

Los diarios dialógicos del Seminario *online* del Prácticum 2021–2022 en la titulación de Maestra/o en la uji

Consol Aguilar Ródenas*

Recibido: 31/08/2022

Aceptado: 15/11/2023



Resumen

El artículo comparte los resultados de un Seminario de Prácticum con el estudiantado de la titulación de Maestra/o de la Universidad Jaume I (Castellón de la Plana, Comunidad Valenciana-España), desde el análisis de los diarios dialógicos, elaborados por el estudiantado a partir de cada sesión del Seminario. Han sido 20 horas de Seminario, con 22 estudiantes realizando su Prácticum en cuatro centros educativos distintos, todos ellos en contextos de diversidad. La finalidad del Seminario era abordar el contexto educativo desde la equidad y la inclusión, y se desarrolló desde acciones educativas que han demostrado su efectividad, en la transformación de situaciones educativas concretas en contextos, de desigualdad educativa. Todo su contenido se fundamentó desde evidencias científicas, ofreciendo un marco de referencia efectivo para el desarrollo de prácticas que buscan superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia educativa. Los antecedentes recogidos han demostrado que el Seminario de Prácticum puede convertirse en una herramienta de transformación dialógica de la formación inicial docente.

Palabras clave

Prácticum, formación inicial docente, actuaciones educativas, transformación educativa.

The Dialogical Diaries of the Online Seminar 2021–2022 in the Teacher's Degree/or in the uji

Abstract

This article shares the results of a Practicum Seminar of a Seminar of Practicum of students getting a degree of teacher from Universidad Jaume I (Castellón de la Plana, Comunidad Valenciana-España), from the analysis of dialogical diaries, prepared by the students for each session of the Seminar. There have been 20 hours of Seminar, with 22 students developing their Practicum in four different educational centers, all of them in different contexts. The aim of the Seminar was to address the educational context from equity and inclusion and it was developed from the educational actions, which have demonstrated its effectiveness, in the transformation of concrete educational situations in contexts, of educational inequality. All its content was based on scientific evidences, which look to overcome the school failure and to improve the educational coexistence. The background information collected has shown that the Practicum Seminar may become a tool of dialogical transformation in the initial teacher training.

Key Words

Practicum, teachers' initial formation, educational performance, educational transformation.

* Universitat Jaume I, España. Correo electrónico: aguilar@edu.uji.es

¿Por qué aprendemos? ¿Con quién y bajo qué horizonte de sentido? Los aprendizajes nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo. Nos vinculan y nos separan. Nos permiten entender de dónde venimos y nos hacen ver a dónde no queremos ir. (Garcés, 2020, p. 15)

1. Introducción

En este artículo compartimos la experiencia de un Seminario de la asignatura de Prácticum del estudiantado de la titulación de maestra/o de la Universidad Jaume I (UJI). Lo hacemos desde la investigación sobre las voces protagonistas del estudiantado que ha participado, recogidas en sus diarios dialógicos de cada sesión del Seminario. El grupo estuvo conformado por un total de 22 estudiantes, 10 hombres (el 45,4%) y 12 mujeres (54,5%). De este total, siete cursaban Educación Infantil (EI) y 15 Educación Primaria (EP). Este Seminario suponía el 50% de la calificación del Prácticum. Este prácticum fue realizado en cuatro colegios públicos de educación infantil y primaria (CEIP).

Este Seminario, originalmente, iba a ser presencial, pero únicamente pudimos hacer así la primera sesión porque, como consecuencia del aumento de los contagios por covid-19, los seminarios pasaron a ser virtuales para todo el Prácticum, evitando así mezclar estudiantado de EI y EP, de centros distintos y de lugares geográficos diferentes, en un mismo espacio, facilitando el contagio y, además, evitar romper las «burbujas de seguridad» que tanto estaban costando de mantener en los colegios.

Se nos había indicado la necesidad de diseñar una docencia híbrida (presencial–online) por si fuera necesario. Habíamos diseñado la organización de toda la información (recursos, materiales complementarios, espacio para compartir el conocimiento construido de manera colectiva) en el aula virtual desde la plataforma *Moodle*, así que no hubo ningún problema. Tampoco, cuando fue necesario, hacer el Seminario a través de *Meet* en nueve de las diez sesiones. La lengua utilizada en el Seminario fue el catalán.

2. ¿Por qué este Seminario?

El Seminario se estructuró, por normativa del Prácticum Dual, en diez sesiones de dos horas cada una, con un total de 20 horas, dando respuesta a la necesidad de reflexionar sobre la diversidad, desde el contexto, la metodología y la evaluación, para poder programar e intervenir en un contexto educativo desde la equidad y la inclusión. La comisión de Prácticum proporcionó, en el aula virtual, una sugerencia de contenido y recursos. Puesto que se podían ofrecer otras alternativas argumentadas, expusimos a la Comisión que queríamos enfocar los seminarios desde acciones educativas de éxito, que han demostrado las ventajas de la transferencia de la investigación a la transformación de situaciones educativas concretas de desigualdad, y que se han incluido en los dos últimos Proyectos Marco de Investigación Europeos. Debíamos trabajar desde lo que las evidencias científicas han demostrado que es mejor en el contexto concreto al que iba dirigido el Seminario, como defiende la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT, 2022); la Plataforma de Evidencias Científicas en Educación Adhyayana, que nace en colaboración con el Proyecto H2020 ALLINTERACT (SwafS20–2018–2019: Building the SwafS knowledge base) de la Comisión Europea (Sordé, 2021), como también en pandemia (Roca–Campos et al., 2021a); y el contenido de documentos europeos como el Compendio de Prácticas Inspiradoras sobre Educación Inclusiva y Ciudadana (Unión Europea, 2021) y, la propuesta de Recomendación del Consejo sobre los Caminos hacia el Éxito Escolar, de la Comisión Europea (CE) que destaca la necesidad de formar adecuadamente a todo el profesorado:

para abordar el bajo rendimiento y el abandono prematuro de la educación y la formación, para dar cabida a la diversidad o para prestar un apoyo adecuado a los menores con dificultades o en situación de riesgo o al alumnado con necesidades en materia de bienestar y salud mental. (Comisión Europea, 2022, p. 4)

Subrayando la necesidad de:

Asegurarse de disponer de una formación inicial del profesorado y un desarrollo profesional permanente (DPP) de alta calidad y basados en investigaciones que preparen a los directores de centros educativos, al profesorado y a otro personal docente para esta tarea aportando los aspectos de esta formación (Comisión Europea, 2022, p. 5).

También se consideraron las recomendaciones para una comunicación inclusiva de la ciencia de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT, 2021) en la transferencia de la ciencia que realizamos a nuestro estudiantado.

Puesto que es en el Prácticum, donde el estudiantado puede contrastar la teoría recibida en la UJI con la realidad escolar, el rigor científico del Seminario no era negociable.

3. Metodología

Los datos utilizados en la investigación se extraen de los diarios dialógicos de cada estudiante, desde un Análisis Comunicativo ubicado en la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), como lo sugieren Gómez y otros:

Estamos ante una orientación que en el plano metodológico pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas, de esta forma, sólo puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar (2006, pp. 32-33)

Nuestro posicionamiento es el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008) y la teoría educativa crítica. La metodología investigadora MCC está incluida, de igual modo, por Gómez (2004) en las metodologías de investigación unidas al cambio educativo, como se plantea también en los dos últimos Programas Marco de Investigación Europeos.

Desde el principio nos reunimos en seminarios semanales, en las fechas indicadas por la Comisión del Prácticum. Excepto la primera sesión, el resto fue *on-line*, a través de *Meet*. Toda la información, hipertextual e hipermodal, estaba en el aula virtual que se creó específicamente para este estudiantado. Las sesiones de cada Seminario se organizaron de la siguiente manera:

- a) en la primera media hora se explicaban aspectos relevantes de los temas que se tratarían, aportando investigaciones de rigor científico ligadas a cada uno de ellos;
- b) el estudiantado debía leer, antes de cada sesión, algunos artículos científicos concretos. Tras una explicación introductoria sobre el tema del día, desarrollábamos una Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) sobre cada artículo leído. Cada estudiante seleccionaba un párrafo y compartía con los demás la razón de su elección. Si otro/a estudiante había elegido el mismo párrafo aportaba con su argumentación. Y, así, hasta que todo el estudiantado había aportado su reflexión;
- c) cada estudiante redactaba un diario dialógico reflexionando sobre todo lo que estaba relacionado con cada Seminario, resultado de las interacciones dialógicas.

