

Retos e innovación en Educación

Carolina Lorenzo Álvarez, Carmen Cutillas & Rosabel Roig-Vila (Eds.)

Editan:



Retos e innovación en Educación

Carolina Lorenzo Álvarez, Carmen Cutillas & Rosabel Roig-Vila (Eds.)



Retos e innovación en Educación

Edición:

Carolina Lorenzo Álvarez
Carmen Cutillas
Rosabel Roig-Vila
(Eds.)

Comité Científico Internacional:

Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>
Prof. Dr. Giorgio Crescenza, (Università degli Studi della Tuscia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-8314>
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>
Prof. Dra. Carmen Díez, (Universidad CEU Cardenal Herrera), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-6233>
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, (Università degli Studi Roma Tre), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>
Prof. Dra. Francesca Latino, (Università Pegasus), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-6145>
Prof. Rosabel Martínez-Roig, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2122-0892>
Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-4094>
Prof. Dra. Yanira Mesalina Ramírez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4393-1270>
Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6115-3957>
Prof. Dr. Francesco Tafuri, (Niccolò Cusano University), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4325-9915>
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Este trabajo sólo incluye contribuciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (proceso de revisión por pares doble ciego) de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto presentado, novedad y relevancia del tema, originalidad de la propuesta y rigor científico.

Volumen publicado en colaboración con la Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital / Universidad de Alicante / *Seu Universitària de la Nucia*

Primera edición: septiembre 2024

© De la edición: Carolina Lorenzo Álvarez, Carmen Cutillas & Rosabel Roig-Vila

© Del texto: los autores y las autoras

© De esta edición:

Grupo Kiobus Editorial

C/ Oliver, 37, despacho 6

03802-Alcoi

Alicante/Alacant

España

kiobus@kiobus.com

ISBN: 978-84-125398-4-4

Producción: Grupo Kiobus Editorial

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons License) - *Acceso abierto*

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son responsabilidad exclusiva de los autores.

ÍNDICE

Presentación.....	8
Abordagem Intercultural dos Casos de Conflito Religioso com Jovens em Risco de Vulnerabilidade Social: da utilização dos Círculos Restaurativos na Espanha.....	9
Anderson Alves Ribeiro	
Gestión emocional en estudiantes de formación profesional	22
María José Conde González	
Art is effective means of employment after release: A literature Review of effectiveness art and entrepreneurship programs in employability and reduce recidivism after prison	34
Mitra Dahesh	
Blogs Pedagógicos no Ensino Superior: Uma experiênci na Escola Superior de Saúde de Setúbal	45
Helena Fernandes	
Culturas gastronómicas: el café y los cafés en el cine español	55
Ana M. Gómez-Bravo	
La Investigación de Los Culturemos relacionados con La Educación en La novela Hong Lou Meng desde El Enfoque Traductológico.	65
Duoyuan Hu	
Diferencias en habilidades emocionales en estudiantes chilenos de educación primaria, según sexo y curso académico	77
Nelly Lagos San Martín, Carlos Ossa Cornejo, Verónica López-López	
The library of the institute for political studies, Belgrade, Serbia: From the beginning to international cooperation in a year	87
Dajana Lazarević	
Digital empowerment in rural realms: navigating challenges and opportunities with “Our digital village project” and reciprocal maieutic principles	99
Rosabel Martinez-Roig	
Desafíos del trabajador social en comunidades rurales marginales: proyectos de acogida para refugiados en Basilicata, Italia.....	99120
Luca Ernesto Mazzarella	
Nearpod como un recurso tecnológico en la clase práctica de neurociencia y aprendizaje en la licenciatura en educación.....	131
Yolimar Mejías Lara	
Empowering Learner Agency through e-Portfolio Co-design: A Pathway to Integrating Generative AI	13939
Peng Zhang	

PRESENTACIÓN

La educación es un ámbito en constante evolución, enfrentando continuamente nuevos desafíos y oportunidades de innovación. En el contexto actual, marcado por cambios sociales, tecnológicos y económicos, es fundamental replantear las estrategias educativas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general. El libro "Retos e innovación en Educación" ofrece una visión comprensiva y actualizada sobre cómo enfrentar estos desafíos mediante la implementación de prácticas innovadoras en diferentes niveles educativos y contextos culturales. En las páginas que siguen, el lector encontrará una serie de contribuciones que exploran temas clave como la educación intercultural, la inclusión, el uso de la tecnología en el aula y la gestión emocional en los estudiantes. Estos temas son abordados desde diversas perspectivas, proporcionando una riqueza de enfoques y soluciones que se pueden aplicar tanto en la educación formal como en la no formal. La diversidad de los capítulos refleja el carácter multifacético de la educación en el siglo XXI, donde las competencias digitales, la globalización y la equidad educativa juegan un papel central.

Uno de los aspectos más relevantes de esta obra es su enfoque en la innovación educativa. Los autores destacan la necesidad de desarrollar nuevas metodologías que no solo integren las tecnologías emergentes, sino que también promuevan una educación más inclusiva y equitativa. La educación no puede ser vista únicamente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una herramienta para el empoderamiento de los individuos, fomentando su capacidad de adaptación y su desarrollo integral en un mundo cambiante.

Además, el libro subraya la importancia de la emoción en el aprendizaje. Cada vez es más evidente que el bienestar emocional de los estudiantes influye directamente en su capacidad para aprender y desarrollarse académicamente. En este sentido, algunos capítulos profundizan en la gestión de emociones y cómo esta puede ser abordada en el aula para mejorar el rendimiento y la convivencia. La inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, se convierte en un pilar fundamental para la educación del futuro.

Otro tema crucial que se aborda en esta obra es la inclusión educativa. En un mundo cada vez más diverso, es imprescindible que las instituciones educativas estén preparadas para atender a estudiantes con diferentes capacidades, orígenes culturales y necesidades. La inclusión no solo se refiere a la accesibilidad física, sino también a la creación de ambientes de aprendizaje que respeten y valoren la diversidad. Esto implica adaptar el currículo, las metodologías y los recursos para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Por último, "Retos e innovación en Educación" no solo es un compendio de investigaciones académicas, sino también una guía práctica para educadores, administradores y responsables de políticas educativas que buscan implementar cambios reales en sus contextos. Cada capítulo ofrece ejemplos concretos de cómo las teorías y propuestas pueden llevarse a la práctica, lo que hace de este libro una lectura indispensable para quienes desean contribuir a la mejora de la educación en todos sus niveles.

Los editores

ABORDAGEM INTERCULTURAL DOS CASOS DE CONFLITO RELIGIOSO COM JOVENS EM RISCO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DA UTILIZAÇÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NA ESPANHA

Anderson Alves Ribeiro

Universidad da Coruña (Espanha)

Resumo

Este artigo baseia-se em uma abordagem objetiva e explicativa no campo da Justiça Restaurativa e tem como objetivo principal avaliar e comparar resultados de processos de mediação criminal e círculos restaurativos. Esses processos são avaliados como forma de uso eficaz da resolução de conflitos na área da justiça juvenil em uma investigação empírica de doutorado. Assim sendo, o presente artigo relata um círculo restaurativo realizado na Espanha, em termos de prevenção do conflito com um caso real, no qual se poderá verificar as práticas da JR. Analisaremos, em um próximo passo, os países de nossa consulta, Brasil e Espanha, e como e em que casos estabelecem medidas de proteção usando práticas restaurativas para resolver conflitos de casos criminais em processos de infratores adolescentes. Além disso, estudaremos as diferenças na prática da mediação, círculos restaurativos e, em alguns casos, reunião entre a vítima e o ofensor. Diante disso, pode-se estabelecer na fase empírica da investigação a possibilidade das práticas restaurativas serem um meio efetivo de atribuição da responsabilidade aplicada ao adolescente, no que diz respeito à ressocialização buscada nos casos de mediação, reparação e conciliação nas práticas restaurativas. Ademais, analisa-se se essa medida é a mais eficaz ao cumprimento da “pena” estipulada ao adolescente com base no interesse superior do menor. Portanto, pode-se comparar a justiça retributiva e a justiça restaurativa, que corresponde à responsabilidade penal atribuída ao adolescente em razão dos acordos restaurativos, dentro das sanções processuais impostas ao mesmo.

Palavras chave: práticas e justiça restaurativa, interculturalidade, religião, círculos de diálogo, convenção dos direitos da criança e adolescente.

1. INTRODUÇÃO

A ideia principal será trazer a colação do leitor às principais recomendações do tratado internacional sobre os direitos da criança relacionado com as práticas restaurativas, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 (Organização das Nações Unidas (ONU), 1989). Isso será feito através de um comparativo crítico das legislações dos países de nossa consulta, Brasil e Espanha, concernente ao sistema penal juvenil e à devida aplicação e recomendação do referido tratado.

Destacaremos um breve resumo do período histórico a respeito do tratado internacional mencionado, o qual precede ao nascimento da CDC de 1989 (ONU, 1989). Analisaremos também algumas orientações de convenções e diretrizes realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelecem em suas diretivas bases e orientações aos países signatários do tratado internacional e como se deve legislar em matéria da justiça penal juvenil com o enfoque da Justiça Restaurativa.

As práticas restaurativas, portanto, atendem ao interesse superior do menor nos casos criminais determinados segue lãs Regras de Beijing (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODOC), 2016), os quais estabelecem que a privação da liberdade deve ser o último recurso nos casos de delitos cometidos por criança e adolescente. Outra diretriz, la de Riad (ONU, 1990), que será analisada, é o papel da vítima no processo penal e a eficácia da comunidade em ter acesso à justiça.

Com a ideia restaurativa proposta pelas diretrizes internacionais, fora adotado pelos países de nossa consulta, e signatários da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, legislações com o aspecto restaurativo. Contudo é indispensável a análise da compreensão da aplicação do referido tratado internacional firmado (CDC 89) (ONU, 1989) para determinar se as práticas restaurativas executadas oferecem, realmente, uma segunda oportunidade para o adolescente, enquanto do cumprimento da sentença e da sua efetiva ressocialização.

Assim sendo, o principal objetivo será avaliar a eficácia dos círculos restaurativos, da mediação e dos encontros vítima-ofensor. Realizar, também, uma comparação entre os países Brasil e Espanha na demonstração de arrependimento e da responsabilidade atribuída ao adolescente nos acordos estabelecidos e na realização desses, além da resolução de conflito no que diz respeito ao entendimento, por parte do adolescente, de suas reais responsabilidades.

Por fim será relatado um caso real de exercício das práticas restaurativas com a utilização dos círculos restaurativos ou círculos de construção de paz. O caso de conflito ocorrido será narrado no capítulo determinado com a finalidade de entender o fenômeno do conflito restaurado e das práticas de diálogo entre os jovens em risco de exclusão social pertencentes à Fundação Shambhala de Espanha (<https://www.fundacionshambhala.org/>).

2. BREVE COMENTÁRIO SOBRE AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS.

Na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 (ONU, 1989) seriam plasmadas as primeiras representações legislativas, orientando, assim, os estados signatários do tratado internacional, a raiz desse modelo de práticas restaurativas em favor do interesse superior do adolescente. Convém ressaltar que as legislações dos países de nossa consulta foram alteradas para seguir as orientações da CDC, assim, narraremos um breve resumo com as principais modificações nas respectivas legislações.

Antes, contudo, destacaremos os principais pontos da Convenção de 1989 e um breve relato que antecede a CDC com a finalidade de descobrir, dentro do resumo histórico, o desejo

orientativo que se plasmou no tratado internacional de direitos humanos relacionado com a criança. O destaque dado à CDC vem em consonância com as orientações dos métodos alternativos de resolução de conflitos (Zehr, 2005) expostos na Convenção e com o movimento de Justiça Restaurativa (JR) na atualidade, culminando, assim, com as legislações dos países de nossa investigação: “Hasta que comencemos a cuestionar estas suposiciones, los cambios que introduzcamos harán muy poca diferencia. Nuestro sistema es esencialmente un modelo retributivo de justicia y este modelo es la raíz de muchos de nuestros problemas” (Zehr, 2005, p.80).

