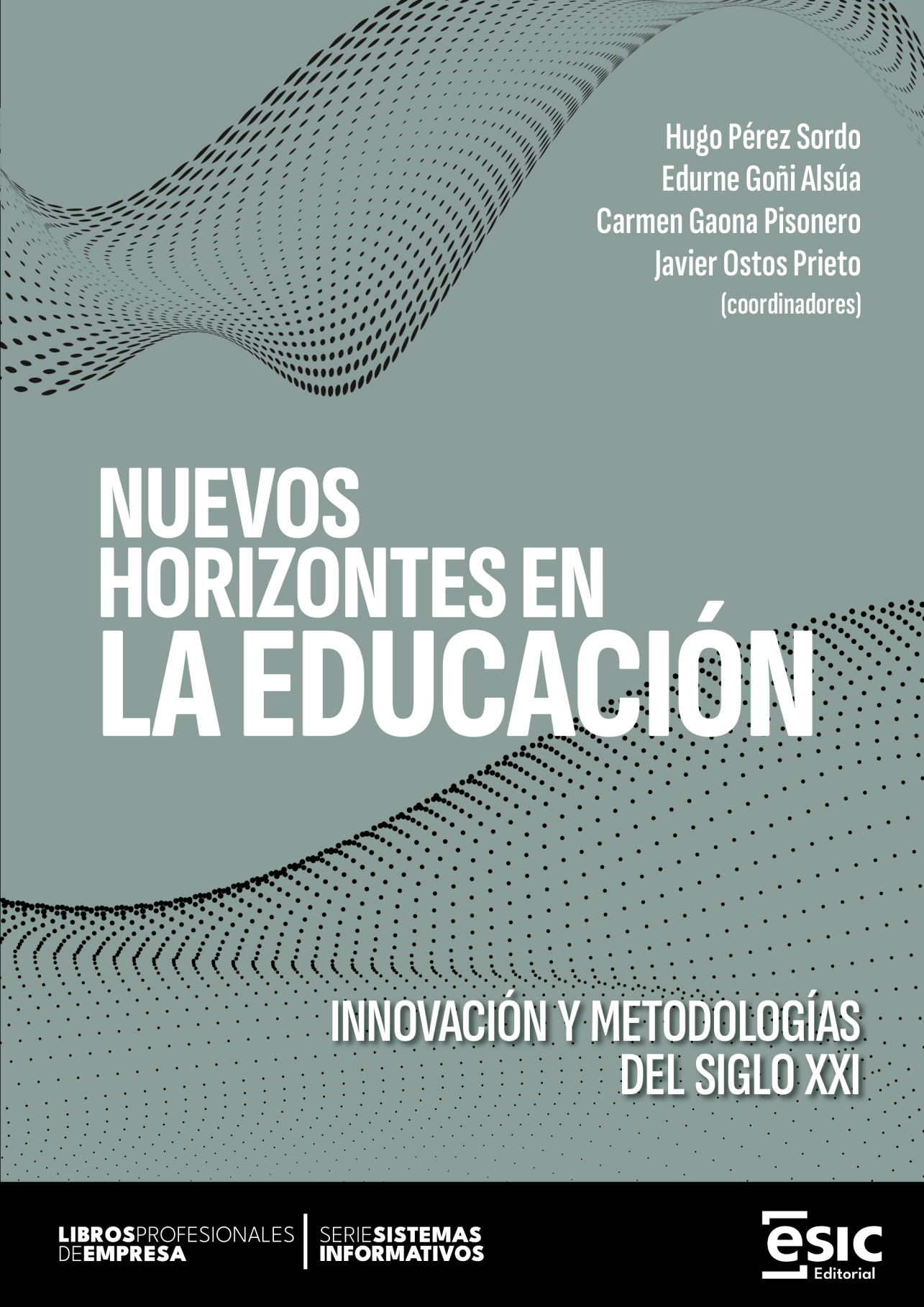




Hugo Pérez Sordo
Edurne Goñi Alsúa
Carmen Gaona Pisonero
Javier Ostos Prieto
(coordinadores)

NUEVOS HORIZONTES EN LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN Y METODOLOGÍAS
DEL SIGLO XXI



Nuevos horizontes en la educación

Innovación y metodologías del siglo XXI

Madrid, 2025

NUEVOS HORIZONTES EN LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN Y METODOLOGÍAS DEL SIGLO XXI

HUGO PÉREZ SORDO
EDURNE GOÑI ALSÚA
CARMEN GAONA PISONERO
JAVIER OSTOS PRIETO
(COORDINADORES)

esic
Editorial

Junio, 2025

Nuevos horizontes en la educación: Innovación y metodologías del siglo XXI

Hugo Pérez Sordo, Edurne Goñi Alsúa, Carmen Gaona Pisonero y Javier Ostos Prieto (coordinadores)

Coordinadora general de la serie: Almudena Barrientos-Báez



Todos los derechos reservados.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo las excepciones previstas por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.cedro.org).

© HISTORIA DE LOS SISTEMAS INFORMATIVOS, 2025

C/ Cine n.º 38. Local bajo derecha.

28024 Madrid (Reino de España)

contacto@hisin.org

Tel. (91) 512 03 05

www.hisin.org

Historia de los Sistemas Informativos no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Historia de los Sistemas Informativos sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

De esta edición:

© 2025, ESIC Editorial

Avda. de Valdenigrales, s/n

28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)

Tel. 91 452 41 00

www.esic.edu/editorial

@EsicEditorial

ISBN: 978-84-1192-163-3

Depósito Legal: M-14106-2025

Diseño de cubierta: Zita Moreno Puig

Maquetación: Balloon Comunicación

Impresión: Gráficas Dehon

Una publicación de



Impreso en España - *Printed in Spain*

Este libro ha sido impreso con tinta ecológica y papel sostenible.