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas cuentan con reconocimiento de la Comisión Europea (2018), como acción educativa de éxito en la formación de profesorado.

4. El contexto de los centros

De acuerdo a la información disponible este es el contexto de los centros: el primer cole-

gio está catalogado de escolarización preferente de alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidad motriz y, como centro docente singular por superar el 25% de alumnado de compensación educativa. La procedencia de su alumnado es muy diversa: alumnado español con un número relevante de etnia gitana, marroquí, rumano, peruano, brasileño y, en menor proporción, de otros países europeos y subsaharianos. Estaban en este colegio 13 de los estudiantes del Seminario (nueve mujeres y cuatro hombres).

El segundo es un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Acción Educativa Singular (caes), de alumnado mayoritariamente de etnia gitana. Estaban en este colegio seis de los estudiantes del Seminario (tres hombres y tres mujeres).

El tercero también es un CEIP que se encuentra en un sector de población numerosa, aunque dispersa en barrios, urbanizaciones, casas aisladas, etc., a unos tres kilómetros del centro urbano. Por razones de obras, en su infraestructura, este curso se ha reubicado en un colegio del distrito marítimo en el que se escolariza alumnado de procedencia de diversos continentes: marroquíes, rumanos, chinos y, en menor proporción, de diferentes países sudamericanos. Estaban en este colegio dos de los estudiantes del Seminario, ambos hombres.

El cuarto es un centro especializado en discapacidades motoras. Estaba en este colegio una estudiante del Seminario.

En el curso 2021–2022 ya disponíamos de la experiencia escolar en los centros del periodo de confinamiento y de la docencia presencial del curso anterior (Aguilar, 2021a, 2022). Dos cursos complicados para todo el mundo.

El estudiantado de este Seminario cursaba, además, planes de estudio distintos. El alumnado del Plan Nuevo (en realidad modificación del Plan de Estudios) ha desarrollado su Prácticum II EI y EP (240 horas) del 29 de noviembre de 2021 al 24 de febrero de 2022. Y el Prácticum III EI y EP (300h), primer periodo del 29 de noviembre de 2021 hasta el 14 de enero de 2022 y, segundo periodo desde el 4 de abril hasta el 24 de mayo de 2022. Tutorizábamos, de este Plan, a 18 estudiantes. Este prácticum se ha solapado con el del Plan antiguo. El alumnado del Plan Antiguo ha desarrollado su Prácticum PII EI y EP (tercer curso, 450 horas) desde el 29 de noviembre de 2021 hasta el 4 de mayo de 2022. Tutorizábamos, de este Plan, a cuatro estudiantes. Para este estudiantado no había Seminario, no obstante, se les ofreció la posibilidad de participar, si así lo deseaban, y dos de ellos decidieron hacerlo.

El estudiantado participante, por tanto, era muy diverso: de planes de estudios distintos, de dos especialidades (Infantil y Primaria), de dos cursos (tercero y cuarto) de la titulación de Maestra/o, realizando su Prácticum en cuatro centros distintos en contextos de diversidad. Pero esta diversidad, tanto del estudiantado como de las escuelas, enriqueció las sesiones de este Seminario que se celebraba los días viernes desde las 13:30 hasta las 15:30 horas.

5. El contenido

Nuestra alternativa planteaba que, en ese momento de incertidumbre, era necesario que la planificación fuera flexible y versátil, teniendo en cuenta la situación contextual del estudiantado. La práctica siempre ha de estar contextualizada, situada (Darling-Hammond, 2001). Por eso, se diseñó un programa alternativo que unificaba lo más importante de los contenidos de la asignatura de Prácticum teniendo en cuenta:

- a) que estuviera demostrado, desde el rigor científico, la necesidad de incluir este contenido en la formación inicial de Maestros/as;
- b) que incluyera las competencias a trabajar en las asignaturas de Prácticum del estudiantado;
- c) que diera respuesta a cuestiones básicas de la asignatura, es decir, que la selección de los contenidos estuviera hecha desde una revisión crítica para priorizar lo básico y necesario;

- d) que incluyera todo lo investigado y validado en los foros docentes, así como a investigadores qu han demostrado qué funciona y qué es evidencia científica;
- e) que fuera una selección de contenido que tuviera en cuenta la realidad diversa del estudiantado (varios colegios, varios cursos, diversas asignaturas de Prácticum– MI1852, MP1852, MP1039 y MP1856).
- f) que se relacionara lo que trabajábamos en los seminarios con la situación real de los colegios y lo que se puede implementar desde acciones educativas de éxito, dada la diversidad de cursos donde se realizaba el Prácticum, posicionamientos educativos y metodológicos de los maestros y maestras y, la situación complicada de una pandemia global,
- g) respetar las fechas de reuniones propuestas por las direcciones de las escuelas asignadas para no provocar problemas en los centros.

Los interrogantes en los que nuestra alternativa se centraba eran los siguientes:

- 1) ¿qué entendemos por diversidad en una escuela en relación con el Prácticum de Maestra/o?,
- 2) ¿cuál es el contexto específico de las escuelas de alta diversidad?
- 3) ¿cuáles son los mitos educativos (edumitos) que van en contra del aprendizaje de los niños y niñas en contextos de diversidad?,
- 4) ¿qué evidencias científicas de transformación de las desigualdades, en contextos de diversidad, están ligados a centros en los que se implementan estas evidencias?,
- 5) ¿cómo se organiza un centro desde la participación de toda la comunidad educativa?,
- 6) ¿cuáles aprendizajes dialógicos y de interacciones humanizadoras se promueven frente a la desigualdad?,
- 7) ¿qué estrategias de mediación y resolución de conflictos, por ejemplo, el club de los/las valientes, se ponen en práctica?,
- 8) ¿cómo se utilizan las TIC y se implementa la alfabetización digital en escuelas en contextos de diversidad y desigualdad?,
- 9) ¿qué valor se le asigna al trabajo solidario y a la creación de sentido intersubjetivo?,
- 10) ¿cómo se respeta y acoge la diversidad de género, sexual, cultural y funcional en un contexto escolar inclusivo?,
- 11) ¿qué evaluación se privilegia desde el principio de justicia social en escuelas de diversidad?

Como tutoras defendíamos la necesidad de incorporar información de rigor científico, actualizada; incluyendo acciones educativas de éxito que ya han demostrado su efectividad. Pero también era imprescindible incluir la voz protagonista del estudiantado para que pudieran plantear sus propios interrogantes, relacionando lo que ibamos trabajando con lo que vivían cada día en las cuatro escuelas del estudiantado del Seminario, muy alejadas de la realidad escolar que hasta ese momento habían conocido.

6. Las sesiones del Seminario

Ya se había hecho una primera sesión informativa en el Seminario de dos horas con el estudiantado, antes de comenzar el Prácticum en las escuelas. Y a lo largo del Prácticum se realizaron dos reuniones *online* con cada centro; con participación del estudiantado, su maestro/a supervisor/a y, también, el/la director/a. Era muy importante que el estudiantado se involucrara en todo el proceso aportando su voz y su experiencia.

Previamente se había proporcionado, por correo electrónico, al estudiantado asistente a cada centro, el Documento Oficial, así como otra documentación ligada al Prácticum (protocolos COVID–UJI, protocolos COVID de los colegios), para que dispusiera de la misma información y se pudieran plantear dudas e interrogantes en las reuniones.

Cada día en la TPD un/a estudiante voluntario/a hacía de moderador/a. Y otro/a estudiante de relator/a iba recogiendo los puntos principales que se habían tratado. Esto significó cier-

to entrenamiento porque las/los estudiantes de cuarto curso todavía no habían aprendido a moderar una sesión de trabajo. Una de ellas expresa, por ejemplo: "Nunca había sido moderadora y pensaba que lo haría mal, y que me pondría nerviosa, pero una vez comencé, estaba confiada y me gustó mucho la experiencia, por eso repetí en otra sesión, para volver a disfrutar siendo moderadora" (EM-22,¹ comunicación personal)

Todo era compartido en el aula virtual. Allí estaba también la información (*links* de los artículos y más recursos para ampliar la información, como videos y bibliografía anexa), a la que podían acceder las personas participantes del Seminario. Tras cada TPD se colgaba, en el aula virtual, más información complementaria relacionada con aspectos diversos surgidos en el debate, la que podían consultar voluntariamente si querían saber más sobre el tema. Era importante poder visualizar experiencias de colegios reales en los que se han implementado acciones educativas de éxito, además de que el estudiantado del Seminario las pudiera experimentar.