Uma das primeiras observações a enfatizar referente ao histórico da CDC de 1989 seria que alguns dos artigos investigados estão relacionados com outras áreas do saber social, entre elas: pedagogia; medicina; e sociologia. Ademais, além das ciências destacadas e do viés protetivo ao menor e à família, tais estudos nos trazem o entendimento de que as investigações realizadas (Ortiz, 2009) estavam diretamente vinculadas com direitos inerentes à família e à criança, e em alguns casos de menores órfãos que sofriam maus tratos no âmbito familiar.

O primeiro episódio histórico, cujo resultado irá influenciar em futuras modificações objetivas nas próximas declarações, acontece em 1912 em Barcelona, Espanha. Ocorre o que seria um marco inicial social de direitos e proteção à infância mais comentado nessa época: se proclamou o Primer Congreso Espanhol de Higiene Escolar e nessa oportunidade foi destacado o documento assinado pelo então pedagogo e antropólogo Jose H. Figueira (Rojas Flores, 2007; Ortiz, 2009) com as mais diversas orientações de direitos e deveres concernentes à criança e ao adolescente.

O documento era parte de uma reivindicação do pedagogo em prol dos direitos da criança e que, com grande acerto, elaborou o que seria uma espécie de declaração de intenções para que as crianças pudessem ser detentoras de direitos. Com base nisso, e apresentada no congresso de 1912, se iniciaria a criação da futura Declaração de Genebra de 1924 (Rojas Flores, 2007), trazendo um novo enfoque de práticas e orientações relacionadas com o direito da criança.

Nasce, então, o que seria um dos primeiros documentos, conhecidos até esse momento, com o status de declaração, ademais foi vinculante em 1924 na declaração que seria firmada futuramente após esse congresso. O papel fundamental por sua expedição se daria pelo corpo de caráter social-familiar, político e jurídico que marca a importância desse documento para a sociedade que vivia em uma das épocas mais conturbadas em termos políticos, sociais e de educação, referindo-se igualmente a aspectos jurídico penal da criança e do adolescente (Ortiz, 2009).

Nesse período se verifica um chamamento por parte da ONU em estabelecer novamente as conversações a respeito dos direitos humanos, os quais sofreram um afrouxamento devido às consequências trazidas pela grande guerra, a qual favoreceu a depressão social e econômica. Por essa razão os estados membros são chamados a conciliar-se em prol da paz mundial. Assim, nasce, entre as décadas de 1940 e 1960, A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948).

Esse seria o início para os diálogos em torno da Declaração Sobre os Direitos da Criança de 1959 (CDC 59) (ONU, 1959), que, como aponta Rosemberg e Mariano, este é um os marcos fundantes desse reconhecimento (2010). A CDC 59 é o tratado internacional que antecede a CDC 89 e ressaltamos que uma de suas características seria a mera atualização da Declaração de 24. Em 1959 outro ponto de destaque seria o relacionado com a expectativa de proteção paternalista em relação ao adolescente, sendo assim trouxe novamente as controvérsias geradas nas anteriores edições sobre a proteção e responsabilização integral ao adolescente.

Vale destacar que as discussões que antecederam a declaração de 89 não foram diferentes até a entrada em vigor da CDC 59. O debate seguiria aberto, nas duas oportunidades, relacionado com dois aspetos: os direitos e deveres da criança e de sua proteção relacionada com o termo responsabilização, tudo isso iniciado em um documento de 1910, cujo conteúdo faz eco em dias atuais. (Ortiz, 2007; Rosemberg e Mariano, 2010).

Iniciadas as discussões para a promulgação da então la CDC 89 em 1979, vale destacar que diante das negativas dos estados membros em não seguir com as conversações sobre os direitos da criança, a ONU se pronunciou para promover a criação de um Grupo de Trabalho para reestabelecer os diálogos entre os Estados, para que pudessem alcançar o caminho da concórdia.

Esse Grupo de Trabalho Independente, já destacado, operaria entre os anos 1979 e 1988 chegando em uma conclusão no ano de 1989. Mas antes de dirimir as controvérsias, como bem destacaram Rosemberg e Mariano (2010) e Ortiz (2007), o ponto de maior relevância e que gera a discussão e a demora em promulgar a CDC 89 se dava pelos fatores de controvérsia existentes entre Direitos Especiais ou de proteção e Direitos Cíveis e Econômicos ou de liberdade. Ademais, a ideia da investigação seria poder contribuir com a ideia dos Direitos Especiais (proteção) que estaria diretamente relacionada com as garantias processuais do adolescente dentro do devido processo legal, diante do cometimento de atos infracionais e das responsabilidades de seus titulares.

É importante destacar que no período o qual antecede a CDC, como já se ha comentado, ocorreu uma intensa discussão e desacordo entre a devida aplicação da convenção de 89. Porém, vale relembrar que a atual CDC 89 recebeu forte influência para as bases de seu nascimento em uma reunião promovida pela ONU em 29 de novembro de 1985, que deu lugar à resolução 40/33 da Assembleia Geral, mais conhecida como as Regras de Beijing (ONU, 2016). Essas destacaram dois pontos que merecem reflexão para nossa investigação: os métodos alternativos de resolução de conflito na justiça juvenil; e a aplicação das medidas socioeducativas com o véis do interesse superior do menor (Rosemberg e Mariano, 2010).

Por conseguinte, entre os pontos abordados anteriormente pelo GT proposto pela ONU entre 1979 e 1988 destaca-se que o de maior discussão se refere à responsabilidade do “menor infrator” (Rosemberg e Mariano, 2010). Essa responsabilização causou a baixa de alguns países e outros não chegaram a ratificar a CDC, desde então os estados foram orientados pelos seus respectivos expertos e pelo GT de que deveriam alcançar um entendimento a respeito, quando em setembro de 1989 a atual CDC 89 foi ratificada e assinada por 196 países (Rosemberg e Mariano, 2010).

Contudo, os países de nossa investigação, Brasil e Espanha, já tinham em suas respectivas constituições mecanismos de aceitação relacionados com os tratados internacionais, como o caso da CDC. No caso da Constituição Espanhola, os tratados internacionais recebem as diretivas de aceitação no artigo 96.1 (Constitución Española (CE), 1978), tendo em vista que a Convenção entra em vigor na Espanha 05 de janeiro de 1991. Ademais, os artigos 4º e 5º da Constituição Federal do Brasil (CFB, 1988) ratificam os tratados internacionais que a (CDC) propõe e entra em vigor nesse país em 02 de setembro de 1990.

Por consequência do tratado internacional firmado, os países de nosso estudo tiveram, nessa ocasião, a iniciativa de legislar de acordo com as novas diretrizes da atual (CDC). No Brasil, nasce a Lei Federal 8069/90 (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente que entra em vigor 13 de julho de 1990, extinguindo, assim, o anterior Código de Menores de 1979. Em 2012 cria-se o (Sinase) Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que inaugura uma nova dialética relacionada com as medidas socioeducativas impostas ao jovem.

E no caso espanhol nasce a (LORPM 5/2000) Ley Organica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM 5/2000), em vigor desde 13 de janeiro de 2001 e publicada um ano antes, a qual igualmente abre um novo marco, extinguindo o anterior ordenamento de menores de 1992 (Ley Orgánica 4/1992). É importante ressaltar que os aspectos e os pontos mais importantes das respectivas leis nacionais mencionadas, em matéria penal juvenil dos países de nossa investigação, com a intenção de realizar um comparativo.

Vale destacar ainda que, mesmo antes do nascimento da CDC 89 e das respectivas legislações já comentadas, os países mencionados já tinham iniciativas restaurativas para utilizar em casos de resolução de conflitos, tendo como base procedimentos de mediação ou até mesmo de conciliação prevista em lei. Assim, a iniciativa da Lei dos Juizados Especiais (JECrim) 9099/95 tem sua criação, nas áreas civil e penal, com a “intenção de agilizar o processo e dar celeridade ao caso, destacar que em caso de adultos, concretamente segundo as diretrizes dessa lei” (Achutti, 2014, p. 149).

A crítica realizada a luz da legislação comentada recai que, desde seu nascimento em 1995 até os dias atuais, a referida lei, em especial na área do Direito Penal de adultos, segue o mesmo rito processual do sistema retributivo, aplicando sanções/penas sem que as partes envolvidas no caso possam solicitar o auxílio do sistema restaurativo, ainda em forma projeto para as devidas iniciativas políticas, nesse caso o Brasil. Ressaltamos ainda que esse procedimento é contrário ao desejo inicial do legislador quando da criação do referido dispositivo legal, vejamos:

Entretanto, paralelamente ao aumento do poder punitivo do Estado mencionado acima se chama a atenção para o fato de que os estudos sociológicos e antropológicos sobre o sistema judicial das últimas décadas do século XX tiveram influência na criação de novas estratégias de controle penal, paradoxalmente menos punitivas, onerosas e formais, “de modo a maximizar o acesso aos serviços diminuir a morosidade judicial e equacionar os conflitos por meio da mediação” (Achutti, 2014, p. 127).

Igualmente a crítica recai na LMP Lei Maria da Penha, 11.340/2006, a qual tinha como um dos objetivos incluir as práticas restaurativas e dar mais visibilidade à vítima. Desde sua aplicação no mundo jurídico consta de, até a presente data, 14 anos de existência, porém sem a devida aplicabilidade e inclusão do sistema restaurativo.

Uma das reformas legislativas mais importante no cenário nacional, para corroborar ao até agora narrado, e sempre vinculado a orientações propostas pela ONU, em matéria de praticas restaurativas, no Brasil, recebe o nome de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que em 2012 inaugura uma nova dialética em fase das medidas socioeducativas impostas ao adolescente. A Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012 lei que cria o SINASE estabelece em seu corpo inicial que “regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)” (Art. 1º, p.1).

Nessa ocasião destacar que o SINASE tem a competência de regulamentar as execuções das medidas socioeducativas (MSE) impostas pelos juízos ao adolescente que cometeram atos infracionais, de acordo com a legislação especial (ECA) e de acordo com o cumprimento das garantias processuais asseguradas na CF88. Observaremos que, na comentada lei, o único momento que é citado as praticas restaurativas encontraremos no artigo 35, tendo em vista que o SINASE muito menos o CONADA argumentam o que seria tais práticas e seu procedimento, deixando assim um espaço aberto para interpretações cujos programas de Justiça Restaurativa (JR) ainda estariam em processo de regulamentação e por não dizer supervisão deixando assim o espaço para a resolução 225 do CNJ (Cordeiro, 2019).

Com a brevidade das atualizações a referida lei modifica e dá um amplo conhecimento das questões restaurativas, se não vejamos los seguintes princípios: “II. excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; III. prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas” (art. 35, Lei nº 12.594).

Um avanço em direção ao futuro da Justiça Restaurativa (JR) e das práticas de resolução de conflito sem a utilização do método retributivo imposto pelo direito penal do Estado, sem dúvida ainda que no âmbito do adolescente, essas legislações que promovem a edificação dos processos alternativos no caso da criança e do adolescente respeitando as bases de garantias e direito do público alvo, conectando assim o fator pedagógico da medida com o proposto pela ONU relacionado com a utilização da privação da liberdade como última instância tendo em vista outros meios e métodos de responsabilização do adolescente.

Portanto a JR tanto no Brasil como na Espanha, ainda não dispõe de mecanismos legislativos apropriados para que o procedimento, alternativo ao sistema atual, das práticas restaurativas seja instaurado de forma eficaz na sociedade, que clama por respostas mais dignas. Assim sendo, uma alternativa tem sido em vias jurídicas uma resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) n. 225/2016, a qual orienta, em seu artigo 2º, como o judiciário poderá aplicar a JR seguindo as recomendações internacionais da ONU. Desse modo, o encontro entre comunidade e judiciário receptor poderia criar uma forma moderna de resolução de conflito com a aplicação de uma lei, em matéria de JR, que coincide com a revolução irrevogável no âmbito do judiciário e do conflito social.