COMITÉ EDITORIAL

de la serie Sistemas informativos de la colección
Libros profesionales de empresa

Coordinadora general
Almudena Barrientos-Báez
Universidad Complutense de Madrid (España)

María Alcolea Parra
Universidad a Distancia de Madrid (España)
Verónica Altamirano Benítez
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
Peter Bannister
Universidad Internacional de La Rioja (España)
José Daniel Barquero Cabrero
ESERP Business & Law School (España)
Daniel Becerra Fernández
Universidad Complutense de Madrid (España)
Yolanda Berdasco Gancedo
Universidad a Distancia de Madrid (España)
Ana María Botella Nicolás
Universitat de València (España)
David Caldevilla-Domínguez
Universidad Complutense de Madrid (España)
Nereida Cea Esteruelas
Universidad de Málaga (España)
Barbara Cerrato Rodríguez
Universitat d'Andorra (Andorra)
Mónica Isabel Contreras Estrada
Universidad de Guadalajara (México)
Laura Corrales Castaño
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Almudena Cotán Fernández
Universidad de Sevilla (España)
Carmen Cristófol Rodríguez
Universidad de Málaga (España)
Francisco Javier Cristófol Rodríguez
Universidad Internacional de La Rioja (España)
Virginia María Dasí Fernández
Universitat de València (España)
Pedro de la Paz Elez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Alejandro del Pino Tortonda
Universidad Camilo José Cela (España)

Alejandro De Pablo Cabrera
ESIC University (España)
Vincent Déperrois
Universitat Jaume I de Castellón (España)
Antonio Rafael Fernández Paradas
Universidad de Granada (España)
Olga Fernández Vicente
Universidad Internacional de La Rioja (España)
Cinta Gallent Torres
Universitat de València (España)
María del Carmen Gaona Pisonero
Universidad Rey Juan Carlos (España)
Silvia García Mirón
Universidade de Vigo (España)
Óscar Gómez Jiménez
Universidad Internacional de Valencia (España)
Juan Enrique González Vallés
Universidad Complutense de Madrid (España)
Edurne Goñi Alsúa
Universidad Pública de Navarra (España)
Carmen Guiralt Gomar
Universidad Internacional de Valencia (España)
Sara Huerta González
Universidad Veracruzana (México)
Lorenzo Lage Estrugo
Universidad de Cádiz (España)
Estefanía Lema Moreira
Universidade da Coruña (España)
Gema Lobillo Mora
Universidad de Málaga (España)
Enric López Carrillo
*Fundació CETT Barcelona School of Tourism,
Hospitality and Gastronomy (España)*
Manuel José López Ruiz
Universidad de Granada (España)

Pedro Pablo Marín Dueñas
Universidad de Cádiz (España)

Alicia Martín García
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Marta Martín Gilete
Universidad de Extremadura (España)

Ángela Martín Gutiérrez
*Universidad Internacional de La Rioja y
 Universidad de Sevilla (España)*

Luis Martín Sacristán
Universidad Europea de Canarias (España)

Nazaret Martínez Heredia
Universidad de Granada (España)

Beatriz Carmen Martínez Isidoro
Universidad Complutense de Madrid (España)

Soledad María Martínez María-Dolores
Universidad Politécnica de Cartagena (España)

Silvia Martínez Martínez
Universidad de Granada (España)

Alba María Martínez Sala
Universidad de Alicante (España)

Sendy Meléndez Chávez
Universidad Veracruzana (México)

Guadalupe Meléndez González-Haba
Universidad de Cádiz (España)

Alexandra Monné Bellmunt
Universitat d'Andorra (Andorra)

Sonia Morales Calvo
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Roberto Moreno López
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

María Teresa Mula Sánchez
Universidad Internacional de Valencia (España)

Magdalena Mut Camacho
Universitat Jaume I de Castellón (España)

Daniel Navas Carrillo
Universidad de Málaga (España)

Inmaculada Orozco Almarío
Universitat Jaume I de Castellón (España)

Miguel Ángel Ortiz Sobrino
Universidad Complutense de Madrid (España)

Francisco Javier Ostos Prieto
*Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
 Aachen (Alemania)*

Graciela Padilla Castillo
Universidad Complutense de Madrid (España)

Víctor Ignacio Palacio Bernad
Universitat Jaume I de Castellón (España)

Hugo Pérez Sordo
Universidad de La Rioja (España)

Álvaro Ramos Ruiz
Universidad Loyola Andalucía (España)

Paola Eunice Rivera Salas
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 (México)*

Isabel Rodrigo Martín
Universidad de Valladolid (España)

Luis Rodrigo Martín
Universidad de Valladolid (España)

María de Gracia Rodríguez Fernández
Universidad Internacional de Valencia (España)

Miguel Rodríguez Guerrero
Universidad de Sevilla (España)

Javier Rodríguez Torres
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Encarnación Ruiz Callejón
Universidad de Granada (España)

Fernando Sánchez Gómez
Universidad de Málaga (España)

Jesús Ángel Sánchez Rivera
Universidad Complutense de Madrid (España)

Virginia Sánchez Rodríguez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Raúl Terol Bolinches
Universitat Politècnica de València (España)

Libia Tlaxcalteca Tlahuel
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 (México)*

Emma Torres Romay
Universidade de Vigo (España)

Laura Trujillo Liñán
Universidad Panamericana (México)

Mónica Valderrama Santomé
Universidade de Vigo (España)

Karen Cesibel Valdiviezo Abad
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Nelcy Yoly Valencia Olivero
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Carmen Vázquez Domínguez
Universidad de Cádiz (España)

Felip Vidal Auladell
Universitat Oberta de Catalunya (España)

ÍNDICE

PREFACIO	13
PRÓLOGO	15
1. A ADOÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DESAFIOS	17
<i>João Miguel Aguiar, José Joaquim Moreira</i>	
2. NARRATIVAS ORALES Y APRENDIZAJE BASADO EN DEBATE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA EN SECUNDARIA EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL EN MANAURE -LA GUAJIRA- (COLOMBIA)	31
<i>Sara Marcela Amell Sierra, Marlín Alicia Aarón González</i>	
3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO «STUDIO DELLE TRASFORMAZIONI DELLA VILLA DEI QUINTILI: DA PROPRIETÀ PRIVATA A PATRIMONIUM CAESARIS»	45
<i>Daniel Becerra Fernández</i>	
4. INFLUENCIA DEL NOTICIERO DIGITAL NEWUEES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN	53
<i>Katherine Mercedes Calero Cedeño</i>	
5. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SU- PERIOR	74
<i>Angel Rodrigo Cobos Reina, Yolanda Esperanza Ledesma Silva</i>	
6. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	88
<i>Almudena Cotán Fernández, Katia Álvarez Díaz, Inmaculada Orozco</i>	
7. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	101
<i>Antonio Delgado García</i>	