Cada día un estudiante redactaba un diario dialógico sobre la sesión y lo compartía en el aula virtual (Aguilar, 2007, 2012a, 2012b). Los diarios apuntaban a la necesidad de una revisión, análisis y evaluación de la experiencia del Seminario, no solamente longitudinal, sino también sobre la construcción y reconstrucción de las perspectivas interpretativas de lo que allí sucedía (Cochran-Smith & Lytle, 2002).

En la segunda sesión del Seminario (3 de diciembre de 2021) debatimos sobre la inclusión educativa, para comprobar lo que el estudiantado había ya aprendido a lo largo de su experiencia universitaria. Al iniciar el Seminario se explicó la estructura del aula virtual y del resto de sesiones.

El material que se aportó, posteriormente al debate, fue el libro *Aprendiendo contigo* (Racionero et al., 2012) que incluye los siete principios del aprendizaje dialógico y, también se aportó toda la legislación relativa a la escuela valenciana. En este marco, las voces del estudiantado nos acercaban a lo que realmente les ocurría y les preocupaba en su Prácticum.

El estudiantado, tras esta primera sesión, recoge en sus diarios que le gusta trabajar así y comparte las razones de ello: "compartir experiencias, pensamientos, ideas y visiones diversas entre todos y todas, con la oportunidad de debatir, poder expresarnos y aprender de todos" (EM-9, comunicación personal). Otro estudiante añade: "me gusta mucho este enfoque, tengo la oportunidad de vivir lo que es ser docente a través de la mirada de mis compañeros y sé que puedo aprender mucho de cada uno de ellos" (EH-4, comunicación personal). El intercambio es muy rico y se empiezan a romper certezas al entrar en contacto con la realidad escolar. EH-2 escribe:

Al principio tenía el prejuicio de que todas las personas gitanas no querían estudiar. Pero en mi aula me he encontrado con una alumna que es gitana, que saca muy buenas notas, es muy respetuosa y buena compañera y siempre está dispuesta a ayudar a todo el mundo. Por tanto, este prejuicio desapareció. (Comunicación personal)

Así se va comprendiendo la importancia de compartir todas estas vivencias, cobrando especial relevancia estas reflexiones:

¿Qué implicaciones tiene que en el contexto del fracaso escolar del alumnado gitano una profesora diga a una madre gitana que a pesar de faltar a clase algunos días, está demostrando tener muy buena voluntad y capacidad para apren-

¹ E indica Estudiante; M/H, Mujer/Hombre y, 22 el número asignado a cada participante.

der y seguir estudiando? Además, el análisis de los actos comunicativos en los centros educativos puede ayudar, por una parte, a comprender determinadas problemáticas escolares, como una baja participación de las familias y, por otra, a proponer acciones basadas en la transformación de las interacciones que suponga un avance hacia la superación de esos problemas. (Aubert et al., 2008, pp. 138–139)

En esta línea EH-4 destaca:

En esta primera semana ya me he dado cuenta de que, normalmente, tenemos una idea preconcebida sobre los CAE y muchas veces prejuzgamos, sin saber realmente la situación real del centro y de su alumnado. Conocer el contexto de estos niños y niñas, así como su situación social, cultural, económica o familiar, nos puede ayudar a entender, acercándonos a realidades diferentes de las nuestras. (Comunicación personal)

EM-8 señala:

Estamos en colegios de alta diversidad [y] podemos aprender mucho. Tenemos que normalizar la diversidad, he podido ver que los niños la tienen normalizada, se tratan por igual y no miran extrañados al niño que va en silla de ruedas. Creo que me pueden ayudar tanto en mi futuro docente como en mi vida personal. (Comunicación personal)

Y Según EM-10:

Llegamos a una escuela con alumnado de muchos lugares del mundo, con muchos tipos de familias diferentes, con mucha variedad de culturas y maneras de vivir. No podemos pretender que se adapten a nuestra manera de entender la vida, tenemos que entender el contexto en el que vive el estudiantado y ser flexibles. (Comunicación personal)

E-H6 comparte: “he estado en pocas clases con compañeros tan concentrados en intentar que aquellos niños que tienen más dificultades puedan seguir la asignatura” (comunicación personal). Y EH-20 agrega: “Hay niños que apenas han podido salir de su barrio” (comunicación personal).

También hay conclusiones ligadas a la sesión. Por ejemplo, EH-2 expresa:

Pensaba que la diversidad era una cosa superflua en la educación escolar, pero además de que muchas reflexiones que se hicieron me demostraron lo contrario, mi propia experiencia [en el colegio] me indica que es totalmente necesaria para entender el mundo de una manera inclusiva. (Comunicación personal)

EM-11 escribe: “considero que una clase ha valido la pena cuando he aprendido una cosa nueva y/o me hace pensar y cuestionarme aspectos, y sin duda ésta lo ha sido” (comunicación personal). También comienza a forjarse un espacio seguro para expresarse: “me ha parecido que el ambiente es muy sano y permite el intercambio de opiniones y la libertad de expresión sea la que sea” (EM-17, comunicación personal). Un espacio en el que se puede compartir y aprender:

Un Seminario para mí totalmente necesario, porque mi comienzo en las prácticas no ha sido muy positivo, porque el primer día en la escuela no me encontré lo que esperaba, y me desanimé mucho. Pero gracias al Seminario tengo otra

visión y otra manera de enfrentar las cosas. (EH-3, comunicación personal).

La tercera sesión (17 de diciembre de 2021), se centró en los dos primeros puntos del Seminario: 1) ¿qué entendemos por diversidad en una escuela en relación con el Prácticum de Maestra/o? Y, 2) ¿cuál es el contexto específico de las escuelas de alta diversidad? Revisamos artículos de prácticum anteriores para aproximarnos al contexto desde la reflexión de otros compañeros/as (Aguilar, 2012, 2017a, 2021a). En la TPD surgió la preocupación por conocer más sobre el contexto de las niñas y niños gitanos, de sus clases y sobre la implicación familiar, así que, para saber más, se les facilitó la charla de Rosa Valls, *Formación de familiares y participación en la comunidad educativa* (Asturias AEBE, 2021) y otros materiales sobre el tema ligados a las comunidades de aprendizaje como, por ejemplo, el link con su página web. En este sentido no debemos olvidar que:

Para que la formación de familiares tenga sentido y éxito entre las personas adultas que rodean a los niños y niñas, para que éstas se impliquen y participen, las actividades formativas tienen que responder a sus necesidades e intereses. Cuando las familias dicen en qué quieren formarse, deciden hacerlo en inglés, informática o alfabetización; y no en hábitos de higiene para sus hijos e hijas, como han venido diciendo otras personas por ellas. En las experiencias de centros educativos que han iniciado proyectos de transformación educativa y social, las familias han manifestado el sueño de formarse con el objetivo principal de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Los efectos transformadores de estas prácticas son espectaculares. (Aubert et al., 2008, p. 136)

En esta sesión les gustó descubrir que, como maestras y maestros, pueden ser agentes de transformación social y destacan la necesidad de “la incorporación y la integración de estas familias en el propio centro y en la propia comunidad educativa” (EH-20, comunicación personal); aportando que ser docentes es una profesión humanista: “si eres docente de verdad, es prácticamente imposible centrarte en las lecciones del día a día, dejando de lado las preocupaciones del alumnado, los temas transversales, el contexto en el que viven” (EM-22, comunicación personal). Reflexionando sobre lo que han vivido destacan:

Uno de los aspectos fundamentales que me están sirviendo de este Prácticum es tratar los prejuicios. Gente que conocía, cuando les dije el barrio en el que iba de prácticas me hicieron comentarios como, por ejemplo, “*pues te has metido en un cole que vaya telita*”. (EH-19, comunicación personal)

Es posible considerar, aunque sólo han pasado pocas semanas desde el inicio del Prácticum, que es la mejor opción que se pudo seleccionar. Esto nos permite crecer como docentes, pero también como personas, con todas las experiencias vividas. En este sentido un participante del Seminario nos dice: “me he dado cuenta de la realidad que viven estos niños y si no hubiera sido por este prácticum nunca me hubiera parado a analizarlo. El cien por ciento de alumnos que asisten al centro son de etnia gitana” (EH-18, comunicación personal). Aprovechamos el contexto cercano, la Navidad, y todo lo que observan para reflexionar desde ángulos diferentes:

