas por Arawana Hayashi en el Presencing Institute del MIT, un enfoque que se está incorporando de manera creciente en espacios de investigación, innovación social y transformación organizativa a nivel internacional. Estas prácticas permiten activar la conciencia sobre nuestra propia presencia en el espacio y en el tiempo, haciendo perceptible el campo social y ofreciendo la posibilidad de atenderlo con mayor cuidado y responsabilidad.



Desde mi trayectoria como Practitioner certificada en Social Presencing Theater, viví este taller no como la transmisión de una técnica, sino como la apertura de un espacio: un espacio seguro, atento y compartido, donde escuchar lo que emerge cuando ralentizamos, cuando prestamos atención a lo corporal y a lo relacional, y cuando reconocemos que el cuidado no es solo una tarea individual, sino una práctica colectiva.



Este primer Cuídate con COIDESO quiere ser eso: un gesto inaugural, una llamada de atención suave pero clara sobre la necesidad de cuidarnos juntas y juntos, y de cuidar el campo social que hace posible la investigación, la docencia y el compromiso con la sociedad. Un espacio que aspira a consolidarse como parte viva de COIDESO, en diálogo con las prácticas más avanzadas de los entornos de investigación contemporáneos, y profundamente enraizado en nuestra comunidad concreta.

Blanca Miedes Ugarte
Vicerrectora de Alianzas Internacionales

12. Impacto social

- REDES SOCIALES DE COIDESO



o INSTAGRAM: @coidesouhu <https://www.instagram.com/coidesouhu/>



o FACEBOOK: @Coideso <https://www.facebook.com/coidesouhu/>



o LINKEDIN: @coideso <https://www.linkedin.com/company/coideso/>



o BLUESKY: @coideso.bsky.social <https://bsky.app/profile/coideso.bsky.social>



o YOUTUBE: @coideso3565 <https://www.youtube.com/@coideso3565>

- PÁGINA WEB DE COIDESO: <https://uhu.es/coideso/>



- PÁGINA WEB DEL CONGRESO: https://uhu.es/coideso/?ajde_events=i-congreso-coideso

- NOTA DE PRENSA

o “COIDESO CELEBRA SU PRIMER CONGRESO EN NOVIEMBRE” – COIDESO
<https://uhu.es/coideso/?p=2358>

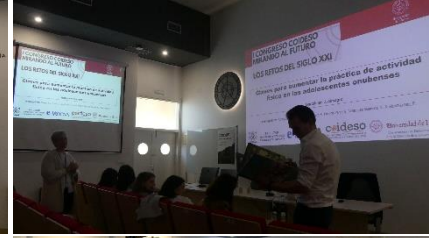
- VÍDEO DEL CONGRESO

o CONGRESO COIDESO: <https://www.youtube.com/watch?v=x1fLeCoojN4>

13. Galería de imágenes





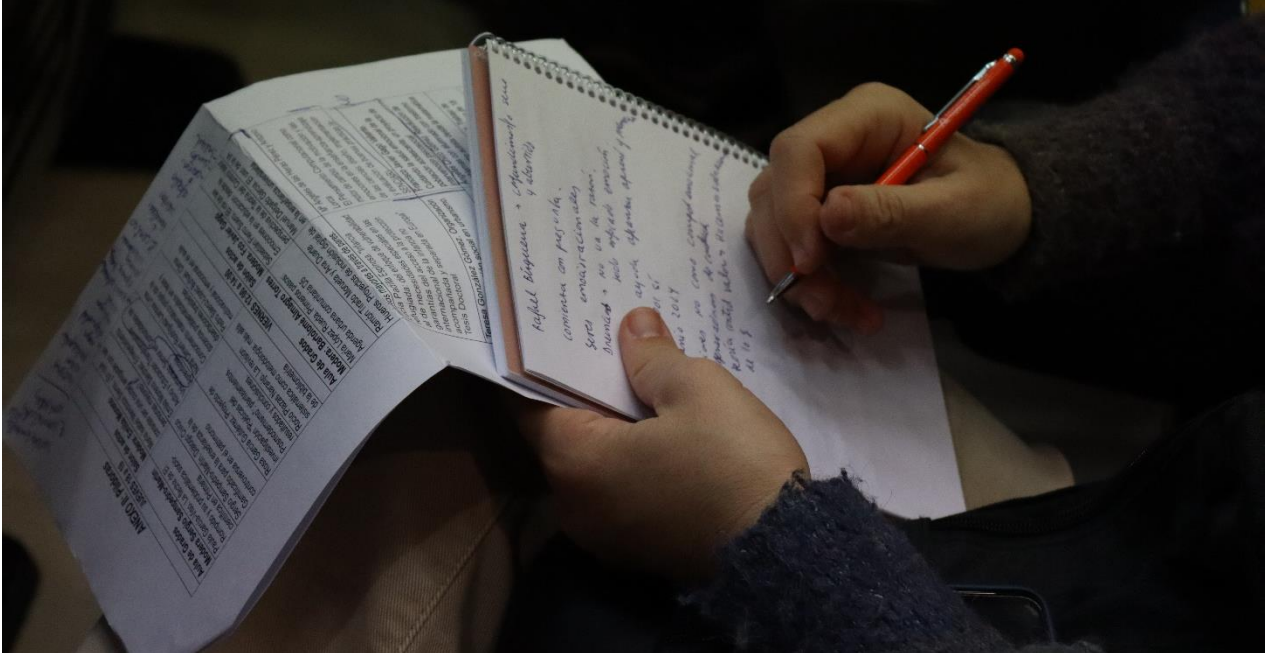
















coideso

Pensamiento Contemporáneo e
Innovación para el Desarrollo Social



Universidad
de Huelva