8. LA EDUCOMUNICACIÓN EN LAS MICROINDUSTRIAS DE LIMA METROPOLITANA	109
<i>Richard Díaz Chuquipiendo</i>	
9. ENTORNO VIRTUAL Y EDUCACIÓN: JÓVENES ANTE LA VIOLENCIA ONLINE	118
<i>Beatriz Esteban-Ramiro, Roberto Moreno-López</i>	
10. EDUCACIÓN INMERSIVA: IMPACTO DE LA REALIDAD VIRTUAL Y AUMENTADA EN LA UNIVERSIDAD	133
<i>Paulo Gómez-Zanabria, Jamaica Moscoso Barrios, Erick Lazarte Vera</i>	
11. HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA Y ÉTICA: PERCEPCIONES Y RETOS DE LA IA Y LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN FUTUROS EDUCADORES Y PROFESIONALES AUDIOVISUALES	145
<i>Elena González Araujo, Verónica González Araujo, Roberto Carlos Álvarez Delgado</i>	
12. PALABRAS CLAVE DEL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS EN INGENIERÍA BIOMÉDICA: LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	161
<i>Rocío Gragera, Isabel Soto-Déniz</i>	
13. LAS COMPETENCIAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN	168
<i>Alejandra Hernández-Ruiz, Jesús Segarra-Saavedra, Raquel Escandell-Poveda, Alejandro Bernabéu-Serrano, Vicenta Baeza-Devesa</i>	
14. REALIDAD VIRTUAL Y MOTORES DE VIDEOJUEGOS EN LA GENERACIÓN DE ESPACIOS VIRTUALES GAMIFICADOS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR	182
<i>Isidro Jiménez-Gómez, Francisco Javier Rivero</i>	
15. CHATGPT COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....	196
<i>Miguel Ángel Jordán Enamorado</i>	
16. LOS CONFLICTOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AFRONTAN AL TRABAJAR EN EQUIPO EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA.....	209
<i>Yolanda López Lara, Mario Humberto Rojo Flores</i>	
17. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN UN CONTEXTO DE MANIPULACIÓN.....	222
<i>Manuel José López Ruiz</i>	
18. LOS ODS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES: ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA PARA INSTITUTOS DE SECUNDARIA EN SORIA.....	236
<i>Ana Isabel Lozano Sobrino</i>	

19. GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO PARADIGMA DE COMUNICACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS.....	242
<i>Manuel Marín Rodríguez, Óscar Estévez-García</i>	
20. COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	250
<i>Inés Martín Cruz, Javier Rodríguez Torres, Laura Martín Martínez</i>	
21. ENHANCING PRONUNCIATION PROFICIENCY FOR ACADEMIC ENGLISH COMMUNICATION AMONG UNIVERSITY FACULTY	268
<i>Marta Martín-Gilete, Sara Díaz-Sierra</i>	
22. CIENCIA CIUDADANA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA GENERACIÓN DE REPUTACIÓN CORPORATIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	276
<i>Lourdes Mateos Espejel</i>	
23. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE SEGÚN EL MODELO PEDAGÓGICO FLEXIBLE EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA PERÚ	291
<i>Desmond Mejía Ayala, Keny Rodrigo Escobar Carmelo</i>	
24. EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LAS TIC EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE NICARAGUA	308
<i>Jean Rémy Mongbet Ayouné</i>	
25. ESTRATEGIAS DE REDES SOCIALES EN LOS GOBIERNOS MUNICIPALES DE COSTA RICA	322
<i>Laura Montero Corrales</i>	
26. EL ROL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	337
<i>Miguel Angel Morales Almada</i>	
27. DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL POR ESTUDIANTES CHINOS: ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES	349
<i>Ling Pan</i>	
28. METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN: UN CONTRAPESO AL (AB)USO DE LA IA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	362
<i>María Pascual Cabrerizo</i>	
29. EMPATÍA Y LENGUAJE INSTRUCTIVO DE MAESTROS EN LA DINÁMICA COMUNICATIVA DEL AULA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	372
<i>Beatriz Peña-Acuña y Viki Makri</i>	
30. EL IMPACTO DE LA CULTURA DIGITAL COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN Y DESARROLLO DE APRENDIZAJE ACTIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	386
<i>Águeda María Peña Solís</i>	

31. CRIANÇAS, MEDIA E DIREITOS: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES NA ERA DIGITAL.....	395
<i>Ana Paula Pinto Lourenço, Paula Lopes</i>	
32. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: HERRAMIENTAS CLAVE PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL.....	409
<i>Carmen Rosa Ponce de Leon-Castillo</i>	
33. L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU NIVEAU PRIMAIRE: LA GAMIFICATION COMME UNE STRATÉGIE CLÉ POUR STIMULER LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DANS LE CADRE ÉDUCATIF	419
<i>Concepción Porras Pérez</i>	
34. VIRTUAL REALITY AS A TOOL FOR LANGUAGE PROFICIENCY: EXPANDING SPEAKING AND LISTENING SKILLS	427
<i>Monica Isabel Rodríguez-Herman</i>	
35. LA ENSEÑANZA DEL VIOLÍN EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)	436
<i>Luis Sánchez Sánchez</i>	
36. PLATAFORMA WEB ADAPTATIVA PARA EL SEGUIMIENTO Y ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	444
<i>Luis Alejandro Santana Valadez</i>	
37. EVALUACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA INFANTIL: COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN DE SU ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO	460
<i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i>	
38. INSIGHTS FROM TWO YEARS OF ONLINE STEM TEACHING: CASE STUDY IN MECHANICAL ENGINEERING	470
<i>Hugo Valenzuela Rosenzuaig, Verena Vrsalovic, Alberto Villarino</i>	
39. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL.....	485
<i>Janice Vega</i>	
40. FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA LOGRAR LA META CANARIA 4.3.2	492
<i>José Antonio Vigario Castaño, Mónica Ramos Montesdeoca</i>	
41. INNOVACIÓN Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE PROGRAMACIÓN CON IA GENERATIVA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	506
<i>Ana Gabriela Zúñiga Zárate</i>	

La adaptación de los conocimientos académicos avanza al acelerado ritmo de las demandas sociales, ya estructurales, ya coyunturales, en un mundo que evoluciona desenfundadamente, sin que se atisbe una meta predecible.