La última semana se ha trabajado la Navidad en la escuela y me ha permitido observar que muchos alumnos de mi aula no tienen el espíritu navideño que muchos de mis familiares, amigos o conocidos tienen, debido a que nunca lo han vivido así y para ellos no resulta una tradición como lo es para mí. Resulta duro ver que es posible que un niño/a no tenga ningún regalo en su casa por estas fechas. Nunca me había detenido a pensar que eso podría ser diferente. (EM-17, comunicación personal)

Otro estudiante señala:

Un alumno proviene del este de Europa y nos contó que ellos celebran San Nicolás, que viene a ser algo parecido a papá Noel sólo que, en lugar de repartir regalos, reparte dulces. Creo que durante estas fechas es importante contar en el aula cómo viven la Navidad las diferentes familias porque esto les hace ver a los niños y las niñas que no en todas las casas se hace lo mismo, y que cada familia tiene sus costumbres y tradiciones. (EH-15, comunicación personal)

Y EM-13 destaca la necesidad de ampliar las realidades reflejadas en el currículum “en las escuelas en las que estamos hay una gran diversidad cultural y se enfoca [la Navidad] desde una festividad católica” (comunicación personal). Otro estudiante agrega:

En nuestra clase no hubo ningún debate en este sentido. De todas formas, una niña trajo postres típicos de su familia y pudimos disfrutar de la cultura gastronómica, que fue una manera de introducir y conocer algunas diferencias entre culturas. El contacto entre culturas es enriquecedor y es una fuente de aprendizaje indudable que nos permite ser más inclusivos y respetuosos. (EH-6, comunicación personal)

La Navidad nos lleva a reflexionar sobre contextos culturales, religiones, contenidos curriculares y desde qué lugar éstos se diseñan. Como también se destaca:

La diversidad que estoy encontrando en la escuela es muy enriquecedora porque algunos de los alumnos son originarios de otros países, o de otras etnias diferentes a la mayoría y, aunque son a todos los efectos de aquí, su cultura también es la de sus padres y por supuesto la respetan. No tiene por qué haber ningún tipo de enfrentamiento entre esas culturas diferentes sobre todo en el ámbito educativo y escolar. Debemos intentar en nuestra tarea docente ayudar a acercar posturas diferentes, culturas diferentes, educaciones familiares y del entorno del alumnado diferentes, y buscar las cosas comunes para poder conseguir el máximo de colaboración de las familias. (EM-12, comunicación personal)

Este debate que surge desde la reflexión sobre el contexto del Prácticum, sin saberlo el estudiantado, se une a la polémica surgida al proponer la Unión Europea en 2021:

Cambiar en los textos oficiales la expresión «feliz Navidad» por «felices fiestas» para incorporar, a los días festivos de origen católico, también mediante el lenguaje, a quienes profesan otras religiones o no tienen ninguna. Lo que molesta no es la expresión, es que se tenga la desfachatez de pretender que la no confesionalidad, la laicidad, sean reales y efectivas. Los titulares nos recuerdan mucho a los titulares contra el lenguaje no sexista, porque su raíz es la misma: la negativa a perder parcelas de poder simbólico [El] el espacio espiritual era, justamente, el que la Unión Europea quería dejar en lo privado para disfrutar de un espacio común laico en el que las religiones no marcaran aún más la convivencia (Martín, 2022, pp. 114-115)

Nuevamente se debate sobre la importancia de la reflexión y eso se refleja en sus diarios:

Vemos como de una semana a otra, aquellas cosas superficiales en las que nos fijábamos al principio van evolucionando hasta la observación de cosas más concretas como la interacción de dos niños, en un momento concreto, o el esfuerzo de la maestra por gesticular y transmitir emociones a pesar de la dificultad que tenemos con la mascarilla. (EM-11, comunicación personal)

Se destaca, además, la necesidad de formación docente en aquellos métodos que han demostrado efectividad, subrayando que:

Entender el contexto también nos ayuda a no culpabilizar a las familias. Si las familias no tienen expectativas educativas es porque nadie las ha tenido con ellas. Tenemos que enseñar fuera de la escuela la utilidad de la enseñanza para mostrar que hay vida más allá del barrio. Y no es simplemente abrir las puertas del centro al barrio, se trata de involucrar al barrio en todo el proceso educativo. (EM-10, comunicación personal)

Se pone de relieve la utilidad de los diarios dialógicos para reflexionar sobre sus prácticas, compartiendo sus experiencias: "estoy muy contenta de todo lo que estoy aprendiendo en estas sesiones, porque las experiencias que ponemos en común todos y todas sirven para reflexionar y mejorar nuestra práctica educativa en el aula" (EM-9, comunicación personal). Les ha gustado ir creando un clima de respeto donde todas las opiniones son válidas y se debaten, ayudando a mejorar las prácticas: "el hecho de compartir lo que sabemos con los demás nos enriquece mucho como personas, además se han lanzado preguntas que me han hecho reflexionar sobre la diversidad" (EM-7, comunicación personal). Otro estudiante expresa: "tanto los diarios como las tertulias nos ofrecen una forma de ampliar nuestra experiencia individual, reflexionar y enriquecer conjuntamente nuestro aprendizaje" (EH-5, comunicación personal).

En la cuarta sesión (7 de enero de 2022), nos centramos en la necesidad de las evidencias científicas centrándonos en los dos puntos siguientes: 3) edumitos que van en contra del aprendizaje de los niños y niñas en un contexto de diversidad, y 4) evidencias científicas de transformación de las desigualdades en centros de diversidad, con ejemplos de centros en los que se implementan estas evidencias científicas y que, además, han sido premiados. Habíamos leído previamente cuatro artículos: Flecha y Buslon (2016), Imbernon (2018); Salceda (2020) y, López de Aguilera y Soler-Gallart (2021), para conocer y visibilizar edumitos y, abordar la necesidad de rigor científico en nuestras prácticas.

Los materiales complementarios fueron el video de Ramón Flecha *Caminando hacia una educación más justa: políticas para la inclusión* (Fundación Telefónica, 2013) y de Sandra Racionero, *Investigación en Ciencias del Aprendizaje; evidencias y actuaciones de éxito* (CEP Granada, 2013) y *Neuromitos en educación* (Rodríguez, 2020).

A partir de todo lo que surgió en la TPD se añadieron dos materiales más, el documental *Esperando a Superman* (Guggenheim, 2010) y la columna "Mitos en neurociencia y educación" (Ionescu, 2022).

En los diarios contrastan su experiencia escolar y se refleja una necesidad importante: "Se nos incita a ser maestros innovadores, pero no nos enseñan cómo hacerlo" (EM-11, comunicación personal). Y también que:

Es esencial que el profesorado tenga una buena y actualizada formación. Muchos maestros creen que se ha de innovar sí o sí para justificarse como buenos docentes. Sin embargo, no tienen en consideración las aportaciones de la comunidad científica y, aunque piensan que están innovando, en realidad no lo hacen. Todavía se siguen defendiendo pseudoteorías y se cree en muchos edumitos que impiden dar una mejor educación. Hasta ahora no había sido tan consciente de la importancia que tiene tener en cuenta el rigor científico. (EM-13, comunicación personal)

EM-17 señala: "los edumitos atrasan el rendimiento de nuestro alumnado y su proceso educativo y, por este motivo es fundamental basar nuestra educación sobre bases científicas"

(comunicación personal). EM-9 expresa: “muchos de los referentes que hemos estudiado a lo largo de estos años [por Ausubel] tampoco son los adecuados” (comunicación personal). Y EH-19 añade: “a causa de todo lo que estoy aprendiendo considero que no se nos ha formado de manera adecuada en la universidad” (comunicación personal). A lo que se agrega:

Actualmente encontramos muchas prácticas educativas que se han puesto de moda a pesar de no generar éxito educativo. La educación del profesorado, para saber diferenciar la pseudociencia y el trabajo de aquellas metodologías avaladas científicamente, es importante desde los primeros años de grado. De esta manera evitaríamos falsas creencias que nos puedan acompañar durante toda nuestra vida profesional. Mejorar la formación del profesorado es el primer paso para conseguir el éxito en la formación del alumnado. (EM-10, comunicación personal)

El contenido de los artículos les hace posicionarse. Al leer el artículo sobre el informe Co-leman (Flecha & Buslon, 2016), EM-8 destaca su experiencia: “ha sido un texto que me ha ayudado a ver lo que no quiero hacer en el futuro” (comunicación personal). Y uno de sus compañeros expresa, tras documentarse sobre el racismo de Ausubel, que: “siempre nos han hablado de Ausubel como un autor referente, positivo, beneficioso” (EH-3, comunicación personal).