Acreditamos que a contradição real ocorre quando o órgão do judiciário, na tentativa de elucidar um caso real aplicando a JR, como é o caso do CNJ que aprova orientações a respeito das práticas e métodos de resolução alternativo de conflitos, confronta teorias iniciais básicas da JR nas quais algumas normas determinam outra situação processual diferente. Um exemplo é quando uma lei especial, como já comentada SINASE determina que a execução da medida socioeducativa (MSE), uma vez imposta pelo juiz, seja que o adolescente deve participar de encontros vítima-ofensor ou de círculos restaurativos, sem falar da mediação (caso espanhol). Assim, quando o mesmo jovem, já condenado a participar dos círculos e cumpre a “execução da medida”, mas também recebe outro tipo de penalização poderíamos então falar em *bis in idem*, já que a proposta “voluntária” do artigo 35III da referida lei desaparece. Outro detalhe de contrariedade seria a “responsabilidade” que o dispositivo aplica sobre o adolescente como “parte” dessa execução de medida, tendo em vista que uma vez condenado agora fator “reparação” aparece como vertente principal não só da restauração do conflito como práticas restaurativas, bem como como etiqueta permanente do referido ato infracional.

Destacaremos o consultor internacional Gravrielides que em seu livro aponta também que há vários autores que também apontaram essas discrepâncias quando dizem “Foi isso que confirmou meus receios. Por exemplo, muitos dos que têm estado associados ao desenvolvimento da JR, desde seus primeiros dias, agora veem seu crescimento com um certo grau de suspeita” (Gavrielides, 2020, p. 8-9) em relação a Braithwaite (1989) y Zher (1989). E ele continua ressaltando que “O que desencadeou a preocupação desses teóricos foi a crescente diversidade de opiniões a respeito do que constitui a teoria e a prática da JR” (Gavrielides, 2020, p. 8-9).

Podemos concluir, assim, e como bem argumenta Gravrielides (2020), entre outros investigadores da JR, os inícios e as bases para a devida implementação dessa nova modalidade de resolver e ver o conflito parece distante no tempo e distante da teoria básica e de seus fundamentos. Além da preocupação latente recorrer, igualmente, a maneira como essa JR

estaria sendo implementada, cursos de formação, estatísticas de casos, projetos implementados e uma série de perguntas, ainda sem respostas, que talvez possam determinar o rumo da JR.

3. CASO PRÁTICO DE UM CÍRCULO RESTAURATIVO (CASO ESPANHOL DE INTERCULTURALIDADE RELIGIOSA)

A Fundação Shambhala opera seus trabalhos em Palma de Mallorca (Espanha), e apoia aproximadamente 80 jovens na idade entre 18 e 25 anos, em situação de vulnerabilidade social e econômica. Esses são jovens de diversas nacionalidades, incluindo os residentes nacionais. Meu trabalho como voluntário é assistir uma casa de emancipação social e econômica onde residem 5 jovens de procedência Árabe e muçulmanos, e 2 jovens da América do Sul, não muçulmanos.

Antes mesmo de iniciar com a descrição do caso e do conflito que gerou a oportunidade de realizar o círculo, convém esclarecer alguns pontos de interesse a partir da visão do facilitador. Assim, e antes mesmo de dar início aos trabalhos com os pré-círculos e logo com os círculos propriamente, realizei, enquanto facilitador e voluntário da Fundação Shambhala, um curso de Mediador Intercultural no qual obtive, entre outras, a oportunidade de aprender sobre o mundo árabe e a religião muçulmana.

A partir desse curso se realiza laboratórios e entrevistas com a comunidade muçulmana local com a finalidade de entender mais sobre o assunto. Com a ajuda de uma organização local, Médicos do Mundo em Baleares, se realizou alguns círculos, ou que chamamos de diálogo circular ou mesa redonda, a fim de que os participantes pudessem descrever com suas palavras o significado do Ramadã.

A partir dessas intervenções e consultas com a comunidade, o facilitador obtém um certo entendimento do que poderia esperar do círculo com os jovens, caso ocorresse. Além disso, nos pré-círculos se poderia identificar a dinâmica que exerceu a religião em cada grupo, nesse caso nosso grupo de jovens.

Uma vez concluído o curso de interculturalidade e realizados alguns círculos de diálogo com o apoio da ONG mencionada, o facilitador realiza as primeiras consultas com os jovens envolvidos no caso e nesses pré-círculos se verifica que a dinâmica da religião dos jovens é bastante rígida, no referente à empatia, à opinião contrária, sem avaliar os pensamentos do próximo e ao critério social/educacional.

Os pré-círculos, em um entendimento resumido, não fornecem e nem pretendem fornecer atestados psicológicos dos jovens do caso. A finalidade seria poder identificar se alguns jovens não poderiam participar do círculo, tendo em vista essa rigidez identificada anteriormente e que resultaria em possíveis agressões, tendo em vista o quadro do caso.

Uma vez finalizada a fase dos pré-círculos, se verifica que o critério religioso em alguns jovens chega a alcançar uma rigidez extrema ao ponto de não considerar a religião do outro e não entender a importância da convivência social, como o simples fato de dividir um espaço social comum. Assim sendo, optou-se por deixar dois jovens fora da dinâmica dos círculos, mesmo tendo esses jovens participado na “confrontação” inicial que se descreverá abaixo.

Certo e concluímos que durante os pré-círculos e nos encontros de diálogo com a comunidade, fica caracterizado que a menor iniciativa em prol de entender cada caso e poder entrar nos detalhes, seja cultural, do fato em concreto, ou da comunidade, faz uma diferença enorme no que se refere a facilitar um círculo ou mesmo mediar um conflito. Assim sendo, cada facilitador ou mediador, tendo como base que cada caso sempre será diferente, deve julgar a eficácia dos

cursos realizados e prosseguir com esse aprendizado mesmo sabendo que cada círculo faz parte desse aprendizado social.

A responsabilidade do facilitador, em casos de graves consequências para a vítima, foi considerada em um informe que consultamos, publicado por Gema Varona em 2009 pelo Instituto de Criminologia do País Vasco (Varona, 2009), que investigou as associações que trabalham com a mediação com apoio do judiciário, ressaltamos em alguns casos de delitos não violentos. Nesse informe foi perguntado aos mediadores a respeito de cursos e casos complicados, fatores como no nosso caso, e a resposta foi que o fator laboratório e aprendizado com a comunidade trazem um entendimento da causa que ajudaria a facilitar tais casos com uma envergadura mais complexa, de grave consequência para as vítimas, etc.

Nesse informe ficou muito claro e caracterizado que os mediadores formados para executar esse trabalho, em casos de círculos ou conferências, tendo o apoio das partes e da comunidade local, realizam cursos de grande referência nacional e internacional para executar suas tarefas. Alguns seguem com os estudos de atualização ou seguem carreiras acadêmicas em mestrado e doutorado para especialização dos casos e das práticas restaurativas.

No exemplo do informe já citado, fica evidente que o facilitador ou mediador necessita um objetivo claro no que se refere aos cursos e estudos das práticas restaurativas, com finalidade de não revitimização e poder estar à altura do caso em concreto. Mesmo sabendo que as práticas restaurativas ainda não têm um claro denominador comum e que cada região exerce essa dinâmica de uma maneira diferente, essa regra pode, em alguns casos, ser prejudicial ao conflito e à causa preexistente. Diante dessa narrativa, cabe destacar o caso em concreto. Foi detectado um conflito de convivência no apartamento, onde se verificou a discrepância nos horários utilizados para o jantar dos 5 muçulmanos, o qual se choca com a hora de dormir dos 2 jovens não muçulmanos, o que levou a um primeiro incidente na cozinha às 5 da madrugada.

O conflito ocorreu em meados de maio, quando os dois jovens, um do Peru e outro da República Dominicana, acordaram às 4/5 da manhã com muito barulho na cozinha, momento em que os demais membros da casa estavam preparando suas refeições. O encontro entre os jovens que vivem na residência gera uma discussão, iniciando a primeira ocorrência negativa entre eles, gerando uma instabilidade relacionada com a religião.

Procurou-se, em um primeiro momento, fazer um acordo de coexistência para o horário de utilização da cozinha e do jantar em prol do Ramadã. Em um segundo momento tentou-se alterar o quarto mais afetado, o qual estava perto da cozinha e pertencia ao grupo não muçulmano. E, por fim, após não obter resultados com as duas primeiras ações, o responsável do apartamento apresentou uma dinâmica na tentativa de resolver o conflito, utilizando um círculo de diálogo restaurador a fim de resolver a questão do Ramadã, embora o período do jejum já estivesse finalizado.

A ideia seria realizar um pré-círculo com os jovens envolvidos no conflito; depois um círculo com todos os jovens, de forma voluntária e confidencial para tentar solucionar o problema; e então um terceiro e último círculo para dar seguimento ao acordo do círculo caso exista acordo.

No dia 14 de junho de 2021 na sede da Fundação Shambhala foi realizado o primeiro círculo restaurativo, o qual foi orientado para a horizontalidade, confidencialidade, voluntariedade e imparcialidade. Foram utilizadas as diretrizes das práticas restaurativas do círculo de O'Connell et al. (2011), e sob a supervisão de Vicenç Lul-Rul, obtém-se dessa maneira as questões para a realização dos círculos restaurativos cuja elaboração é realizada pelos autores citados.

O objetivo da utilização do método descrito foi que a partir das perguntas e respostas se pudesse apresentar um argumento positivo, dando-se a iniciativa de que pudessem ser compreendidas

por todos a partir dos argumentos gerais do conflito e que entre todos pudessem encontrar uma solução pacífica ao caso em questão.

Os participantes, como já se ha comentado, pertencem ao programa de apoio da Fundação Shambhala, sou jovens entre 18 e 25 anos em risco de exclusão social, sendo um deles do Peru e os outros dois de Marrocos. Embora o facilitador tenha tido conversações em pre-círculos com todos os jovens do apartamento, nem todos quiseram participar do círculo.

Uma vez que todos os detalhes do círculo foram esclarecidos, começamos com uma pergunta que requer uma resposta objetiva diferente do tópico que deve ser abordado para que todos possam conectar-se e dinamizar com o círculo. Com a intenção de objetivar e resumir o artigo, não será compartilhada as respostas dos jovens, mas abaixo deixaremos as perguntas utilizadas no círculo restaurativo: 1. O que aconteceu?; 2. Como eu me sinto?; 3. Quem afetou, como?; 4 O que eu preciso fazer para consertar?; 5. O que posso fazer?; y 6. O que eu quero pedir?

Nesse caso, nosso primeiro círculo restaurativo de um caso de convivência e conflito no âmbito do lar, tínhamos a ideia de oferecer aos jovens um lanche antes de iniciar os andamentos dos trabalhos, porque a ideia seria dialogar sobre todo o ocorrido nessa semana do conflito e, assim, esse círculo alcança as duas horas de conversa.

Uma vez dialogado e o lanche terminado, seria a vez de pronunciar os acordos alcançados pelos jovens, protagonistas do conflito no apartamento, e de suas iniciativas e responsabilidade que foram geradas em diálogo dentro do círculo restaurativo.

Dentre o acordo proposto, a partir das questões 5 e 6, saíram propostas como por exemplo, que entre todos dialogariam mais uns com os outros e compartilhariam uma forma respeitosa de se compreender, não só no apartamento com os colegas, mas na vida em geral. Comentaram também que o tema do diálogo (círculo) os ajudou a compreender a visão do outro, levar em consideração a opinião do outro antes de assumir que sua própria opinião sempre é a mais correta.

Outra proposta defendida durante a elaboração do acordo, foi que os dois jovens de Marrocos pudessem fazer uma palestra para explicar o tema “Ramadã” para os demais, mas eles precisavam de mais confiança para fazê-lo e o grupo (os 7 jovens que moram lá) não estaria preparado para algo assim, então se acordou não incluir essa dinâmica.

Parte do acordo era reuni-los em uma semana ou 10 dias para avaliar os pontos do acordo, todos responderam que sim. Isso permitiria, assim, avaliar o círculo anterior e as dificuldades que poderiam encontrar para cumprir tal acordo.

No fechamento do círculo todos, inclusive o facilitador, se despediram com uma palavra ou frase de encerramento, antes de agradecer a todos pela presença e disponibilidade do tempo investido nesse diálogo.