La sociedad actual exige de las universidades una constante novación en sus enfoques, metodologías, técnicas y herramientas, además de una adaptación continua al llamado factor humano; es decir, a sus profesionales y alumnado. La aparición vertiginosa de conceptos y necesidades, de ideas y valores hace imprescindible una actualización permanente de los saberes académicos, simbiotizados con las demandas sociales, para responder eficazmente a los desafíos del siglo XXI.

Dentro de esta dinámica se enmarca, precisamente, la serie Sistemas informativos, dentro de la colección Libros profesionales de empresa, en la que se halla incluido el presente título. Esta serie apuesta decididamente por contribuir al diálogo entre Universidad y sociedad, reconociendo a la institución universitaria como eje vertebrador y generador de todo conocimiento aplicable a un hoy irrefrenable, pues son los científicos y docentes quienes, desde la Academia, aportan nuevas perspectivas para modelar y transformar positivamente la realidad.

Como garantía del imprescindible rigor científico de las obras que publica, ESIC somete todos los capítulos incluidos en esta colección a una evaluación académica mediante el sistema de doble revisión por pares ciegos (*peer review*), combinando la tradición universitaria con los más estrictos estándares actuales de validación científica. De este modo, cada publicación se convierte en exponente de investigaciones innovadoras, actuales y de calidad, desarrolladas por reconocidos especialistas internacionales que presentan y representan lo más avanzado en sus respectivas disciplinas.

El texto que aquí se presenta está auspiciado por el Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI), la Asociación cultural Historia de los Sistemas Informativos y el Grupo Complutense (n.º 931.791) de Investigación en Comunicación Concilium.



37 EVALUACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA INFANTIL: COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN DE SU ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Vincenzo Nunzio Scalcione⁴¹

1. INTRODUCCIÓN

En la base de este estudio se encuentra el concepto de setting formativo dentro del contexto escolar. Cuando se habla de setting, se hace referencia al término ambiente entendido en su sentido etimológico de rodear y circunscribir, lo que sugiere la idea de los límites del espacio en el que tiene lugar el aprendizaje. Sin embargo, al considerar la construcción del conocimiento, no podemos limitar nuestra atención únicamente al espacio circundante, sino que debemos prestar atención a los procesos que se desarrollan dentro de ese espacio.

La motivación que me llevó a profundizar en este tema está relacionada con la necesidad de resaltar la importancia de fomentar el desarrollo de competencias individuales, promoviendo un clima cooperativo en el aula. Esto parte del supuesto de que los motivos del comportamiento de una persona no se encuentran en lo que ha ocurrido en su vida pasada, como sostiene Freud, sino en las interrelaciones actuales entre la persona y su entorno, como argumentaría Vygotsky (Baldacci, 2006).

1.1. Setting formativo y capacidad formativa

El setting es una parte integral de un sistema de valores que, en el ámbito de la acción educativa, se inscribe en un aparato específico de referencia, que se despliega consecuentemente en el ámbito didáctico. La teoría educativa, así, se apropia de una concepción del uso del espacio y, en base a ello, activa los procesos aplicativos de referencia en el ámbito de la enseñanza. El espacio del aula y el edificio escolar deben ser reconsiderados a la luz de una instrumentación pedagógica que busca transformar el espacio en el que vive el niño, incidiendo en las estructuras relacionales y convirtiendo la disposición de los espacios en mapas de orientación social (Bartolomeis, 1972). En la escuela, esto se relaciona con los módulos organizativos de la experiencia educativa y el diseño curricular, teniendo en cuenta las clases como lugares estructurados y no ocasionales (Hertzberger, 2008).

El concepto relativo de espacio educativo es el punto de llegada de un largo recorrido descriptivo y, al mismo tiempo, un punto de partida de un discurso igualmente amplio y articulado, tanto inductivo como deductivo. Por lo tanto, a un nivel que busca comprobar y subrayar una consecuencia lógica, es decir, inferencial, a la expresión espacio educativo, le corresponde un significado en virtud del cual el espacio aparecerá de alguna manera

como educador, asignándole así una semantización peculiar y, al mismo tiempo, polivalente (Gennari, 1997).

En sus configuraciones de carácter educativo, el espacio se define por su valencia autónoma, en lugar de su constitutividad como sistema de espacialidad, así como en respeto a lo que representa como unidad cultural. En cuanto a texto, el espacio es principalmente legible como objeto pedagógico, por lo tanto, utilizable didácticamente, aunque puede, posteriormente, adoptar roles que podríamos definir como actorales, en los que es legible no solo en su esencia como tema educativo, sino sobre todo como sujeto pedagógico, activador de trayectorias formativas autónomas (Cappuccio, 2014).

Se puede afirmar que el espacio educativo debe considerarse tanto como unidad material y cultural, es decir, como objeto pedagógico, como sistema activo en un plano expresivo y de contenido, actuando de manera puntual y directa con respecto a otros sistemas dentro de los cuales se lleva a cabo la acción educativa.