El estudiantado comprueba la necesidad de leer y de profundizar en su trabajo; por ello escriben:

Me quedo con la importancia de la lectura en nuestro futuro docente. Creo que tenemos una carencia importante en este sentido y no nos podemos permitir que nadie decida por nosotros. Este trabajo diario personal nos hará replantearnos muchas cosas como maestros, pero también como ciudadanos del mundo. (EM-17, comunicación personal)

En tanto otro participante destaca: “no había pensado, ni tenía en cuenta que la docencia tiene que estar ligada a la investigación. Nunca me había planteado que la educación y la ciencia tenían tanta relación” (EM-4, comunicación personal). Se evidencia también la necesidad de abrir espacios de diálogo: “reflexionamos sobre aspectos que nunca pensariamos” (EM-10, comunicación personal). Y se agrega: “la verdad es que todas estas preguntas no me las hubiera cuestionado así” (EM-1, comunicación personal). Por su parte EH-15 concluye: “veo necesario un sistema inclusivo que trate de poner en marcha procesos para aumentar la participación y el aprendizaje de todos y la reducción de su posible exclusión de la cultura” (comunicación personal).

Así, la reflexión ayudó a visibilizar la importancia del rigor científico:

Si el profesorado se encuentra con teorías sobre el aprendizaje que no le sirven para comprender lo que pasa en su aula, en su centro educativo y en la comunidad en la que trabaja, lo más probable es que abandone la teoría y se base sólo en el sentido común, práctica que ha sido muy habitual en educación, pero muy poco científica. Y, aún más, con esto se reproduce el discurso de que “*la teoría es una cosa y la práctica es otra*” en relación con la idea de la distancia de las teorías para explicar lo que sucede en el día a día de los centros educativos. (Aubert et. al, 2008, p. 92)

En la quinta sesión (14 de enero de 2022), trabajamos los dos siguientes puntos: 5) cómo se organiza un centro desde la participación de toda la comunidad educativa y, 6) aprendizaje dialógico: interacciones humanizadoras frente a desigualdad.

En la TPD revisamos el artículo “Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales” (López de Aguilera & Flecha, 2021) y, posteriormente, hicimos una tertulia sobre el poema de Eduardo Galeano “Los nadies”, para poder experimentar en la práctica la TLD.

Intentamos ir acercándonos a lo que se ha publicado sobre contextos parecidos a los colegios en que las y los estudiantes están desarrollando su prácticum. El material complementario en el aula consistió en diversos videos sobre las comunidades de aprendizaje de Ramón Flecha (Educación Conectada, 2016) y del colegio La Paz de Albacete, *En profundidad: comunidades de aprendizaje* (Castilla-La Mancha Media, 2016). También el artículo de Fernández-Villardón et. al. (2021) sobre la TLD con alumnado con discapacidad.

A partir de todo lo que va surgiendo en la TPD colgamos nuevos materiales sobre escuelas reales: el video del CEIP San Lucas y María de Toledo, *Comunidades de Aprendizaje. Grupos interactivos: organización, voluntariado y alumnado* (2018); el documento del colegio Santiago Apóstol del Cabanyal *El cole que queremos: tertulias literarias dialógicas* (rtvescalante329, 2020), y el video que recoge experiencias del V Congreso de TLD (2008) en Polígono Sur-Sevilla.

En sus diarios el estudiantado escribe que al reflexionar sobre la TLD en la TPD: “se ha creado una sensación de seguridad en todo momento para todo el mundo” (EM-17, comunicación personal). Y EM-10 destaca: “es enriquecedor poder reformular los argumentos gracias a las experiencias de los compañeros, extrayendo reflexiones mucho más fundamentadas” (comunicación personal). Durante el debate se habló de la importancia de visibilizar el problema de la pobreza desde la sensibilización: “tan solo creando conciencia, ya estamos dando un gran paso para frenar la deshumanización de la que nos habla el poema” (EM-10, comunicación personal). Otra estudiante establece relaciones con su contexto escolar:

El poema habla de «los nadies» personas a las que se les ha impuesto un idioma, una cultura. Inmediatamente pensé en los niños y niñas de prácticas. A veces en clase nos dicen palabras en su lengua materna, en árabe, en ruso e incluso en urdu. Un día en el patio jugando con pelotas, mi supervisora les decía «Al cel» [al cielo en catalán] y una niña empezó a decir «Sky» [«cielo» en inglés] y todos sus compañeros y compañeras lo repitieron. Finalmente buscamos con el traductor como se dice en las otras lenguas que habla el alumnado de la clase. (EM-11, comunicación personal)

Algunos/as de los estudiantes se refieren a las TLD en las escuelas: “no las había trabajado nunca, y este año [en el Prácticum] las trabajamos cada semana, y puedo observar los efectos tan positivos que aporta” (EH-19, comunicación personal). Destaca EH-3: “estas tertulias no sólo son eficaces para el alumnado, sino que los familiares también aprenden de forma conjunta y adquieren habilidades comunicativas y dialógicas”. Y otra estudiante que era voluntaria en una comunidad de aprendizaje, antes del Prácticum, aporta:

Muchas personas que participan en estas tertulias en barrios muy pobres, en los que el porcentaje de analfabetismo es muy alto, comenzaron a estudiar gracias a reconocer sus propias capacidades. Conseguimos crear un vínculo con el centro y mostrar al barrio la importancia de la educación y de la escuela, y como ya sabemos, la creación de expectativas educativas en el alumnado ayuda a prevenir el absentismo. (EM-10, comunicación personal).

En la sexta sesión (21 de enero de 2022) abordamos el tema de la prevención de conflictos con el punto siete: mediación y resolución de conflictos, un ejemplo: el club de los/las valientes; mostrando y comentando una acción educativa de modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos era imprescindible.

Los artículos que hemos leído para llevar a la TPD fueron, en orden consecutivo, los siguientes: J. Diez (2021), Sancho y Pulido (2016) y Roca-Campos et al. (2021b). También incluimos materiales complementarios sobre esta acción educativa de éxito, dentro del modelo dialógico de resolución de conflictos, para visibilizar ejemplos reales de las Escuelas San José de Valencia (Fundación sm, 2019) y del Colegio Sansomendi de Vitoria (Centro de Innovación Educativa, 2019).

En el artículo de J. Diez (2021) se alude a la serie *El Juego del calamar*; y el estudiantado aprovecha la ocasión para compartir que han presenciado esa normalización de la violencia en los juegos en las horas del patio, por ejemplo, EH-18 explica que muchos compañeros en la TPD presenciaron situaciones similares en las que el alumnado imitaba los contenidos de la serie, considerando necesario trabajar la prevención de la violencia entre iguales. Otro estudiante destaca sobre el Club de valientes: “permite que se cree un vínculo muy fuerte entre ellos y les ayuda a apoyarse colectiva y mutuamente en todo momento” (EM-17, comunicación personal). Alguien más complementa: “se replantea el reto de aplicar un modelo dialógico de convivencia que pueda establecer relaciones sin violencia desde los cero años y pueda ayudar a eliminar la violencia de género” (EM-12, comunicación personal). Mientras que EH-2 aporta: “me ha llamado la atención que el hecho de ser ayudado por los compañeros, cuando una persona es la víctima, sea una novedad y no una tradición” (comunicación personal). Además, se señala que se modifica “el concepto de valiente, que pasa a ser aquella persona capaz de ver una injusticia y actuar contra esta. Si lo hacemos bien, les estamos mostrando una manera no violenta de enfrentarse a los problemas para toda la vida” (EM-11, comunicación personal).

EM-8 incide en algo muy importante: “la clave para mejorar este tipo de conflictos en el aula es la prevención, por eso es necesaria una buena formación por parte del profesorado” (comunicación personal). El estudiantado alude a la solución de un conflicto, muy extendida en las escuelas, consistente en que agresor y víctima se abracen. Al respecto EM-8 argumenta: “dando un abrazo no se soluciona nada, lo único que se consigue es hacer creer a la víctima que su problema no es importante y provoca que, después, en casos más graves, no quiera decir nada sobre su acosador” (comunicación personal). Por su parte EM-22 comenta: “cambia la típica escena en la que la víctima perdona al acosador con un beso y un abrazo después de que se produzca la agresión o el maltrato” (comunicación personal). Sobre estos efectos multiplicadores se expresa que es necesario preparar a niños y niñas, “no sólo para la resolución de conflictos sino, también, para su prevención, lo que es realmente importante. Después de conocerlo, sé que en un futuro como docente quiero fundar un Club de Valientes allí donde vaya”. (EH-5, comunicación personal).