Em vista de concluir o círculo restaurativo, se realiza uma pergunta para o fechamento circular da dinâmica com a intenção de realizar uma reflexão: “o que levo desse círculo”? O facilitador respondeu: Aprendizagem.

O círculo gira em direção aos jovens para que cada um possa falar sua palavra ou frase de conclusão: empatia, respeito, gostaria de fazer ramadan em meu país, cultura, interculturalidade, família, casa, convivência.

Assim que o círculo retorna ao facilitador, este agradece a todos pelo seu tempo, palavras e sabedoria que tanto contribuíram para mim e para a comunidade, com enorme aprendizado.

No segundo e último círculo realizado, o de seguimento do acordo, já que existe acordo entre os jovens e a promessa de uma mudança nos hábitos de diálogo e paz na convivência no apartamento, a ideia seria gerar algumas perguntas de controle do círculo anterior, cuja finalidade é saber e detectar se o acordo foi cumprido e as dificuldades ainda existentes.

Em resumo, todos responderam às perguntas de controle do acordo e das dificuldades. Afirmaram que puderam executar o acordo em seus mais variados espaços sociais, incluindo o apartamento, e se verifica, assim, que o acordado no círculo anterior foi cumprido pelos mesmos atores do conflito e isso foi evidenciado, de maneira positiva, ao realizar o círculo de seguimento. Apenas um dos jovens confessa que foi um pouco constrangedor efetuar o acordo dentro do apartamento, em particular com um companheiro que era outra nacionalidade, e narrou ainda que “a compreensão e o idioma foi a parte mais negativa para ter uma certa comunicação”.

As expectativas do último círculo estão baseadas na evidência empírica, vivenciada pelos jovens do apartamento do projeto da Fundação Shambhala, já que o conflito foi de convivência, de intolerância religiosa e da falta de diálogo empático relacionado com as diversas nacionalidades culturais existentes no mesmo espaço de convivência.

Em linhas gerais, como facilitador e investigador do caso, senti que do primeiro para o segundo círculo, segmento do acordo, houve uma mudança de posicionamento em relação ao comportamento de cada um, relacionado ao diálogo inclusivo e ao sentimento de empatia. Por sua vez, o conflito detectado não foi o principal problema apontado pelos jovens, pois ao pactuar mais diálogo entre todos, percebeu-se entre eles que o “Ramadã” não era o principal problema, mas a falta de diálogo que deteriora a convivência. Então reconheceu-se o problema da convivência: a falta de diálogo.

Concluimos que provavelmente (com a pesquisa empírica) muitas nacionalidades que ali moram e convivem não puderam compartilhar espaços comuns sociais em outras oportunidades, segundo a teoria da vergonha integrada de Braithwaite (1989). Assim sendo, falta intercâmbio cultural, experimentação social e compreensão do fator sociológico do fenômeno de coesão de grupo, sendo essa uma maneira de conectar e afrontar dificuldades advindas de residência em outro país, da nova cultura ou de ser estrangeiro de 2º ou 3º geração. Assim, conclui-se que a falta de empatia ou simplesmente a falta de diálogo poderia ser causadores de conflito, em condições similares.

4. CONCLUSÃO

A conclusão a que podemos chegar sugere que a forma e o objetivo da JR dentro do âmbito das legislações supra comentadas estão em claro desacordo com as orientações propostas pela ONU. É necessário comentar que até o presente momento não existe por parte dos países em consulta leis propriamente ditas a respeito da JR.

Não obstante, vale ressaltar que eventos de práticas restaurativas dentro de algumas comunidades consultadas surgem a cada dia diante das injustiças propostas pelo mesmo Estado que, na tentativa de dominar o movimento restaurador, impede que tais comunidades possam fortalecer o movimento da JR. Diante das indiferenças e descaso vivido pelas instituições, as mesmas entidades financiadas com o dinheiro público fazem dessa oportunidade a condição ideal para criar mecanismos de comunicação não violenta e de diálogos transformativos, cujo aparato estatal é o detentor do poder de restaurar o que seria devido ou não, realizando a clássica exclusão social em termos de justiça.

Ademais, essa nova cultura da JR, que se instaura diante das comunidades, se vê amparada ao ethos social, assim sendo essa comunidade se auto restaura fazendo com que o conflito possa

ser gerenciado pela coletividade em condição de preservar essa mesma sociedade, sem a possibilidade de intervenção do poder público.

Ao contrário, na crítica relacionada com o sistema, não se espera muito da justiça penal retributiva atual, pois dentro do processo que julga, acusa e condena pelo simples fato de punir, o atual processo incriminatório do Estado não poderá reparar o dano suportado pela vítima e comunidade, já que não existem medidas efetivas de proteção dentro do sistema retributivo.

O modelo atual, por sua vez, ao que se refere às comunidades, impossibilita de ser participe na restauração do ofensor e da vítima, fazendo com que o processo seja ainda mais negativo para todos. Além disso, convém lembrar que, em tais casos, os atores da lide pertencem a mesma comunidade e a ideia seria que o poder do estado não anule essa condição durante o processo.

A ideia em utilizar as práticas restaurativas na conclusão pacífica do conflito, tendo como objetivo principal a cura da vítima no contexto social transformador, recai ao retorno dessa comunidade atingida igualmente, trazendo a possibilidade reparadora e reconstrutiva, como afirmou Garapon (2001), reconstruir uma situação futura seria o primordial e não restaurar um passado. A vítima merece ter essa oportunidade em poder reconstruir sua vida e o ofensor em voltar ao ambiente social com a capacidade de aprender através da responsabilidade. Segundo Garapon, a ideia de alterar o foco visando a vítima como sendo o ator principal da questão. Além disso, para o autor, deveria o sistema ser capaz de implementar dentro do direito penal soluções como se analisa no ambiente civil, e também implementar a JR, modificando o papel secundário da vítima, assim sendo seria a vítima peça principal nesse novo sistema.

REFERÊNCIAS

- Achutti, D. (2014). *Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal*. Ed. Saraiva. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6136496.pdf>
- Bácares Jara, C. (2019). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: Una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51–67. <https://doi.org/10.14483/16579089.13116>
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. United States of America: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804618>
- CDHEP (2014). *Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei. Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). <https://tinyurl.com/5n6hstpz>
- Cifali, A. C. (2019). *As Disputas Pela Definição da Justiça Juvenil no Brasil, Atores, Representações Sociais e Racionalidades*. Dissertação (doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8884>
- Constitución Española (CE) (1978). Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constituição Federal do Brasil (CFB) (1988). D.O.U de 5 de octubre de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf
- Cordeiro, J. S. (2019). *Limites e possibilidade da efetividade dos direitos humanos fundamentais dos adolescentes privados de liberdade no sistema socioeducativo de Porto Alegre*. Dissertação (mestrado em Direito). Universidade La Salle, Canoas, <http://hdl.handle.net/11690/1600>
- Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2011). *Círculos Restaurativos en los centros escolares fortaleciendo la comunidad y mejorando el Aprendizaje*. Ed. International Institute for Restorative Practices (IIRP).
- Garapon, A. (1999). *O juiz e a Democracia O Guardiã das Promessas* (Tradução de Maria Luiza de Carvalho). Ed Revan.
- Garapon, A. (2001). *Punir em democracia e a justiça será?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Gavrielides, T. (2020). *Teoria e Prática da Justiça Restaurativa: abordando a discrepância* (2ª edição). London: RJ4All Publications.
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-13444>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado núm. 11, de 13/01/2000. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>
- LMP Lei Maria da Penha, 11.340/2006 de 7 de agosto de 2006. <https://tinyurl.com/42p2c4xw>
- LEI Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. <https://tinyurl.com/msfwkeu5>
- O'Connell, T., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2011). *Reuniones de Justicia Restaurativa*. Ed. International Institute for Restorative Practices

- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODOC) (2016). Recopilación de reglas y normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal. <https://tinyurl.com/4hbk49hv>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1989). Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU. <https://tinyurl.com/msxjvzep>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1959). [Declaração dos Direitos da Criança. 1959.](#) <https://tinyurl.com/3zyjm2px>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1989). *Convenção dos Direitos da Criança (CDC 89)*. ONU. <https://tinyurl.com/yckxd566>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1990). *Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad)*. ONU. <https://tinyurl.com/ms74dzwX>
- Ortiz, L. G. (2009). La Convención de los derechos del niño veinte años después, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 587-619. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054390>
- Pallamolla, R. P. (2009). *Justiça Restaurativa: da teoria á prática*. São Paulo: Ed. Ibccrim.
- Rojas Flores, J. (2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930. *Historia (Santiago)*, 40 (1), 129-164. <https://www.aacademica.org/jorge.rojas.flores/3>
- Resolução 225 do CNJ de 31 de mayo de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>
- Sposato, K. & Machado, L. (2020). *Justiça Juvenil Restaurativa e Novas Formas de Solução de Conflitos*. Ed. CLA Cultural.
- Varona Martínez, G. (2019). *Justicia restaurativa a través de los servicios de mediación penal en Euskadi. Evaluación externa de su actividad (octubre 2008– septiembre 2009)*. <https://tinyurl.com/4e8exy27>
- Varona Martínez, G. (2018). *Justicia restaurativa desde la Criminología: Mapas Para un Viaje Inicial*. Ed. Dykinson.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los Pobres*, Ed. Gedisa.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Ed. Good Books, Intercourse. <https://tinyurl.com/mr23894r>
- Zehr, H. (2005). *Cambiando de lente, Un Nuevo Enfoque Para el Crimen y la Justicia* (3° ed). Ed. Herald Pres.

GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

María José Conde González

Fundación Universidad Isabel I - CPrFP Río Duero (España)

Abstract

This study investigates the emotional state of students in this educational context, which is crucial for their work performance. The main objective is to evaluate the emotional intelligence of Vocational Training (VET) students and its relationship with the educational and work environment, in order to improve the educational process and the emotional well-being of the students. A mixed methodology with a cross-sectional design was used, combining quantitative and qualitative approaches. The sample consisted of 104 students from the Centro FP Río Duero, distributed in various FP programs and educational levels. The male gender was in the majority with 56 students (53.85%) compared to 48 females (46.15%). The programs with the greatest participation were guidance in the natural environment and free time (38.46%), early childhood education (30.77%), physical conditioning (22.12%) and administration and finance (8.65%). To assess emotional intelligence, the Adult Emotional Development Questionnaire (CDE) was used, composed of 35 items with a Likert scale from zero to ten, covering five dimensions of emotional competence: awareness, regulation, autonomy, social competence, and competencies for life and well-being. The internal consistency of the questionnaire was evaluated with Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha_{CDE-A35}=0.73$), indicating acceptable reliability. The results showed that students in the early childhood education training cycle presented a higher emotional profile (5.64) compared to those in physical conditioning (5.24). These findings will allow educators to adapt teaching strategies to meet emotional needs.

Keywords: Education, management emotion, emotional intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio de investigación se enfoca en comprender el estado de las emociones en el contexto de la Formación Profesional (FP). La Formación Profesional es un ámbito educativo crucial que prepara a los estudiantes para desempeñarse efectivamente en diversos **campos** laborales, por lo que comprender cómo manejan sus emociones en este entorno es fundamental para optimizar los procesos educativos.

Todos los adolescentes viven en un mundo lleno de emociones, aparecen ante determinadas situaciones de las cuales no saben gestionarlas, valorarlas, ya que cualquier minuto que disponen merece la pena disfrutarlo en ocio y redes sociales.

Las emociones no tienen ningún atractivo, están dentro de cada uno de nosotros, son el motor que mueve nuestro mundo interior, aunque en más de una situación parecen como un eslabón perdido.

Para llevar a cabo esta investigación se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo por encuesta. El instrumento de medida se ha basado en la escala de evaluación de las competencias emocionales CDE-A35 de Pérez Escoda y Alegre (2021), y se ha aplicado a una muestra de 104 alumnos de Formación Profesional. Este cuestionario consta de cinco dimensiones separadas, cada una de las cuales mide un aspecto sobre la inteligencia emocional de rasgo - Conciencia emocional (CE) 8 ítems, Regulación Emocional (RE) 8 ítems, Competencia Social (CS) 5 ítems, Autonomía emocional (AE) 6 ítems, Competencias para la vida y el bienestar (CVB) 8 ítems, en total consta de 35 ítems. El cuestionario se responde en una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez puntos. A través de este estudio, se busca como objetivo principal identificar el nivel y tipología de la inteligencia emocional de los alumnos de FP, lo que permitirá a educadores y profesionales del ámbito educativo una ayuda para adaptar y personalizar las estrategias de enseñanza, y con ello tratar de satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y significativo en el contexto de la Formación Profesional.