El espacio presentado como objeto pedagógico evoca una multiplicidad de ejemplos sobre el uso material y cultural que se le da en contextos educativos. En su dimensionalidad educativa, el setting desvela así los significados pedagógicos de la propia cultura, operando como objeto. Por lo tanto, es reconocible como resultado de la suma de cultura y experiencia, estrechamente vinculadas entre sí por la naturalidad educativa de las funciones espaciales que tales elementos producen. Así, si el significado de un término se deduce del objeto que indica, el sentido auténtico de un espacio educativo solo puede clasificarse como una tipología pedagógica, en cuanto objeto de atención pedagógica.

Este último nivel implica un proceso de elaboración de la experiencia que se apoya en el aporte de las ciencias de la educación, sustentado en una investigación llevada a cabo según metodologías inductivo-experimentales (Benvenuto, 2016). En cuanto objeto de caracterización educativa, el setting puede considerarse como un medio que transfiere los significados propios de operaciones cuya matriz es originariamente pedagógica. Por lo tanto, se pueden realizar diferentes evaluaciones: el espacio es, en su complejidad, un sistema estructurado que permite leer sus significados; actúa a través de funciones precisas activadas por operaciones culturales y pedagógicas; los objetivos de su acción son fundamentalmente comunicativos y, por lo tanto, descriptibles como un paso intermedio, es decir, como herramienta para la transferencia de información. Sin embargo, todo esto le confiere una especie de subjetividad, ya que, además de ser objeto de análisis pedagógico, se convierte en un elemento autónomo de significaciones, sujeto activo y, por lo tanto, productor de dinámicas que, aunque mantienen el espacio como objeto descriptible, revelan una persuasiva autonomía contextual.

El espacio produce un propio lenguaje con el que, al pasar de objeto definido a sujeto dinámico, se convierte en sujeto activo de educación si dicho lenguaje transfiere contenidos analizados por la pedagogía. El setting educativo es, por lo tanto, siempre un sistema de significación, pero no un sistema de comunicación; de hecho, posee un significado propio que, sin embargo, no es mecánicamente comunicable y comprensible en cada uno de sus elementos significativos. Quien ocupa una posición de educador no podrá evitar la carga de controlar los mensajes que la organización de los espacios escolares envía a quienes reciben la educación. El educando, a su vez, debe ser gradualmente colocado en las mejores condiciones para no ser un receptor pasivo del espacio tal como se presenta, sino para aprender a conocerlo y transformarlo según sus propias necesidades y en razón de esa comunidad escolar y social

en la que vive. Esto aclara las razones por las cuales la subjetividad del espacio es impulsada por el ser humano, su cultura y los códigos a través de los cuales esta se expresa. De hecho, los sistemas de reglas que permiten al espacio transmitir información se fundamentan en esa cultura que, actualizándolos, los convierte en un instrumento para su propia presentación.

El setting, por lo tanto, actúa como intermediario de otras informaciones, pero también actúa en primera persona persiguiendo su propio objetivo de representar una cultura educativa. Es un objeto pedagógico sobre el cual una cultura, pero sobre todo el ser humano, puede intervenir modificándolo incluso de manera radical, aunque la subjetividad que de él se deriva le deja márgenes de acción no siempre controlables. Además, posee propias potencialidades autorregulativas que le son conferidas por el clima educativo que siente, como espacio, en el contexto de su continua pero lenta transformación. El significado pedagógico de un específico rasgo de espacio no es, por lo tanto, asumible por lo que denota el objeto espacio simplemente, sino por las unidades culturales que la cultura de referencia ha establecido como unidades distintas y, al mismo tiempo, distinguibles.

La interpretación de los mensajes que provienen de un espacio y la interpretación de esos mensajes particulares que nos entrega un espacio educativo son cognoscibles primero a un nivel de percepción directa y luego, en base a una mediación cultural más sofisticada, apoyada en instrumentaciones tanto pedagógicas como de naturaleza perceptiva. Se puede definir como objeto la porción de espacio involucrada por la estructura física de sus formas y contenidos: aquí, el objeto tiene un valor absoluto. En cambio, podemos llamar significado al sentido objetivo e inmediato que se asigna al objeto; aquí, al significado se le atribuye un valor lógico. “A menudo es muy difícil conectar la práctica con la experiencia cotidiana en clase con las teorías pedagógicas de referencia y, al mismo tiempo, identificar el sentido operativo de tales teorías, aunque presente, es una operación que requiere tiempo de reflexión sobre aspectos no siempre evidentes” (Santoian, 2010, p. 31).

En la práctica educativa, el espacio emerge como un elemento influyente que contribuye a marcar el yo y las relaciones dentro del complejo sistema educativo en el que se inserta. Si, por ejemplo, pensamos en la casa como un ambiente destinado a la vida privada y en su función como espacio que disuelve ese núcleo fundamental de la sociedad humana, encierra en su volumen un conjunto de certezas impregnadas de una raíz educativa implícita.

La casa, al final, habla el lenguaje de la familia que la ocupa, por lo que los objetos, la disposición de los muebles, las áreas dedicadas a los huéspedes, los espacios de circulación, la ubicación de las fuentes de luz y otros elementos pueden funcionar como indicadores culturales.

Al trasladar este discurso educativo a un ámbito escolar, analicemos algunos elementos relacionados con el aula, entendida como la estructura física que reúne a la clase. Pensemos en la presencia de escritorios o mesas de trabajo, su disposición dentro del aula, la existencia de áreas de laboratorio, la posición de la mesa del profesor y, en función de ella, los espacios ocupados por el docente, las posibilidades reales de movimiento de los alumnos, la ubicación del aula dentro del edificio; todas estas variables contribuyen a definir la organización del sistema aula y la vida educativa de una clase en un aula. Todo esto condiciona directa o indirectamente el uso del material didáctico, la integración del individuo dentro del grupo, la relación docente-alumno, el diseño curricular, la construcción de comportamientos e incluso el desarrollo de las estructuras cognitivas del individuo, activando mecanismos mediatos, en virtud de los

cuales la fórmula estímulo-respuesta se convierte en estímulo-organismo-respuesta. Cuanto más un ambiente favorezca los estímulos a la reflexión y su configuración estética funcione como un estimulador intelectual, más se dispondrán las condiciones para que se convierta en un lugar vivo, estimulador de la creatividad que está en la base de toda actividad humana. La flexibilidad del ambiente escolar contribuye a promover una progresiva integración didáctica entre los diferentes sectores disciplinarios a través de un acceso interdisciplinario y transdisciplinario, por lo que hoy, aún más, parece resurgir en toda su importancia esa noción de ambiente físico que John Dewey proponía, refiriéndose con esta expresión no tanto a lo que rodea al individuo, sino: “al conjunto de condiciones que promueven o impiden, estimulan o inhiben, las actividades características de un ser humano” (Dewey, 2000, p. 215).