En la séptima sesión (28 de enero de 2022) tratamos el octavo punto: alfabetización digital y diversidad en las escuelas. Esta sesión se desarrolló, de manera diferente, para mostrar las posibilidades de interacción y de contrastar la información que nos ofrecen las TIC en el aula y en Internet desde diversos aspectos que debemos contemplar (Aguilar, 2019). Llegamos con videos visualizados sobre las Comunidades de Aprendizaje del CEP Lekeitio (2015) y, una experiencia de aula en la CDA de Lekeitio por Uskola e Ibáñez de Aldecoa (bptic20, 2012). Y según iban surgiendo los interrogantes, accedíamos a ejemplos muy claros. EH-21, en relación con el video de la escuela de Lekeitio comparte: “me cautivó el momento en el que dicen que el objetivo principal de la escuela era desarrollar talentos y competencias del alumnado desde la infancia” (comunicación personal).

Así se van abordando diversos temas, como la necesidad de “buena formación por parte de los docentes y tener una coordinación constante maestro-familia” (EH-21, comunicación personal). Porque les preocupa “saber cómo ayudar al estudiantado y las familias a aprender a utilizar la nueva tecnología de manera responsable en su vida diaria” (EM-16, comunicación personal). En consecuencia, estiman que, para enseñar, ese uso crítico y responsable, su

propia formación es imprescindible: “no podemos pretender que los niños sepan hacer un uso adecuado y entiendan los peligros que comportan si nosotros no lo sabemos” (EM-11, comunicación personal). Y se señala que es necesario “conocer las leyes que enmarcan el uso de esta herramienta, los derechos de imagen, la protección del menor, el derecho a la intimidad. Hay que explicar que no todo vale en la red, limitar las horas ante la pantalla” (EM-22, comunicación personal). También EH-18 escribe: “es importante que entiendan que tras la pantalla hay otras personas y que no pueden faltar al respeto y escribir cosas sin pensar las consecuencias” (comunicación personal).

Sobre el contexto de su Prácticum destacan la necesidad de abordar la brecha digital, brecha que quedó clarísima en el confinamiento, aportando nuevos problemas que han encontrado en las escuelas como el que destaca EH-5:

En las aulas hemos podido observar la tendencia que hay últimamente en una parte del alumnado por convertirse en *tiktoker*, *youtuber*, *influencer* o cualquier otro trabajo que implique una sobreexposición en la red. Los y las maestras y las familias tienen que conocer los peligros de Internet para controlar lo que hacen *online* sus hijos e hijas. Esto no significa aislar a los niños y niñas de la tecnología, sino que debemos enseñarles a utilizar Internet adecuadamente. (Comunicación personal)

EM-13 destaca que las TIC también crean desigualdades educativas, señalando “considero necesario garantizar en todas las escuelas un buen acceso”, en relación a su contexto escolar con problemas en la conexión *wifi*. Mientras que otro participante destaca:

El trabajo inclusivo también requiere enseñar a los niños y niñas en peligro de exclusión social, el uso de las nuevas tecnologías para no quedarse fuera de la sociedad y valerse por sí mismos en el futuro en tareas que requieren tecnología y digitalización. Además, muchas y muchos alumnos por sus características individuales necesitan el uso del ordenador para el trabajo diario en el aula. Por ejemplo, a un niño con trastorno motor le resulta mucho más eficaz el uso del ordenador para escribir. (EM-10, Comunicación personal)

En la octava sesión, de fecha 4 de febrero de 2022, se abordó el punto noveno: trabajo solidario y creación de sentido intersubjetivo. Visionamos los videos de la niña Ania Ballesteros de la CDA Montserrat, en la Conferencia Final del proyecto INCLUD-ED *Actuaciones de éxito para superar la exclusión educativa en Europa* en la sede del Parlamento Europeo en Bruselas y, un texto del blog de la escuela de Mendigorria “Niños y adultos se hacen compañeros de tertulia literaria en la Escuela de Mendigorria” (2012).

Como información complementaria se incluyeron los videos de Sandra Racionero *La importancia del sentimiento en la educación emocional* (Universidad Loyola, 2017a), *Relaciones tóxicas y salud* (Universidad Loyola, 2017b) y, *Emocions i sentiments des de la neurociència: el model dialògic de resolució de conflictes per a un desenvolupament lliure de violència* (Ajuntament Pedreguer, 2017).

Tras visualizar el video de Ania, una de las estudiantes escribe:

Si esta propuesta [la TLD] se hubiera llevado a la práctica cuando yo iba a la escuela, seguro que me hubiera interesado mucho más por la lectura y por participar en una actividad conjunta con el resto de compañeros y compañeras, donde tuviera voz para poder expresar todo lo que me rondaba por la cabeza. (EM-9, Comunicación personal)

Han transcurrido casi los tres meses desde que comenzó el Seminario y EM-10 comenta:

Estos seminarios nos están dando muchas ideas y muchas ganas de probar todo lo que aprendemos. En las aulas a veces es más difícil, el profesorado y el alumnado vivimos la situación pandémica con todos los esfuerzos para aproximarnos a la normalidad, y todos estamos saturados. Cuando pienso que todo me queda grande, recuerdo la frase que tanto hemos repetido en los seminarios: el profesorado somos seres de transformación, no de adaptación. Por este motivo me gustaría agradecer el trabajo de mis compañeros y compañeras. [Juntos] hemos creado un círculo de confianza en el que no paramos de aprender, los unos de los otros, desde el respeto. (Comunicación personal)

En la misma línea se acentúa la necesidad de cuestionamiento continuo en las escuelas:

Los debates, los diálogos, las tertulias, la interacción entre los alumnos, y entre los alumnos y los docentes, la solidaridad y ayuda mutua entre todos. En definitiva, poner en común todas las ideas, siempre ayudará a tener más éxito en la educación que el modelo tradicional, en el que los alumnos sólo son espectadores silenciosos de la transmisión de contenidos académicos por parte del docente y que deben memorizar sin cuestionar nada. (EM-12, comunicación personal)

La novena sesión trató sobre el punto décimo: diversidad de género, sexual, cultural y funcional en un contexto escolar inclusivo. Para ello trabajamos tres textos de Aguilar (2017b, 2021b y 2021c).

En el material complementario se encontraba el videoclip *The Light de HollySiz* (2014); el cortometraje *Cuerdas* de Pedro Solís (*Cuerdas Cortometraje Oficial*, 2014) y, el cortometraje *El viaje de María–Autismo* de Miguel Gallardo (*Una Pantalla por Lienzo*, 2012). También la conferencia de Lidia Puigvert, *Espais lliures de violència: paper clau de les interaccions* (SE_Segrià, 2021).

En esta sesión se comparten varias reflexiones del siguiente tenor: “a nosotros como futuros docentes no se nos está formando adecuadamente, porque apenas encontramos asignaturas que nos formen sobre temas como, por ejemplo, la diversidad sexual” (EM-9, Comunicación personal); mientras que EM-11 cuestiona:

Cuando iba a la escuela era de las pocas chicas que jugaba al fútbol y a baloncesto y, en alguna ocasión, me hicieron sentir mal por ser chica y me llamaron «marimacho». Otro aspecto que me ha dejado de piedra ha sido la poca representación femenina en los libros [de texto] de escuelas e institutos. No tener referentes femeninos provoca una desigualdad de género y de oportunidades gigante. (Comunicación personal)

Y EH-5 escribe:

Un claro ejemplo es la falta de reconocimiento científico o literario de las investigaciones y escritoras que han permitido grandes avances en cada ámbito. En las escuelas se nombra con cuentagotas a mujeres destacadas, la visibilidad es prácticamente nula. Nosotras como estudiantes universitarias no estamos recibiendo la formación necesaria en relación a la diversidad que podemos encontrar en las aulas. (Comunicación personal)

EM-8 explica: “la única cosa que nos enseñaron y que se comentó en el Seminario, es a poner un condón. No nos hablaron en ningún momento del colectivo LGTBI o de que el sexo va más allá de la penetración” (comunicación personal). En tanto E-H2 comenta: “Ni en la escuela ni en el instituto aprendimos que, además de la heterosexualidad, había otras identidades”

(comunicación personal). Y EM-11 expresa: "me parece increíble que en los casi tres años que llevo estudiando aquí, tan solo nos hayan hablado de diversidad sexual en una asignatura" (comunicación personal); mientras que EH-18 señala que en su clase de sexto están estudiando la reproducción sexual y explica: "he hecho dos murales: «cosas que sabemos» y «cosas que queremos saber». Cuando hemos acabado vimos que muchas cosas que pensaban son mentira y, a partir de ahí, llenaron el mural de cosas que quieren saber con preguntas muy interesantes" (comunicación personal). Otra estudiante, en el mismo centro, pero impartiendo el tema en un grupo distinto comenta: "me sorprendió muy gratamente. Todas las cuestiones que tenían eran muy interesantes y, al mismo tiempo, muy diferentes de lo que hubiera esperado en niños de 12 años, muy diferente a mi clase del año pasado en un colegio rural" (EM-17, comunicación personal).