No obstante, con el uso del estudio de Pérez Escoda y Alegre (2021) y de su escala CDE-A35, la presente investigación examina diversos estudios que abordan la influencia de las emociones, la inteligencia emocional y el entorno socioeconómico en adolescentes. Se analizan las emociones en contextos de entretenimiento y educativos, el impacto de las redes sociales, y las intervenciones psicoeducativas dirigidas a mejorar la regulación emocional y el desarrollo personal de los adolescentes.

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por importantes cambios emocionales y cognitivos. Diversos estudios han explorado cómo las emociones, el entorno socioeconómico y las intervenciones educativas afectan a los adolescentes. Este artículo revisa investigaciones recientes para ofrecer una visión comprensiva de estos factores y su interrelación.

De tal forma, según Blakemore y Frith (201) en su obra "Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación", se examinan las estrategias más efectivas para el desarrollo de la memoria y la mejora del aprendizaje de conocimientos y emociones en niños y adolescentes. Este libro ofrece un análisis profundo del funcionamiento cerebral durante estas etapas cruciales de desarrollo. Presenta un estudio innovador sobre la neurociencia del aprendizaje, proporcionando una comprensión detallada de los mecanismos cerebrales que subyacen al proceso educativo.

Por su parte, Forteza Martínez (2019) analiza las emociones en la serie de televisión "Élite" y su relación con la creatividad y el fenómeno del fandom en adolescentes. Este estudio destaca

cómo el entretenimiento puede influir en las emociones y el comportamiento de los jóvenes.

Restrepo Cervantes et al. (2020) investigan la influencia del estatus socioeconómico en la regulación de emociones como la tristeza, el miedo y la rabia en adolescentes. Se examinó de manera exhaustiva cómo el estatus socioeconómico impacta la regulación de emociones específicas, como la tristeza, el miedo y la rabia, en una muestra de 591 adolescentes. Los resultados de este estudio sugieren que el estatus socioeconómico, entendido como un indicador de acceso a recursos materiales y sociales, puede desempeñar un papel crucial en los distintos mecanismos de ajuste emocional de los adolescentes. La investigación plantea que los adolescentes provenientes de contextos socioeconómicos más altos pueden tener mejores herramientas y apoyo para manejar sus emociones, mientras que aquellos de contextos más bajos podrían enfrentar mayores desafíos en este aspecto. Este hallazgo destaca la importancia de considerar las diferencias socioeconómicas al diseñar intervenciones y políticas educativas orientadas a mejorar la regulación emocional y el bienestar psicológico de los adolescentes, subrayando la necesidad de enfoques diferenciados que tengan en cuenta las desigualdades socioeconómicas.

Por otra parte, Almadhkhori y Flores Tena (2020) evalúan la efectividad de una intervención centrada en la mediación educativa con perspectiva de género. El objetivo principal de este programa es mejorar las relaciones interpersonales entre adolescentes, las cuales a menudo se ven influenciadas por estereotipos de género profundamente arraigados. La intervención busca proporcionar a los participantes modelos de interacción que promuevan la igualdad de oportunidades y fomenten el reconocimiento y el respeto mutuo entre ambos géneros. Mediante actividades diseñadas para abordar y desafiar estos estereotipos, el programa aspira a crear un entorno más equitativo y comprensivo, contribuyendo al desarrollo de relaciones más saludables y justas entre los adolescentes. La investigación de Almadhkhori y Flores Tena (2020) destaca la importancia de la educación emocional y la igualdad de género como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más igualitaria desde las primeras etapas del desarrollo social.

En el caso del estudio de Alcántar Nieblas et al. (2021) se examinan las relaciones tanto directas como indirectas entre el apoyo docente, las emociones morales (como la compasión y la empatía) y la conducta prosocial en adolescentes que son espectadores de situaciones de bullying. Los resultados de la investigación sugieren que el apoyo brindado por los docentes no solo tiene un impacto directo en la promoción de conductas prosociales entre los estudiantes, sino que también ejerce un efecto indirecto al influir positivamente en las emociones morales de los adolescentes. En otras palabras, el respaldo y la orientación proporcionados por los profesores pueden aumentar los niveles de compasión y empatía en los estudiantes, lo cual, a su vez, fomenta comportamientos prosociales en contextos de bullying. Este hallazgo subraya la importancia de un entorno educativo que respalde emocionalmente a los estudiantes, no solo para mejorar su bienestar emocional, sino también para promover interacciones sociales más saludables y altruistas entre ellos.

Según de la Peña Olvera (2022) los rasgos emocionales se han descrito como características estables a lo largo de la infancia y la adolescencia, especialmente en menores con trastornos de conducta. Estos rasgos emocionales, cuando se presentan, tienden a estar asociados con manifestaciones más agresivas y comportamientos disruptivos. En su investigación, de la Peña Olvera analiza cómo el DSM-5 y la CIE-11 han reconocido este fenómeno bajo el término "Emociones Prosociales Limitadas". Este especificador transdiagnóstico se utiliza para identificar a aquellos individuos que muestran una marcada carencia de emociones prosociales, como la empatía, la culpa y la preocupación por el bienestar de los demás. La inclusión de este

especificador en los manuales diagnósticos refleja la importancia de estas características emocionales en la comprensión y tratamiento de los trastornos de conducta, subrayando la necesidad de enfoques terapéuticos que consideren la dimensión emocional y prosocial en el manejo de estos trastornos.

Según la autora Victoria Espinosa (2022), la terapia cognitivo-conductual transdiagnóstica, un enfoque que aborda los factores de riesgo y de mantenimiento centrales asociados tanto con la ansiedad como con la depresión, podría reducir significativamente la prevalencia y la carga social asociadas con el tratamiento de estos trastornos emocionales en adolescentes. Este enfoque integral se centra en los componentes compartidos entre diferentes trastornos emocionales, lo que permite no solo tratar los síntomas presentes, sino también actuar preventivamente, minimizando la aparición de futuros episodios de ansiedad y depresión. La implementación de esta terapia a través de internet aumenta su accesibilidad y difusión, facilitando que un mayor número de adolescentes se beneficien de esta intervención eficaz y basada en la evidencia.

En otro estudio, Victoria Espinosa, junto con Bonifacio Sandín, Julia García Escalera, Rosa María Valiente García y Paloma Chorot (2022), analizaron y validaron la Escala de Interferencia de la Depresión y la Ansiedad para Niños y Adolescentes (EIDAN) como la primera prueba de autoinforme construida específicamente para la población de habla española. Esta escala evalúa el grado en que la depresión y la ansiedad interfieren en la vida cotidiana de los niños y adolescentes. El estudio destaca la estructura factorial y las propiedades psicométricas robustas de la EIDAN, subrayando su utilidad y precisión en la identificación de la interferencia funcional causada por estos trastornos emocionales. La disponibilidad de una herramienta confiable y específica para la población hispanohablante representa un avance significativo en la evaluación y tratamiento de la salud mental infantil y adolescente, permitiendo intervenciones más dirigidas y efectivas.

Según los autores Medina y Carmona (2021), esta investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de la compasión, los celos y la envidia en adolescentes implicados en situaciones de cyberbullying, tanto en los roles de espectadores como de agresores. El estudio explora cómo estas emociones sociales influyen en las dinámicas del cyberbullying, proporcionando una visión detallada de los factores emocionales que pueden exacerbar o mitigar estas conductas. La investigación subraya la importancia de abordar no solo las acciones agresivas, sino también las complejas experiencias emocionales que acompañan a los adolescentes en estas situaciones. Al entender mejor estos sentimientos, se pueden diseñar intervenciones más efectivas para prevenir el cyberbullying y promover un ambiente escolar más seguro y comprensivo.

En otro estudio, la autora Gutiérrez Rojas (2021), concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia es crucial para formar personas exitosas en los ámbitos académico, laboral y afectivo. La investigación destaca que la inteligencia emocional no solo facilita el éxito personal y profesional, sino que también es fundamental para el bienestar emocional y las relaciones interpersonales saludables. Finalmente, se recomienda la implementación de talleres de inteligencia emocional en las instituciones educativas como una estrategia clave para fomentar el desarrollo integral de los adolescentes. Estos talleres pueden proporcionar a los jóvenes las herramientas necesarias para gestionar sus emociones de manera efectiva, mejorar su autoestima y fortalecer sus habilidades sociales.

Según Santoya Montes et al. (2018) la comunicación y el reconocimiento de las emociones son aspectos determinantes para que los adolescentes y jóvenes universitarios puedan regular sus emociones y enfrentar o manejar adecuadamente los problemas cotidianos. Este estudio analiza

la relación entre el autoconocimiento emocional y la autorregulación emocional, destacando la importancia de que los jóvenes desarrollen una mayor conciencia de sus propias emociones. La habilidad para identificar y expresar emociones de manera adecuada facilita la gestión de situaciones estresantes y mejora la capacidad de tomar decisiones informadas. En el contexto universitario, donde los desafíos emocionales y académicos son frecuentes, estas competencias emocionales son cruciales para el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

En otro estudio, los autores Tortosa et al. (2020) subrayan que el compromiso por los estudios, la dedicación y la satisfacción académica pueden ser desencadenantes del engagement, un estado positivo vinculado al estudio o trabajo. El estudio enfatiza la relación existente entre el engagement académico y la inteligencia emocional, sugiriendo que el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para que los adolescentes logren un alto nivel de compromiso con sus estudios. La inteligencia emocional contribuye a una mejor gestión del estrés académico, una mayor motivación y un incremento en la satisfacción personal. Estos factores combinados pueden llevar a un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar general. La investigación recomienda la integración de programas de desarrollo de inteligencia emocional en el currículo educativo para fomentar un entorno de aprendizaje más positivo y productivo.

Según Garaigordobil Landazabal (2018) la propuesta de intervención psicoeducativa dirigida a niños y adolescentes tiene como finalidad fomentar la conducta prosocial y el desarrollo emocional. Este enfoque se centra en proporcionar herramientas y estrategias que ayuden a los jóvenes a desarrollar habilidades sociales positivas, como la empatía, la cooperación y la solidaridad. Al mismo tiempo, la intervención promueve el crecimiento emocional, enseñando a los niños y adolescentes a reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera saludable. La combinación de estos objetivos busca no solo mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar, sino también contribuir al bienestar emocional y social de los jóvenes a largo plazo.

Para Gutiérrez et al. (2022) la adolescencia es una etapa determinante para el desarrollo de un proyecto de vida y la formación de hábitos. En su investigación, se ha observado que los adolescentes con alta inteligencia emocional muestran mejores habilidades de adaptación, mayor bienestar y una mayor eficacia en la consecución de sus planes y metas. La inteligencia emocional, definida como la capacidad para percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, desempeña un papel crucial en la formación de adolescentes capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y determinación. Fomentar estas habilidades emocionales en los jóvenes no solo mejora su rendimiento académico y relaciones interpersonales, sino que también les proporciona una base sólida para alcanzar sus objetivos personales y profesionales a lo largo de sus vidas.

Según el trabajo de García Marco et al. (2019) se propone una revisión que sintetiza los estudios sobre el reconocimiento facial de emociones en relación con las enfermedades neurológicas, destacando los hallazgos más relevantes en neuroimagen. El estudio señala que el reconocimiento facial de las emociones, especialmente las negativas, está alterado en todas las enfermedades neurodegenerativas. Este deterioro en la capacidad de reconocer emociones faciales podría constituir un marcador precoz del deterioro cognitivo. La revisión resalta cómo los avances en neuroimagen han permitido identificar correlaciones específicas entre la disfunción en el reconocimiento emocional y los cambios estructurales y funcionales en el cerebro, lo que ofrece nuevas perspectivas para el diagnóstico temprano y el tratamiento de estas enfermedades.