2. LA SOVASI COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DEL SETTING EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La SOVASI, Escala de Observación y Evaluación de la Educación Infantil, representa la adaptación italiana de un instrumento de origen estadounidense diseñado por Harms y Clifford, utilizado en numerosas investigaciones evaluativas sobre la calidad del contexto educativo preescolar (Harms, Clifford, 1980).

En particular, este instrumento tiene como objeto de análisis el ambiente educativo de la sección escolar en su totalidad y en sus características más generales. En esta escala, “con el término ambiente no se refieren únicamente a los elementos materiales de los diferentes contextos particulares, sino, en un sentido más amplio, al conjunto de componentes materiales, sociales, relacionales y curriculares que interactúan para determinar la calidad del ámbito institucional: el programa y la frecuencia de la actividad, la organización del espacio, los comportamientos de los docentes en situaciones de rutina y en las diferentes actividades, la dimensión de los grupos, los equipos y materiales disponibles” (Gariboldi, 2004, pp. 275-276).

Esta escala evaluativa se divide en 7 áreas de evaluación o subescalas que observan:

1. Las atenciones rutinarias;
2. Los muebles y materiales disponibles para los niños;
3. Las experiencias cognitivas y lingüísticas;
4. Las actividades motrices;
5. Las actividades creativas y expresivas;
6. El desarrollo social;
7. Las necesidades de los adultos.

Cada subescala está constituida por un número diferente de ítems (de 3 a 7), para un total de 37 ítems (Fig. 1). Las 37 categorías consisten en una graduación de valores que va de un puntaje mínimo de 1, indicando un estándar de calidad insuficiente, a un máximo de 7 que indica excelencia. En el puntaje mínimo de 1, “la escuela de calidad inadecuada se representa, considerando globalmente todos los ítems, como un contexto completamente carente de cualquier fisonomía educativa: no hay muebles y materiales adecuados para realizar las actividades y para atender a los niños en las rutinas, no se presta atención a las condiciones higiénicas, hay escasa supervisión de los niños y la relación de los adultos con ellos es negativa o ausente (así como está ausente la relación entre docentes y padres)” (Gariboldi, 2004, p. 276).

El juicio de excelencia (puntaje 7), en cambio, ilustra una situación en la que a las condiciones anteriores se añaden la alternancia de los materiales y la elaboración de un proyecto educativo que atiende todos los aspectos sociales y cognitivos del ámbito específico de la actividad.

Al observar atentamente todos los ítems de la SOVASI, se puede notar que se realiza una cuidadosa observación de los diversos aspectos de la situación educativa (Harms, Clifford, 1994), considerando interdependientes los aspectos materiales, relacionales, cognitivos y sociales. Estos ámbitos son analizados como sistemas y, por lo tanto, evaluados como propios del setting educativo, perdiendo, sin embargo, el juicio analítico y discriminante sobre los elementos individuales del contexto que son característicos de la fisonomía ambiental de la sección.

En general, la evaluación a través de la SOVASI permite:

- Comparar el plan de trabajo proyectado con las realizaciones efectivas llevadas a cabo;
- Identificar los puntos fuertes y débiles de la organización del ambiente educativo;
- Iniciar un proceso de rediseño para innovar o mejorar la actividad educativa en la sección;
- Promover un proceso de reflexión sobre la calidad educativa con el fin de hacer lo más explícitos posible los criterios en base a los cuales los docentes orientan y llevan a cabo el proceso educativo.

2.1. Cuadro de Evaluación basado en el modelo SOVASI

Área de Evaluación	Ítem	Descripción	Puntuación (1-7)
Atenciones rutinarias	1-5	Bienvenida y despedida, comidas y meriendas, siestas, cambios, higiene personal	
Mobiliario y materiales	6-10	Mobiliario para atenciones rutinarias, mobiliario para actividades de aprendizaje, ambiente relajante y confortable, disposición de la sección, materiales exhibidos para los niños	
Experiencias cognitivas y lingüísticas	11-14	Competencia lingüística pasiva, competencia lingüística activa, conceptualización y razonamiento, lenguaje espontáneo	
Actividades motrices	15-20	Motricidad fina, supervisión de los adultos en actividades de motricidad fina, espacio para actividades de motricidad fina, equipamiento para actividades de motricidad gruesa, tiempo programado para actividades de motricidad gruesa, supervisión de los adultos en actividades de motricidad gruesa	
Actividades creativas y expresivas	21-27	Actividades artísticas, música y danza, construcciones, arena y agua, juego simbólico, organización del día	

Área de Evaluación	Ítem	Descripción	Puntuación (1-7)
Desarrollo social	28-33	Capacidad para interactuar con compañeros, desarrollo de empatía, gestión de conflictos, papel de los adultos en el apoyo social	
Necesidades de los adultos	34-37	Apoyo a los docentes, formación continua, ambiente de trabajo confortable	
Comunicación interna	38-40	Eficacia de la comunicación entre docentes y personal, involucramiento del personal en la difusión de resultados, uso de canales internos	
Comunicación externa	41-43	Eficacia de la comunicación con las familias, uso de canales externos para difundir resultados, colaboración con otras escuelas o entidades externas	
Impacto en la comunidad	44-46	Reconocimiento de la escuela como modelo de excelencia, participación en eventos o conferencias, desarrollo de alianzas con entidades locales	

Esquema 1: Cuadro de Evaluación basado en el modelo SOVASI. **Fuente.** Elaboración propia. 2024

A partir de la lectura de la cuadrícula elaborada para los fines del presente ensayo, Esquema 1, se desprende que esta herramienta puede ser utilizada fácilmente tanto por los docentes como por los directores y coordinadores didácticos para confrontar la diversa organización ambiental. Sus potencialidades aumentan si es utilizada por múltiples observadores internos (docentes) y externos (coordinador pedagógico y docentes de otras escuelas) de manera paralela. De este modo, las diferentes observaciones constituirían el material sobre el cual basarse para un enfrentamiento dialéctico sobre la organización y diseño de los diversos componentes del entorno educativo.