Con el tiempo se ha creado un espacio seguro, en el que libremente las/los participantes deciden compartir sus experiencias sin que nadie se lo proponga: "me gustaría dar las gracias a aquellos compañeros y compañeras que han contado sus experiencias en temas de diversidad sexual o machismo, porque muchas veces no es fácil hablar de estos" (EM-16, comunicación personal), "como futuros docentes tenemos la capacidad de poder luchar por otro modelo de sociedad y de escuela. Ambas más libres, abiertas, justas y respetuosas para vivir en un mundo más inclusivo" (EH-20, comunicación personal).

Que queda mucho por hacer lo refleja, por ejemplo, el uso del masculino genérico que aparece mayoritariamente en los libros de texto. Lo mismo ocurre con la profundización sobre diferencias conceptuales, como nos lo hace saber Martín:

El lenguaje inclusivo hace un esfuerzo consciente para evitar discriminaciones, pueden ser todas o pueden ser algunas, ya que no siempre somos conscientes de lo que excluimos. El lenguaje no sexista, es el que, por cualquier mecanismo lingüístico, contribuye a situar a las mujeres como presentes simbólicamente. (2022, p. 105)

En la décima sesión abordamos el tema onceavo: la evaluación como justicia social en escuelas de diversidad, reflexionando sobre el trabajo que habíamos compartido y llevado a cabo en el aula virtual. El material complementario fue el video *Políticas neoliberales y segregación en educación* de Enrique Diez (Sicom TV. Solidaritat i Comunicació, 2018).

En este tema EM-10 aporta que "la idea sobre la evaluación que el alumnado tiene durante su etapa educativa suele ser bastante negativa, cuando pensamos en la evaluación nos vienen a la cabeza palabras como estrés o ansiedad. Tenemos que quitar el miedo a la evaluación" (comunicación personal). Y EM-8 evidencia el carácter punitivo de la evaluación en muchísimos casos: "una compañera dijo que en los exámenes sólo se marca en rojo lo que hemos hecho mal, no se potencia lo que se ha hecho bien, lo único que esto consigue es desmotivar al alumnado" (comunicación personal). El carácter competitivo entre iguales es otro de los problemas que destaca EH-5: "gran parte del alumnado se preocupa por obtener más calificación que el resto de los compañeros y compañeras del aula. Esto sólo puede ocasionar problemas de autoestima y envidia. La evaluación punitiva, que castiga por no llegar, debería suprimirse" (comunicación personal). Y EH-20 expresa: "cuando llegue a ser docente, mis alumnos no van a pasar por dónde he pasado yo. Necesitamos una evaluación innovadora que no deje a ningún alumno atrás" (comunicación personal). Para EH-19 el contexto tiene incidencia en esto: "la realidad educativa de este barrio es que, prácticamente ningún niño o niña del centro, tiene una mesa en casa para poder estudiar" (comunicación personal). A partir de estos aportes reflexionan sobre su biografía escolar ligada a la evaluación, sobre lo que han aprendido y, sobre nuestro propio trabajo en el Seminario. Por ello McArthur (2019) postula que el diálogo es esencial en la evaluación

Es necesario repensar desde la raíz los motivos de la evaluación, y poner en primer plano la noción de diálogo. Un trabajo evaluado y, en particular, la retroalimentación que se da a ese trabajo debe existir como desencadenante de un diálogo entre un estudiante y su profesor. Del mismo modo, proporciona la base para un diálogo entre los estudiantes y sus propios logros. Incluso cuando la evaluación es para la certificación, el diálogo es fundamental, ya que se debe animar al estudiante a pensar en términos de cómo utilizarán los conocimientos para los que han recibido dicha certificación. (p. 132)

Y argumenta que una evaluación posicionada en la pedagogía crítica debe:

establecer relaciones entre la estructura social y el discurso educativo, con el fin de encontrar los significados de las situaciones reales a través de la acción comunicativa, teniendo presentes los valores, las normas, las experiencias, los sentimientos y emociones que rodean las relaciones interpersonales. (McArthur, pp. 37–38).

Todo el estudiantado agradece al resto de compañeras y compañeros el trabajo conjunto. EM-11 explica que, como el resto del estudiantado del Seminario, ha mejorado también en sus habilidades lingüísticas, “en estos seminarios he notado muchos cambios. El vocabulario que utilizábamos el primer día no tiene nada que ver con el que utilizamos en las últimas sesiones. También pienso que nos ha ayudado a expresar lo que pensamos” (comunicación personal). Y EH-4, como otros compañeros y compañeras, comparte su reflexión personal: “esta experiencia ha sido muy enriquecedora y agradezco mucho el ambiente que se ha generado de confianza y seguridad, para poder compartir nuestras experiencias y pensamientos” (comunicación personal).

En el aula virtual, además de todo el material complementario para ampliar información, se encontraba más bibliografía que podía resultar útil para seguir reflexionando, entre otros temas, sobre aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008), sobre investigaciones en contexto de pandemia (E. Diez & Gajardo, 2020; Elboj-Saso et al., 2021; Torrego, 2013), sobre tertulias dialógicas (Ruiz-Eugenio et al., 2020), sobre educación de estudiantes con necesidades especiales (Rodríguez-Oramas et al., 2021) o sobre evaluación (McArthur, 2019) entre otras obras, autoras y otros autores.

7. Resultados

El total de estas diez sesiones ligadas al Prácticum ha ofrecido un resultado evidente: hay que proporcionar espacios al estudiantado para el debate y la reflexión, para desarrollar el análisis, la argumentación, el pensamiento libre. Como defendía Freire (2013) debemos potenciar una pedagogía de la pregunta frente a una pedagogía de la respuesta. Y debemos reflexionar sobre lo que nos dice nuestro estudiantado para transformar nuestras prácticas, a partir de lo que las evidencias científicas muestran que nos ayuda a avanzar, sobre todo en colegios ligados a la exclusión social. Porque, como señalan Aubert et al. (2008, p. 19) necesitamos “conocer las investigaciones sociales y educativas que en la actualidad están ofreciendo un marco de referencia efectivo para el desarrollo de prácticas que superan el fracaso escolar y mejoran la convivencia”, añadiendo que:

Si existe resistencia al paso a nuevas concepciones del aprendizaje, se estará formando al profesorado en teorías que ya han sido superadas y, por tanto, sus prácticas no generarán mejora de los aprendizajes de los niñas y niños. Además, la falta de compromiso científico de los formadores y formadoras del profesorado puede tener otra consecuencia negativa importante: la transmisión al profesorado de una actitud que legitima el funcionamiento supersticioso en educación (p. 25).

Debemos defender, en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros, la necesidad de trabajar desde el rigor científico, aprendiendo, cuestionando, argumentando, en definitiva, reflexionando sobre por qué trabajamos como lo hacemos, no olvidando que:

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré. (Freire, 2002, p. 67)

Esta ha sido la finalidad de este Seminario de Prácticum para las maestras y maestros del futuro inmediato. El Seminario ha demostrado que se puede convertir en una herramienta de transformación dialógica en su formación inicial.