En otro estudio, Du et al. (2024) presentan una revisión sistemática y un meta-análisis que proporciona la primera estimación exhaustiva de la asociación entre el uso problemático de

redes sociales (PSNU) y los síntomas de ansiedad. El estudio examina cómo esta asociación varía según el momento de la medición, la región geográfica, el sexo y la herramienta de medición utilizada. Los hallazgos sugieren que el PSNU está significativamente relacionado con múltiples subtipos de ansiedad, lo que subraya la importancia de considerar estos factores contextuales al evaluar el impacto de las redes sociales en la salud mental. Esta investigación aporta una base sólida para futuras intervenciones y políticas que aborden el uso problemático de las redes sociales y su influencia en la ansiedad, destacando la necesidad de estrategias personalizadas para diferentes grupos demográficos.

Finalmente, según Miconi et al., (2024) la prevención del uso problemático de los medios digitales y su relación con los síntomas depresivos y el apoyo a la radicalización violenta entre los jóvenes canadienses debe considerar tanto los puntos fuertes como los riesgos asociados con el uso de estos medios. Las estrategias de prevención deben dirigirse simultáneamente a las experiencias y redes en línea y fuera de línea, enfocándose en los componentes sociopolíticos y relacionales/emocionales del uso de Internet. Es esencial adaptar las medidas de prevención e intervención a las necesidades y experiencias específicas de los diferentes grupos de la sociedad, desde una perspectiva socioecológica. Esto implica una aproximación integral que no solo aborde los aspectos negativos, como la exposición a contenidos violentos o radicalizantes, sino que también potencie los beneficios del uso digital, como el acceso a información útil y la posibilidad de establecer conexiones sociales positivas. Al tener en cuenta el contexto sociopolítico y emocional de los usuarios, las intervenciones pueden ser más efectivas en promover un uso saludable y seguro de los medios digitales, mitigando los riesgos de radicalización y otros efectos adversos.

2. OBJETIVOS

En dicho contexto se establece que el objetivo general de la presente investigación es evaluar el nivel y tipología de inteligencia emocional de los estudiantes de Formación Profesional y su relación con el contexto educativo y laboral, con el fin de proporcionar información relevante para mejorar el proceso educativo y el bienestar emocional de los alumnos.

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos: i) Evaluar las dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes de Formación Profesional mediante el cuestionario CDE-A35; ii) Identificar las fortalezas y debilidades específicas en las áreas de Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Competencia Social, Autonomía Emocional y Competencias para la Vida y el Bienestar; iii) Analizar la relación entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes y su desempeño académico y adaptación al entorno educativo y laboral; iv) Proporcionar recomendaciones concretas a educadores y profesionales del ámbito educativo para adaptar las estrategias de enseñanza y el apoyo emocional; v) Contribuir al avance del conocimiento sobre el control y manejo de las emociones en el contexto específico de la Formación Profesional, con el propósito de informar futuras investigaciones y prácticas educativas.

3. MÉTODO

El estudio se llevó a cabo siguiendo una metodología mixta que combinó el enfoque cuantitativo y cualitativo para conocer el estado con una comprensión integral del perfil de aprendizaje del alumnado de Formación Profesional (FP). A continuación se describe el método utilizado.

El diseño de la investigación empleado ha sido un diseño transversal, recopilando datos en un solo punto en el tiempo, con el objetivo de capturar una instantánea del estado emocional de los estudiantes de FP.

Se seleccionó una muestra de 104 alumnos de diferentes programas de FP del Centro de FP Río

Duero de Valladolid, con un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, abarcando diversas áreas de formación y niveles educativos.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario con la escala de desarrollo emocional de Adultos desarrollada por Pérez-Escoda et al. (2021), que está compuesto por 35 ítems con una escala de Likert con once opciones de respuesta, de cero a diez puntos, para cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar).

El procedimiento seguido ha supuesto una primera fase en la que los estudiantes participantes fueron informados sobre los objetivos y procedimientos del estudio, y se les proporcionó el cuestionario CDE-A35. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas y se alentó a los participantes a responder con honestidad. La administración del cuestionario se realizó en un entorno controlado para evitar posibles influencias externas.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo mediante un análisis estadístico utilizando software especializado, como SPSS. Se calcularon medidas descriptivas, como medias, desviaciones estándar y frecuencias, para describir el perfil de aprendizaje de los estudiantes y detectar posibles patrones o tendencias.

Finalmente, se procedió a realizar la interpretación de resultados, de forma que los hallazgos obtenidos fueron interpretados en función de los objetivos de la investigación, destacando los principales hallazgos y conclusiones relacionadas con el desarrollo emocional del alumnado de FP.

3.1. Selección de Participantes

La muestra no probabilística estuvo constituida por 104 estudiantes de formación profesional del Centro FP Río Duero. El género mayoritario lo formaba el masculino, $n=56$, lo que representa el 53,85% de la población participante, frente al del femenino, $n=48$, del 46,15%. Los participantes eran alumnos de los niveles educativos de ciclos formativos de grado medio y grado superior, pertenecientes a las familias profesionales de administración y gestión, servicios culturales y a la comunidad y actividades físicas y deportivas. El ciclo formativo con mayor participación fue el de guía en el medio natural y tiempo libre, $n=40$, con un 38,46%, seguido del de educación infantil, $n=32$, con el 30,77%, así como del de acondicionamiento físico, $n=23$, con un 22,12% y por último el de administración y finanzas, $n=9$, que representaba únicamente el 8,65%.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género, nivel educativo, familia profesional y ciclo formativo

Grupo Experimental. n = 104			
		n	Porcentaje
Género	Masculino	56	53,85 %
	Femenino	48	46,15 %
Nivel educativo	CFGM	40	38,46 %
	CFGS	64	61,54 %
Familia Profesional	Administración y Gestión	9	8,65 %
	Servicios Culturales y a la Comunidad	32	30,77 %
	Actividades físicas y deportivas	63	60,58 %

Ciclo Formativo	Administración y Finanzas	9	8,65 %
	Educación Infantil	32	30,77 %
	Guía en el Medio Natural y Tiempo Libre	40	38,46 %
	Acondicionamiento Físico	23	22,12 %

3.2. Evaluación intervención

Se administró el cuestionario CDE-A35, que es un cuestionario de análisis de la inteligencia emocional y de perfil de aprendizaje según las siguientes dimensiones: Conciencia emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Competencia Social (CS), Autonomía emocional (AE), Competencias para la vida y el bienestar (CVB). Tiene treinta y cinco ítems, con respuestas en una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez.

La escala CDE-A35 se compone de los siguientes ítems: 1) Me resulta difícil relajarme, 2) Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo, 3) Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz, 4) Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo, 5) Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien, 6) Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre, 7) Me resulta fácil de darme cuenta de cómo se sienten los otros, 8) Conozco bien mis emociones, 9) A menudo piensa cosas agradables sobre mí mismo, 10) Cuando resuelvo cosas pienso cosas como: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, ¡He sido capaz de...!, etc. 11) Sé poner nombre a las emociones que experimento, 12) Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago, 13) Noto si los otros están de mal o buen humor, 14) Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí, 15) Me siento una persona feliz, 16) Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo, 17) Me cuesta defender opiniones diferentes a las de las otras personas, 18) Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables, 19) A menudo me siento triste sin saber el motivo, 20) A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente, 21) Tengo claro para qué quiero seguir viviendo, 22) Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme, 23) Estoy descontento conmigo mismo, 24) Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil, 25) Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir, 26) Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos, 27) Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos, 28) No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí, 29) Me desanimo cuando algo me sale mal, 30) Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas, 31) Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero, 32) Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros, 33) Puedo describir fácilmente mis sentimientos, 34) Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí, 35) Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.

4. RESULTADOS

4.1 Obtención de Resultados

Con el objetivo de determinar la confiabilidad del CDE-A35, se evaluó su consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. En la Tabla 2 se observa que el coeficiente alfa fue aceptable para una medición conjunta de todas las dimensiones ($\alpha_{\text{CDE-A35}}=0,73$).

Tabla 2. Confiabilidad escalas CDE-A35

CDE-A35			
Muestra total (n=104)	Alpha de Cronbach	Ítems	Consistencia Interna
CDE-A35	0,73	35	Aceptable

Se analizaron los datos recopilados para determinar cómo son las competencias emocionales entre el alumnado de formación profesional.

Los estudiantes de educación infantil mostraron el perfil emocional más alto con una media de 5,64 puntos. Este resultado puede estar relacionado con las características del ciclo formativo, que requiere habilidades emocionales y sociales avanzadas para interactuar eficazmente con niños pequeños. La formación en educación infantil probablemente incluye componentes significativos de desarrollo emocional y gestión de relaciones, lo que se refleja en las altas puntuaciones.

Se observa un perfil emocional superior en el ciclo formativo de educación infantil (5,64 puntos de media) frente al más bajo formado por los estudiantes de acondicionamiento físico (5,24 puntos). Esta menor puntuación podría indicar que el ciclo formativo en acondicionamiento físico se centra más en habilidades técnicas y físicas que en el desarrollo de competencias emocionales. Esto genera una oportunidad para mejorar el currículo incorporando más elementos relacionados con la inteligencia emocional y la gestión de emociones.

Los estudiantes de otros Ciclos Formativos como administración y finanzas y guía en el medio natural y tiempo libre mostraron puntuaciones intermedias (5,58 y 5,42 puntos respectivamente). Estos resultados reflejan una variación moderada en las competencias emocionales, posiblemente debido a una combinación de componentes técnicos y emocionales en sus programas de estudio.

Los resultados muestran que la inteligencia emocional entre los alumnos de formación profesional varía según el ciclo formativo. Los alumnos de Educación Infantil y Administración y Finanzas muestran niveles más altos de competencias emocionales en comparación con aquellos en Guía en el Medio Natural y Tiempo Libre y Acondicionamiento Físico. Estos resultados pueden ayudar a adaptar los programas educativos para mejorar las competencias emocionales en todos los ciclos formativos, considerando la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo personal y profesional de los alumnos.

Tabla 3. Resultados descriptivos según ciclo formativo.

CDE-A35					
	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Desviación
CDE-A35	5,49	5,60	10	0	2,58
Guía en el Medio Natural y Tiempo Libre	5,42	5,56	10	0	2,53
Acondicionamiento Físico (TAF)	5,24	5,23	10	0	2,63
Administración y Finanzas	5,58	5,63	10	0	2,24
Educación Infantil	5,64	5,77	10	0	2,42

5. CONCLUSIONES

La inteligencia emocional (IE) es una habilidad esencial que permite a los alumnos reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como las emociones de los demás. En esta investigación se identificó que los estudiantes de Formación Profesional presentan diferentes niveles de inteligencia emocional, lo que sugiere la importancia de desarrollar programas educativos que promuevan el autoconocimiento emocional y la regulación de las emociones.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con su manera de afrontar la vida y son capaces de reconocer y expresar sus emociones de manera adecuada. Sin embargo, también se observa que algunos estudiantes experimentan dificultades para relajarse o se sienten heridos fácilmente por críticas externas.

La investigación ha demostrado que una alta inteligencia emocional está asociada con un mejor rendimiento académico. Los estudiantes con una Inteligencia Emocional desarrollada tienden a manejar mejor el estrés, la ansiedad y los desafíos académicos, lo que se traduce en una mayor concentración, motivación y capacidad de resolver problemas. Además, la IE favorece las relaciones interpersonales saludables, lo que aporta un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

La relación entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes y su desempeño académico y adaptación al entorno educativo y laboral destaca la importancia de fomentar habilidades emocionales en el ámbito educativo de la Formación Profesional para mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los alumnos.

Se recomienda a educadores y profesionales del ámbito educativo adaptar las estrategias de enseñanza y el apoyo emocional para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y significativo en el contexto de la Formación Profesional.