Concretamente, la aplicación de la herramienta requiere que los evaluadores externos al ambiente de la sección realicen una jornada de observación (los docentes de la sección interesada pueden completar la escala al final de la jornada laboral). La asignación de puntajes se basa en lo que se observa durante el día de la visita, aunque la cumplimentación de determinados ítems puede requerir formular algunas preguntas al personal de la sección en cuestión. Para facilitar el análisis de los resultados, las evaluaciones de los observadores (los puntajes asignados a los diferentes ítems) pueden ser representadas en gráficos que delineen de manera inmediata el perfil de los resultados, es decir, la fisonomía cualitativa del entorno educativo.

Sin embargo, la SOVASI, en su posible función como herramienta de formación, no debe ser utilizada como medio de evaluación sumativa; más bien, es necesario considerar que los criterios de verificación de la calidad indicados en los diferentes ítems pueden ser objeto de una reflexión puntual por parte de los operadores sobre las limitaciones, los recursos y las opciones organizativas que determinan la calidad de los diversos aspectos del contexto institucional. No se debe evaluar el trabajo de los docentes, sino transformar la observación en un programa educativo orientado al análisis de los efectos ambientales de las elecciones realizadas y en un profundimiento crítico de las razones de ciertas decisiones (Bondioli, Ferrari, 1997).

La SOVASI puede ser una herramienta útil para activar un proceso de autoevaluación que conduzca a la construcción de una planificación compartida y explícita, solo si la discusión sobre los puntajes asignados a los diferentes ítems lleva a descomponer la herramienta, es decir, a compartir colectivamente o a poner en crisis algunos de los parámetros en los que se basa la escala, explicitando las intenciones educativas subyacentes a determinadas conductas y elecciones organizativas (Scalcione, 2021).

Sin embargo, en la SOVASI existen puntos discutibles, tales como: una programación de actividades bastante rígida en detrimento de una programación basada en proyectos que puedan abarcar los diversos campos de experiencia educativa; la ausencia de la idea de actividades que realicen experiencias estimulantes en relación con múltiples objetivos de orden diferente (emocionales, sociales y cognitivos juntos); y, por último, la ausencia de la idea de que en diferentes situaciones se deba trabajar para que los niños construyan una trama narrativa que pueda llevarlos a persistir en determinadas actividades más tiempo del establecido a priori, para luego pasar a otras que desarrollen y estén en continuidad con el tema surgido en la actividad anterior.

De todos modos, el uso de la SOVASI como herramienta de formación es importante porque los indicadores de calidad propuestos focalizan la atención en numerosos elementos del contexto educativo, ofreciendo parámetros de análisis extremadamente concretos sobre las diversas componentes materiales, relacionales y curriculares.

2.2. Integración para la Evaluación de las Acciones de Difusión

Para evaluar las acciones de difusión de los resultados, se pueden añadir tres nuevas áreas de evaluación:

Sección	Ítem	Descripción
8. Comunicación Interna	38	Eficacia de la comunicación entre docentes y personal escolar.
	39	Participación del personal en la difusión de los resultados.
	40	Utilización de canales internos para compartir la información.
9. Comunicación Externa	41	Eficacia de la comunicación con las familias.
	42	Utilización de canales externos (redes sociales, boletines informativos) para difundir los resultados.
	43	Colaboración con otras escuelas o entidades externas para compartir las mejores prácticas.
10. Impacto en la Comunidad	44	Reconocimiento de la escuela como modelo de excelencia en la comunidad local.
	45	Participación en eventos o conferencias para presentar los resultados.
	46	Desarrollo de asociaciones con entidades locales para mejorar la calidad educativa.

Esquema 2: Integración para la Evaluación de las Acciones de Difusión.

Fuente: Elaboracion propia. 2024

La evaluación de las acciones de difusión representa un aspecto crucial en el contexto educativo; con el Esquema 2, elaborado para los fines de la presente discusión, se ha intentado proporcionar una herramienta que permita la evaluación de las acciones de difusión dentro del modelo SOVASI, proponiendo un enfoque sistémico que combina la evaluación interna con la comunicación externa y el impacto en la comunidad.

La comunicación interna es, de hecho, esencial para involucrar al personal escolar en la difusión de los resultados. Los ítems 38, 39 y 40 de la SOVASI integrada evalúan la eficacia de la comunicación entre docentes y personal, la participación del personal en la difusión y la utilización de canales internos para compartir la información. Este enfoque favorece la colaboración y la cohesión entre los miembros del equipo, mejorando la calidad general de la educación ofrecida.

La comunicación externa es crucial para difundir los resultados más allá de los límites de la escuela. Los ítems 41, 42 y 43 evalúan la eficacia de la comunicación con las familias, la utilización de canales externos como redes sociales y boletines informativos, y la colaboración con otras escuelas o entidades externas para compartir las mejores prácticas. Este aspecto refuerza la visibilidad de la escuela y promueve la innovación educativa a nivel comunitario (Guba, Lincoln, 1989).

Todo esto impacta en la comunidad las acciones realizadas, un aspecto fundamental para consolidar el rol de la escuela. Los ítems 44, 45 y 46 evalúan el reconocimiento de la escuela en la comunidad local, la participación en eventos o conferencias para presentar los resultados, y el desarrollo de asociaciones con entidades locales para mejorar la calidad educativa.