Referencias bibliográficas

- Adhyayana Platform. (13 de julio de 2022). *The Dialogical Pedagogical Gatherings are a Teacher Training Format that Improves their Students' Educational Results*. <https://socialimpactsscience.org/education/2022/07/13/adhyayana-post-template-2/>
- Aguilar, C. (2007). Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora. En J. Ramírez (Coord.), *La lengua escrita: Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.149–155). Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Aguilar, C. (2012a). Los diarios dialógicos del estudiantado en el prácticum: la tinta de la vida. En E. Fernández & E. Rueda (Coords.), *La educación como elemento de transformación social: Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 897–906). Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Aguilar, C. (2012b). Diaris dialògics: quaderns de bitàcola. En P. Aparicio & P. Borox (Eds.), *Creuant les fronteres educatives: lectura del món i lectura de la paraula en la formació de persones adultes* (pp. 33–42). L'ullal Ediciones.
- Aguilar, C. (2017a). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9–22. <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- Aguilar, C. (2017b). LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, (276), 6–18. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/167203/consol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, C. (2019). La lectura del lenguaje de la resistencia: LIJ, TIC y género. En M. Campos & M. Quiles (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 227–242). Visor Libros.
- Aguilar, C. (2021a). Del prácticum presencial al prácticum on-line, en la formación inicial de maestras y maestros durante la pandemia del COVID-19, en contextos de exclusión social. *International Journal of Roma Studies*, 3(1), 73–96. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>
- Aguilar, C. (11 de febrero de 2021b). Visibilizar en las aulas a las científicas para imaginar otro mundo posible. *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2021/02/11/visibilizar-en-las-aulas-a-las-cientificas-para-imaginar-otro-mundo-posible/>

- Aguilar, C. (28 de septiembre de 2021c). Feminismo, arte, lectura y educación. *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2021/09/28/feminismo-arte-lectura-y-educacion/>
- Aguilar, C. (2022). Formación inicial de maestras y maestros de LlJ en pandemia: el reto de trabajar online DLIJ. En J. M. Rodríguez-Álvarez & S. Sánchez-García (Comps.), *Didáctica de la lengua y la literatura y nuevas tecnologías* (pp. 143–152). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0j71q.15>
- Ajuntament Pedreguer. (28 de abril de 2017). *Emocions i sentiments des de la neurociència: el model dialògic de resolució de conflictes per a un desenvolupament lliure de violència* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=l0-Z-s8SZ-Mg>
- Asturias AEBC. (8 de mayo de 2021). *Charla y diálogo con Rosa Valls: formación de familiares y participación educativa de la comunidad* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OXoZ4vg8gkY>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ballesteros, A. (diciembre, 2011). *Actuaciones de éxito para superar la exclusión educativa en Europa* [Sesión de conferencia]. Conferencia Final del proyecto INCLUD-ED. Bruselas, Bélgica.
- bptic20. (18 de agosto de 2012). *Las tIC en las comunidades de aprendizaje* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RN-AuySoap0>
- Castilla-La Mancha Media. (5 de octubre de 2016). *En profundidad: comunidades de aprendizaje* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9FLlbliLoEw>
- Centro de Innovación Educativa. (24 de mayo de 2019). *El club de los valientes: modelo dialógico de resolución de conflictos* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PS0Ysofnfq4>
- CEP Granada. (27 de junio de 2013). *Investigación en Ciencias del Aprendizaje; evidencias y actuaciones de éxito* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/de_4nTCHtJs. <https://www.youtube.com/watch?v=uQyirTNCdcI>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Akal.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria San Lucas & María de Toledo. (6 de marzo de 2018). *Comunidades de aprendizaje. Grupos interactivos: organización, voluntariado y alumnado* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZvxA03u79g0>
- Comisión Europea. (2018). *On the Shoulders of Giants (Teacher Training)*. <https://www.school-educationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=5864>
- Comisión Europea. (2022). *Council Recommendation: on Pathways to School Success*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2022:316:FIN>
- Cuerdas Cortometraje Oficial. (2014). *Cuerdas*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Diez, E. & Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Diez, J. (28 de octubre de 2021). Más clubs de valientes, menos juegos violentos. *Diario Femenista*. <https://eldiariofeminista.info/2021/10/28/mas-clubs-de-valientes-menos-juegos-violentos/>
- Educación Conectada. (27 de abril de 2016). *Encuentro temático Acción Magistral, Sevilla 2015. El trabajo en red: el valor del equipo en la educación* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EW8U3-t_zJE
- Elboj-Saso, C., Cortés-Pascual, A., Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R. & Quílez-Robres, A. (2021). Emotional and Educational Accompaniment through Dialogic Literary Gatherings: A Volunteer Project for Families Who Suffer Digital Exclusion in the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/su13031206>
- Escuela de Mendigorria. (7 de diciembre de 2012). Niños y adultos se hacen compañeros de tertulia literaria en la Escuela de Mendigorria. *El blog de la Escuela de Mendigorria*. <https://escuelademendigorria.wordpress.com/2012/12/07/ninos-y-adultos-se-hacen-companeros-de-tertulia-literaria-en-la-escuela-de-mendigorria/>
- Escuela Pública de Lekeitio. (28 de enero de 2015). *Comunidades de Aprendizaje CEP Lekeitio* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6ab0Cxh2Qg>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flecha, R. & Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman: las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127–143.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2021). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito*. FECYT. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2022). *Educación guiada por la evidencia. Formación del profesorado: de la investigación al aula*. FECYT. <https://www.fecyt.es/es/FECYTEDU/formacion-del-profesorado-de-la-investigacion-al-aula>
- Fundación SM. (7 de octubre de 2019). *El club de los valientes: primer premio en la categoría de convivencia de mi colegio se mueve* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sY8IDRy6Yao>

- Fundación Telefónica. (20 de noviembre de 2013). *Caminando hacia una educación más justa: políticas para la inclusión* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dRHgwdmSxYI&list=PLMa9fq02Eeo-GMgzQShk_CcJlgT7g8f2z
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395–424). La Muralla.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- Guggenheim, D. (Director). (2010). *Esperando a Superman*. [Película]. Electric Kinney Films–Participant Media.
- HollySiz. (24 de septiembre de 2014). *HollySiz-The Light* (Clip officiel) [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>
- Imbernon, F. (10 de diciembre de 2018). No es innovación todo lo que reluce. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/12/10/no-es-innovacion-todo-lo-que-reluce/>
- Ionescu, V. (9 de enero de 2022). Mitos en neurociencia y educación. *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2022/01/09/mitos-en-neurociencia-y-educacion/>
- López de Aguilera, G. & Flecha, R. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada*, (30), 30–39. doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.401
- López de Aguilera, G., & Soler–Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>
- Martín, M. (2022). *Punto en boca (esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*. Los Libros de La Catarata.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social: perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hypatia.
- Roca–Campos, E., Renta–Davids, A. I., Marhuenda–Fluixá, F. & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In–Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia «On Giants» Shoulders. *Sustainability*, 13(8). <https://doi.org/10.3390-su13084275>
- Roca–Campos, E. & Duque, E., Ríos, O., & Ramis–Salas, M. (2021b). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>
- Rodríguez, A. (11 de mayo de 2020). *Neuromitos en educación* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CkcaRkxKx5g>

- Rodríguez-Oramas, A., Álvarez, P., Ramis-Salas, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601424>
- rtvescalante329. (28 de junio de 2020). *El cole que queremos: tertulias literarias dialógicas* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lSFdbMtMPTw>
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>
- Salceda, M. (9 de abril de 2020). Neuromitos y pseudociencias en educación. *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2020/04/09/neuromitos-y-pseudociencias-en-educacion/>
- Sancho, E. & Pulido, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Padres y Maestros*, (367), 38–41. <https://doi.org/10.14422/pym.1367.y2016.007>
- SE_Segrià. (14 de octubre de 2021). *Espais lliures de violència: paper clau de les interaccions* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7nFoO5LKB1o>
- Sicom TV. Solidaritat i Comunicació. (6 de noviembre de 2018). *Políticas neoliberales y segregación en educación, Enrique Javier Diez Gutiérrez, Universidad de León* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B9WA5Rs8yHE>
- Sordé, T. (2021). Ámbito: grupos culturales y en riesgo de exclusión social. En Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito* (pp. 43–54). FECYT. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-accciones-de-exito>
- Torrego, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 115–123. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309007.pdf>
- Una Pantalla por Lienzo. (30 de diciembre de 2012). *El viaje de María* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XU7bLrjDPTs>
- Unión Europea (2021). *Compendium of Inspiring Practices on Inclusive and Citizenship Education*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/473420>
- Universidad Loyola. (2 de febrero de 2017a). *La importancia del sentimiento en la educación emocional* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uled7oS9XXE>
- Universidad Loyola. (9 de febrero de 2017b). *Relaciones tóxicas y salud* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KoY-mLIQFCw>