REFERENCIAS

- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, Á. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 173-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994008>
- Almadhkhori, H. A. & Flores Tena, M. J. (2020). La intervención con adolescentes: Un programa de emociones e igualdad de género. *Quaderns d'animació i educació social*, 32. <https://rb.gy/1jzfm>
- Blakemore, S. J. & Frith, U. (2018). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Ed. Ariel.
- de la Peña Olvera, F. R. (2022). Emociones Prosociales Limitadas: Especificador Transdiagnóstico. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(4), 1–2. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v39n4a1>.
- Du, M., Zhao, C., Hu, H. et al. (2024). Association between problematic social networking use and anxiety symptoms: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychol*, 12, 263. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01705-w>
- Espinosa, V. (2022). Eficacia del programa transdiagnóstico Aprende a Manejar tus Emociones (AMTE) aplicado a través de internet para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos emocionales en adolescentes (tesis doctoral). Uned. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=320930&orden=0&info=link>
- Espinosa, V., Sandín, B., García Escalera, J., Valiente García, R.M. & Chorot, P. (2022). Escala de Interferencia de la Depresión y la Ansiedad para Niños y Adolescentes (EIDAN): Estructura Factorial y Propiedades Psicométricas. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 4(65), 19-33.
- Forteza Martínez, A. (2019). Las emociones en las series de televisión para adolescentes estudio de Élite. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 105-128.
- García Marco, S. M. et al. (2019). Facial emotion recognition in neurological disorders: a narrative review. *Rev. Neurol*, 69(5), 217-219. <https://doi.org/10.33588/rn.6905.2019047>
- Garaigordobil Landazabal, M.T. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia, *Participación educativa*, 5(8), 105-128.
- Gutiérrez Rojas, J. R., Flores Flores, R. A., Flores Cáceres, R., & Huayta Franco, Y. J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Medina, J. & Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias*, 12(2), 494-515. <https://doi.org/10.21501/22161201.3459>
- Miconi, D., Santavicca, T., Frounfelker, R.L. et al. (2024). Digital media use, depressive symptoms and support for violent radicalization among young Canadians: a latent profile analysis. *BMC Psychol*, 12, 260. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01739-0>

- Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., & López-Cassà, Èlia. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Restrepo Cervantes, D., Sabatier, C., Palacio Sañudo, J. E, Hoyos, O. & Moreno Torres, M. (2020). Avances en Estudios Psico-Afectivos y Desarrollo Humano. En Ailed Daniela Marengo Escuderos (coord.), *La influencia del status socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes* (pp. 54-78). Cuadernos de Psicología Reformada , 4. Corporación Universitaria Reformada
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M. & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Silva Gutiérrez, C., Andrade-Villegas, C., Juárez-Loya, A. & Alcantara González, K. E. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>
- Tortosa, B. M., et al. (2020). Engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 111–122. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.136>.

ART IS EFFECTIVE MEANS OF EMPLOYMENT AFTER RELEASE: A LITERATURE REVIEW OF EFFECTIVENESS ART AND ENTREPRENEURSHIP PROGRAMS IN EMPLOYABILITY AND REDUCE RECIDIVISM AFTER PRISON

Mitra Dahesh

Salamanca University (Spain)

Abstract

This chapter examines the effectiveness of art and entrepreneurship programs in enhancing employability and reducing recidivism among individuals recently released from prison. The primary objective is to assess the potential of such programs as viable pathways for successful reintegration into society on a global scale, providing sustainable employment opportunities for formerly incarcerated individuals. The analysis focuses on evaluating whether participation in art and entrepreneurship initiatives can foster personal development, improve social and economic prospects, and ultimately contribute to a reduction in re-offending rates. To achieve this, the chapter employs a narrative review of the literature, drawing on extensive searches of electronic databases and specialist websites to identify and synthesize relevant academic studies. Through this approach, the chapter aims to offer a nuanced understanding of the benefits and challenges associated with these programs, as well as the broader implications for criminal justice policy and practice.

Key words: Art and employment in prison, Art therapy, Rehabilitation with art, Art programs in prison, Art programs in Europe, Art in correction.

1. INTRODUCTION

Until the early 2000s, there was indeed a notable increase in prison population rates in many countries, which was often interpreted as evidence of a punitive turn in criminal justice policies. This trend was particularly evident in the United States, where the prison population experienced a significant surge (Dünkel, 2017). In terms of recidivism rates in Europe, data from individual countries confirm high rates of recidivism, reaching some 70% or more. In Germany, 48% of convicted offenders relapse. Austria has a recidivism rate between 25 and 30%. In Ireland, the recidivism rate stands at 62.3% within three years. France has a recidivism rate of 38%, while in the United Kingdom, reoffending rates reach 70% in some prisons. Italy also experiences a high recidivism rate of 68% (IPAG Business School, 2021). Therefore, many countries are now reevaluating their criminal justice policies and exploring alternative approaches that prioritize treatment and intervention programs within prisons. The Council of Europe, among other international bodies, has issued recommendations emphasizing the importance of treatment and intervention programs for prisoners. These programs focus on developing prisoners' self-identity and preventing stigmatization throughout the criminal justice process. Stigmatization can have negative effects on individuals, eroding their sense of identity and potentially perpetuating a cycle of criminal behavior (Redondo et al., 2022). These art-based interventions, such as art therapy, theater programs, music programs, creative writing workshops, and entrepreneurship programs provide inmates with opportunities for self-expression, personal growth, and skill development; moreover, these interventions can contribute to reducing recidivism rates. By focusing on rehabilitation and addressing the underlying issues that contribute to criminal behavior, art-based programs aim to equip individuals with the skills, attitudes, and support systems necessary for successful reintegration into society.

2. BACKGROUND

Art has long been recognized as a valuable tool for personal expression and communication, as well as a means of therapeutic healing. For those who have experienced the challenges and trauma of imprisonment, art can be an especially effective means of coping and transitioning back into society (Haeyen et al., 2018). In recent years, the value of art as a tool for post-prison employment has become increasingly recognized. Through vocational training programs and other initiatives, formerly incarcerated individuals are being given the opportunity to develop their artistic skills and leverage them into meaningful careers (Brewster, 2014). By providing opportunities for artistic expression and professional development, these programs help individuals to develop the self-confidence, creativity, and technical skills necessary to succeed in the competitive world of art and design. Employment after Prison opens with a former prisoner's story of reintegration employment experiences (Ricciardeli & Peters, 2017). Furthermore, these programs offer a pathway for individuals to find meaningful employment and become productive members of society, reducing recidivism rates and promoting positive social outcomes. It can be said that the main objectives of organized art programs in prisons often revolve around the improvement of self-esteem, rehabilitation, education, and providing vocational training for artists to use upon release. These programs aim to offer incarcerated individuals an opportunity for personal growth and reflection, allowing them to develop new skills, express themselves creatively, and envision positive changes in their lives once they are released from prison (Art in prison).

Therefore, it is common practice for institutions operating visual arts programs to offer opportunities for inmate artwork to be displayed or sold. Displaying or selling artwork gives inmates the chance to engage in "productive exchange" with the community before and after release (Brewster, 2014). For example, the Angola prison arts and crafts festival in Louisiana

offers handmade arts and crafts for sale (Schrift, 2006) or in 2008, by partnering with the Philadelphia prison system, the Mural Arts Program was able to provide meaningful opportunities for inmates to engage in productive activities while also addressing the challenge of re-entry jobs program (Ajurichkovic, 2011). Additionally, this exposure to a positive and productive experience that can be enjoyed as recreation can enable inmates to cope with the unemployment stretches that most will face upon being released (Ajurichkovic, 2011). Arts mentoring scheme and exhibition host program are excellent examples of how the arts can be effectively utilized to support recently released prisoners. By pairing them with arts professionals, you provide them with valuable guidance and support to continue their creative practice in the community. This not only helps them develop their artistic skills but also enhances their overall well-being and reintegration into society (Cheliotis, 2014). Also, the involvement of Americans for the Arts in promoting the role of arts in businesses and private sector organizations further emphasizes the significance of art in various contexts. Their programs and trainings highlight how the arts can contribute to enhancing businesses and organizations by fostering creativity, innovation, and employee well-being (Tannenbaum, 2015).

The efforts of the Prison Art Foundation and the initiatives of the CIRE (Centre d'Iniciatives per a la Reinserció" or "Center for Social Reinsertion Initiatives") in Catalonia, align with the broader recognition of the positive impact of art in various contexts. efforts aimed at supporting the social reintegration of inmates through various activities and programs. These initiatives recognize the importance of providing inmates with employability skills, career opportunities, and a chance to contribute positively to society. Therefore, The Prison Art Foundation focuses on providing education and skills training to inmates, particularly in the field of art. By emphasizing employability skills and career opportunities, the foundation aims to broaden the learning and skills options available to inmates, thus increasing their chances of successful reintegration into society. Through creative outlets like art workshops, prisoners can develop their artistic talents and acquire valuable skills that can be transferred to employment opportunities upon their release (Michelucci, 2012). On the other hand, the CIRE in Catalonia, Spain, is a public company that prioritizes the social reintegration of inmates, both adults and young people, through diverse activities and programs. These initiatives include productive workshops within prisons and institutions for juvenile offenders, vocational training courses, job reintegration programs, and a job exchange program for inmates in the final phase of their sentence. By providing vocational training and facilitating job placements, the CIRE aims to prepare inmates for successful reintegration into society, reducing the likelihood of reoffending (Michelucci, 2012).

Overall, collaborations between prisons and outside arts organizations can have a positive impact on the rehabilitation and well-being of inmates, as well as on the wider community. Moreover, the power of art to transform lives and provide employment opportunities for formerly incarcerated individuals should not be underestimated. With the right support and resources, these individuals can channel their artistic talents into successful and fulfilling careers, while also contributing to the enrichment of our communities and society as a whole.

3. INTERNATIONAL ART AND ENTREPRENEURSHIP PROGRAMS SUPPORT PRISONERS AND EX-PRISONERS AFTER THEIR RELEASE

There are several international programs that support prisoners and former prisoners in enhancing their employability after prison, specifically through art and entrepreneurship programs throughout the world. Programs like Angola Prison Arts and Crafts Festival and Philadelphia Mural Arts Program that before have mentioned to it. Similarly, they can be seen

in Defy Colorado an organization based in Colorado, USA, that focuses on entrepreneurship training and mentoring for individuals with criminal histories. It provides resources, education, and support to help participants start and run their own businesses, thereby creating job opportunities and promoting successful reintegration into society. It is commendable that the recidivism rate of 54% achieved in Colorado is noteworthy and indicates that the efforts put into these programs are yielding positive outcomes (Art for Redemption, 2022). Today, the prison Art Coalition identifies 11 similar active programs in Colorado (Colorado College History department, n.d.). The Fortune Society, another nonprofit organization in the U.S., offers various programs to support ex-convicts, including the David Rothenberg Center for Public Policy (DRCPP). The DRCPP includes an art program that focuses on helping individuals develop skills in painting, drawing, and other artistic media. Similarly, organizations like the Prison Art Coalition and the William James Association also offer programs that include visual arts, creative writing, theater, and music. These programs aim to foster personal development among inmates and enhance their employability skills. Additionally, the Art for Justice Fund is another initiative that contributes to vocational training for inmates. This fund supports programs and projects that use the arts as a means of promoting rehabilitation, healing, and reintegration. Thus, The U.S. Department of Justice's findings further supports the significance of educational programs for inmates. The data showing a 43% lower recidivism rate among those who received education while incarcerated compared to those who didn't underscores the positive correlation between education and reduced criminal behavior (Art for Redemption, 2022).

Similar initiatives can be found in Europe as well. Various organizations and programs aim to support prisoners and ex-offenders in enhancing their employability through art and entrepreneurship. These programs often provide vocational training, mentorship, and networking opportunities to help individuals gain valuable skills and explore business opportunities. Indeed, the Koestler Trust is an excellent example of an organization that promotes art programs in prisons. Based in the UK, the Koestler Trust organizes annual exhibitions to showcase the artwork created by prisoners, ex-offenders, and detainees. These exhibitions not only provide a platform for artistic expression but also help raise awareness about the potential of individuals within the criminal justice system (Cheliotis, 2014). In addition to exhibitions, the Koestler Trust offers mentoring, training, and employment opportunities.