Es una herramienta que puede ser utilizada fácilmente tanto por docentes como por directores y coordinadores didácticos para confrontarse sobre la diferente organización ambiental. Sus potencialidades aumentan si es utilizada por varios observadores internos (docentes) y externos (coordinador pedagógico y docentes de otras escuelas) de manera paralela. De este modo, las diferentes observaciones constituirían el material sobre el que basarse para un enfrentamiento dialéctico sobre la organización y planificación de las diversas componentes del contexto educativo.

“Concretamente, la aplicación de la herramienta requiere que los evaluadores externos al ambiente de la sección realicen un día de observación (los docentes de la sección interesada pueden completar la escala al final del día laboral). La asignación de puntuaciones se basa en lo que se observa durante el día de la visita, aunque la cumplimentación de determinados ítems requiere plantear algunas preguntas al personal de la sección en cuestión. Para facilitar el análisis de los resultados, las evaluaciones de los observadores (las puntuaciones asignadas a las diferentes categorías) pueden representarse en un gráfico que delineará de forma inmediata el perfil de los resultados, es decir, la fisonomía cualitativa del contexto educativo” (Gariboldi, 2004, p. 278).

Sin embargo, la SOVASI, en su posible función como herramienta de formación, no debe ser utilizada como un medio de evaluación sumativa; es necesario considerar que los criterios de verificación de la calidad indicados en los diferentes ítems pueden ser objeto de una reflexión puntual de los operadores sobre las limitaciones, los recursos y las opciones organizativas que determinan la calidad de los diversos aspectos del contexto institucional. No se debe evaluar el trabajo de los docentes, sino transformar la observación en un programa educativo orientado al análisis de los efectos ambientales de las decisiones tomadas y a una profundización crítica sobre las razones de ciertas elecciones.

La SOVASI puede ser una herramienta útil para activar un proceso de autoevaluación que conduzca a la construcción de una planificación compartida y explícita, solo si la discusión sobre las puntuaciones asignadas a los diferentes ítems lleva a desmontar la herramienta, es decir, a compartir colectivamente o a cuestionar algunos de los parámetros en los que se basa la escala, explicitando las intenciones educativas subyacentes a determinadas conductas y elecciones organizativas (Scalcione, 2021).

En la SOVASI, sin embargo, hay puntos discutibles, como: una programación de actividades bastante rígida a expensas de una programación basada en proyectos que puedan abarcar los diferentes campos de experiencia educativa; está ausente la idea de actividades que realicen experiencias estimulantes en relación con múltiples objetivos de diferente orden (emocionales, sociales y cognitivos a la vez); por último, falta la idea de que en diferentes situaciones se debe trabajar para que los niños construyan una trama narrativa que les permita persistir en ciertas actividades más allá de lo establecido a priori, para luego pasar a otras que desarrollen y estén en continuidad con el tema surgido en la actividad anterior.

No obstante, la utilización de la SOVASI como herramienta de formación es importante porque los indicadores de calidad propuestos centran la atención en numerosos elementos del contexto educativo, ofreciendo parámetros de análisis extremadamente concretos sobre las diversas componentes materiales, relacionales y curriculares (Trincheri, 2002).

3. CONCLUSIONES

Dentro del más amplio debate sobre la mejora y valorización de la educación como un factor clave para el desarrollo social, es evidente el valor que reviste el tema de la calidad de las infraestructuras, los equipamientos y los entornos escolares, integrado con la difusión de resultados. Para favorecer el aumento de las competencias y potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, se considera necesario invertir no solo en el capital humano, sino también en las estructuras dentro de las cuales ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la relación con el territorio (Scalcione, 2022).

La integración de la evaluación de las acciones de difusión en la SOVASI representa un paso significativo hacia la mejora continua de la calidad educativa en la Escuela Infantil. Esta acción permite promover un involucramiento activo de la comunidad local, tanto a través de la participación en eventos de difusión como mediante la colaboración con entidades externas. Todo esto genera un ciclo de retroalimentación y rediseño, fundamental para mantener alta la calidad de la educación y para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos.

Por estas razones, cada docente debe tener en cuenta el currículo implícito o latente que está constituido precisamente por todos aquellos elementos de la escuela que, por diversas razones, no son objeto de reflexión y planificación, ya que a menudo no están sujetos a evaluación externa.

4. REFERENCIAS

- Baldacci, M. (2006). *Personalización o individualización?* Erickson.
- Benvenuto, G. (2016). *Estilos y métodos de la investigación educativa*. Carocci editore.
- Bondioli, A. y Ferrari, M. (1997). *Hacia una evaluación formativa. La calidad educativa en la escuela infantil*. Edizioni Junior.
- Cappuccio, M. (2014). *La investigación empírica en educación*. FrancoAngeli,

- Dewey, J. (2000). *Democracia y educación*. La Nuova Italia.
- Gariboldi, A. (2004). La evaluación de la calidad del contexto educativo en la escuela infantil: el uso de la SOVASI como herramienta de formación e investigación. En A. Bondioli, M. Ferrari y F. Angeli (Eds.), *Manual de evaluación del contexto educativo: teorías, modelos, estudios para la detección de la calidad escolar*.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogía de los ambientes educativos*. Armando Editore.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Evaluación de cuarta generación*. Sage Publications.
- Harms, T. y Clifford, R. M. (1994). *SOVASI. Escala para la Observación y Evaluación de la Escuela Infantil*. Edizioni Junior.
- Harms, T. y Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Teachers College Press,
- Harms, T. y Clifford, R. M. (1994). *SOVASI: Escala para la observación y evaluación de la escuela infantil*. [Adaptación italiana de M. Ferrari y A. Gariboldi]. Edizioni Junior.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning: Lessons in Architecture 3,010*. Publisher.
- Santoianini, F. (2010). *Modelos y herramientas de enseñanza*. Carocci.
- Scalcione, V. N. (2021). *La autoevaluación de los ambientes de aprendizaje: análisis de los resultados de un proyecto de investigación realizado en la escuela*. Anicia.
- Scalcione, V. N. (2022). Condiciones educativas y formativas de los ambientes de aprendizaje: los estándares de control de calidad en la escuela. *FORM@RE*, 22, 188-202.
- Trinchero, R. (2002). *Manual de investigación educativa*. FrancoAngeli.