Entrepreneurship programs also play an essential role in supporting individuals with a criminal background. Initiatives like Enterprise Exchange, Startup, and Enterprise Inspiration in the United Kingdom, as well as Education New Enterprise Initiatives in Prison in Ireland, focus on fostering entrepreneurial skills and providing resources for individuals to start their own businesses. Research has shown positive results from entrepreneurship programs in terms of reducing recidivism rates. For example, in England, startups initiated by individuals with a criminal background have achieved a re-offending rate of under 5%, with only one recorded reoffending among those who started a business (IPAG Business School, 2021). The other programs, like Fundación Tomillo in Spain and the Italian programs like Made in Carcere (Made in prison), Sigillo and Fondazione Grameen, recognize the importance of entrepreneurship as a pathway to employment and successful reintegration for prisoners and ex-offenders. They provide valuable resources, training, and support to help individuals develop entrepreneurial skills, self-esteem and create opportunities for themselves in the labor market. "Employment and Prison" program in Fundación Tomillo focuses on empowering prisoners with entrepreneurial skills, improving the integration capacity of prisoners on the labor market and in society (IPAG Business School, 2021).

Sigillo is a pioneering project in Italy and Europe that specifically focuses on addressing the lack of employment opportunities for inmates, particularly with regard to work experience after. The project also recognizes the specific needs and challenges faced by women in the prison system. (IPAG Business School, 2021). Also, the claim of an 80% reduction in recidivism suggests that participants in the Made in Carcere program have a significantly lower likelihood of reoffending compared to the general prison population (IPAG Business School, 2021). Similarly, France has implemented various programs (Emergence–CNAM, ADIE & Fondation M6, GREP: Group for the Employment of Probationers) to encourage prisoners to become entrepreneurs, while in the Belgian penal system, entrepreneurship is relatively little encouraged.

In Australia, the Torch's program is unique in its focus on job creation through art, it's worth mentioning that there are other programs and initiatives in Australia that aim to support the treatment, rehabilitation, and reintegration of individuals involved in the criminal justice system while the Torch' program aims to provide a sense of identity and purpose to participants and plays a vital role in facilitating their reintegration into the community after leaving prison and open doors to educational and vocational opportunities. The purpose of this program reduces recidivism rates and address the underlying issues contributing to Indigenous incarceration in Victoria (City of Melbourne, 2022).

Moving to Mexico, the Prison Art Project was established in 2012 by Jorge Cueto with the goal of creating a large rehabilitation program in Mexican penitentiaries. This initiative developed a training plan that offers imprisoned individuals the art and design skills needed to be employed in the production of high-quality fashion products. The program goes beyond the prison walls by offering employment opportunities to participants in various departments of prison art upon their release. By providing employment and facilitating the process of reintegration into society, the project aims to support former inmates in building a new life outside of the prison system. Additionally, the project has a unique focus on tattoo art and utilizes artistic bags as a product (Colorado College History department, n.d.).

Therefore, enjoyment and achievement in prison art programs have been shown to result in a re-introduction to education for many inmates, stimulating them into pursuing further education both inside prison and upon release, whether it be additional creative education or more traditional types (Ajurichkovic, 2011). Taking an approach that focuses less on institutionalization and more on preparedness for life after incarceration. Williams has recently helped enact a first-of-its-kind program to allow inmates in the Colorado prison system the ability to legally sell their artwork through Art for Redemption™ to help earn money to pay back child support and restitution while incarcerated. (Art for Redemption, 2022).

4. INTERNATIONAL STUDIES HAVE DEMONSTRATED THE POSITIVE IMPACT OF ARTS PROGRAMS IN REDUCING RECIDIVISM RATE

The studies provide evidence for the effectiveness of art programs in reducing recidivism rates among individuals involved in the criminal justice system. These findings suggest that engagement in various art forms, such as music, art instruction, mural-making, cultural activities, and theater projects, can have a positive impact on reducing the likelihood of reoffending. Here's a summary of the key findings from each study: i) Study conducted by the Minnesota Department of Corrections: Participation in a music program was associated with a 70% reduction in the possibility of returning to prison for a new offense. ii) Inmates in Philadelphia County Jail: Art instruction and mural-making classes were introduced, and upon release, ex-inmates were hired to work on murals. Out of 15 ex-inmates hired, only one was re-arrested (Ajurichkovic, 2011). iii) Study conducted by the California Department of

Corrections: Participants in the arts program had a reconviction rate of 20%, while the reconviction rate for all California parolees during the same period was 43%. iv) In the California Department of Corrections (CDC) evaluation of the Adult Institution and Community Program (AIC), which was conducted between 1980 and 1987, the recidivism rate for AIC participants was 27% lower than for non-participants (Ajurichkovic, 2011; Gardner, 2020; Brewster, 2010). v) Another study conducted in Norway: Cultural activities were found to have a positive impact on reducing the risk of reoffending. This aligns with the understanding that education, personal development, and successful reintegration are crucial factors in reducing recidivism rates (Denny, 2016). vi) Follow-up evaluation in Canada: A university-operated liberal arts degree program, which included theater projects, was examined. The recidivism rate for the theatre project participants was 10.3%, while the recidivism rate for non-participants was 41.4% (Cheliotis, 2014). vii) According to a Bureau of Justice Statistics study that tracked more than 400,000 individuals across 30 states after their release from prison, about two-thirds (67.8 percent) of released prisoners were rearrested within three years. And within five years of release, the number of rearrested prisoners was 76.6 (Art for Redemption, 2022). viii) Project Jericho (visual art) appears to be an arts intervention program designed to reduce recidivism rates in youth offenders. According to the information provided, the program was effective in lowering recidivism rates for participating youth offenders, and the effect was more pronounced in males than females (Gardner et al., 2014). ix) Another study in Scotland is an important step towards understanding the potential impact of art programs on recidivism rates (Brinkman, 2017). x) The study conducted by the Italian Ministry of Justice, which found that inmates who participated in vocational training programs were less likely to re-offend, aligns with the broader understanding that providing education and skill-building opportunities can contribute to reducing recidivism rates. (Art for Redemption, 2022). The findings also indicate that participation in programs like Libera Mente, which focuses on cultural and artistic activities, can have a significant impact on reducing recidivism rates. The study conducted in Italy further supports the international evidence that highlights the positive impact of cultural and artistic activities in reducing recidivism rates (Michelucci, 2012).

Thus, art programs can be an effective way to provide employment opportunities for individuals who have been released from prison. Many former inmates struggle to find work due to the stigma associated with their criminal record, as well as a lack of education and training. Art programs can offer a creative outlet for individuals who may not have had the opportunity to explore their artistic abilities before, also providing a pathway to employment. By developing skills in areas such as painting, drawing, sculpture, and graphic design, participants can create a portfolio of work that can be used to showcase their talents to potential employers. For example, a study by the Prison Arts Coalition found that engagement in arts programs increased participants' chances of finding employment upon release. In addition, art programs can have a therapeutic effect on individuals who have experienced trauma or other difficult life experiences. Art can be used as a form of self-expression and a way to process emotions, which can be especially valuable for those who have spent time in prison.

It is worth noting that the effectiveness of arts programs can vary based on factors such as program design, participant engagement, post-release support, and the broader reintegration context. Nevertheless, these studies suggest that arts programs play a valuable role in promoting successful reintegration and reducing recidivism rates among individuals transitioning from prison to society.

5. THE VALUE OF ART PROGRAMS FOR INMATES

Prison art programs can indeed offer multi-dimensional value in both secondary desistance and primary desistance. These programs offer a range of benefits that can contribute to learn vocational skills, to helping them improve their social skills (secondary desistance) and increased learning capacity and motivations, and social skills building, psychological and attitudinal changes (primary desistance) (Cheliotis, 2014). Art programs provide an opportunity for inmates to develop skills in a creative field, which can lead to future employment opportunities upon release. In addition to providing vocational training, art programs can also have therapeutic benefits. (Ajurichkovic, 2011). The principal objectives of treatment or intervention programs for individuals involved in detention can indeed be focused on health, and dignity, as well as developing their sense of responsibility and providing them with those competencies that will help them to return to society (Redondo et al., 2022). Most importantly to reduce the stigma that follows from the experience of detention. According to Harrington (1997) art is one of the few legitimate profit-making enterprises in incarcerated settings (Erickson, 2008; Gussak, 2006). Also, the positive effects art therapy seemed to have towards increasing mood and socialization skills of this population (Gussak, 2004). Engaging in prison art projects results in increased self-esteem and self-confidence (Brewster, 2015); in addition, engaging in the creative process has been shown to decrease depressive symptoms and provides inmates with opportunity to construct an identity (Gussak, 2004; 2007; 2009). The importance of prison arts education can be understood through attitudinal and behavioral changes in inmates. The findings suggest that inmates who have access to arts education demonstrate enhanced creativity and intellectual flexibility when addressing problems, compared to those without exposure to the arts. This indicates that arts education can foster cognitive skills that go beyond the artistic domain. Additionally, the study found a strong correlation between arts education and several important factors including motivation to pursue further educational and vocational programs, and improved self-discipline in managing time more efficiently and effectively (Brewster, 2014).

6. BENEFITS OF ART PROGRAMS IN PRISON

Arts and cultural opportunities in criminal justice settings have indeed shown multiple benefits and are considered a cost-effective approach. On the hand, Research suggests that investing in these programs can yield significant savings in criminal justice costs by reducing recidivism rates. When individuals have access to education, training, and employment opportunities through arts programs, it can lead to a decrease in reoffending, resulting in lower costs associated with incarceration and law enforcement. (Plant & Dixon, 2019) (Redondo et al., 2022). As Electronic Platform for Adult Learning (EPALE) in Europe notes that the majority of inmates in European prisons often lack the qualifications necessary to pursue higher education. This low level of education and qualification can have a significant impact on their employability prospects both during and after their incarceration and leading to a higher risk of relapse into criminal behavior and recidivism (IPAG Business School, 2021). Studies have indicated that financial difficulties and unemployment are common experiences among individuals before their incarceration. Having a job, however, has been shown to reduce recidivism, and individuals are less likely to commit crimes when they have stable and employment (Skardhamar & Telle, 2012). For example, Radosh (2002) found that many women detainees had faced financial challenges prior to their arrest, and approximately 20% reported being unemployed for three years before being apprehended (Erickson, 2008). Moreover, research has demonstrated that less than 5% of RTA members return to prison (Rehabilitation through arts (RTA), n.d.).

On the other hand, Arts and cultural programs have demonstrated positive effects on the mental, emotional, and psychological well-being of individuals involved in the criminal justice system. These programs offer a creative outlet for expression, allowing participants to process their experiences, communicate their emotions, and develop a stronger sense of self and purpose. Matthew Seaman's story exemplifies how art can be a powerful tool for individuals to find purpose and make positive contributions to society (Colorado College, 2016). When 58% of participants in art programs feel that art brings them closer to their families and helps them develop a new identity as artists, it showcases the significant impact of art on personal and interpersonal levels (Brewster, 2014). Additionally, the research indicates that 31% of participants identified themselves as artists and experienced enhanced self-esteem further emphasizes the positive impact of these programs (Brewster, 2010). It is important to note that art programs in correctional settings not only provide a sense of dignity and purpose to inmates but also equip them with valuable skills and knowledge that can be beneficial for their future success (Michelucci, 2012).

It can be also added that art programs can be particularly impactful for incarcerated women and girls, helping them discover a sense of identity, boosting self-esteem, and addressing the unique challenges they face (Dunphy, 1999). Moreover, numerous studies support the positive impact of art programs on mental health and social skills. Engaging in creative activities has been shown to reduce stress, anxiety, and depression (California Lawyers for the Arts, 2017) (Gussak, 2007). (Gardner et al., 2014).

These factors can potentially reduce reoffending and improve overall outcomes for ex-offenders. vocational programs increase the marketable skills of inmate post-incarceration. These skills increase inmates self-confidence and their sense of self-improvement (Denny, 2016). Employment plays an essential role in the reintegration of ex-inmates into society, particularly for those who have served long sentences. It offers them a sense of stability and purpose, this stability helps in reintegration, which is strongly linked to the desistance of crime (Denny, 2016).

7. ISSUES AND PROBLEMS

Investments in prisons alone, without complementary investments in post-release services, are often insufficient to address this situation and to produce a significant reduction in recidivism (United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), 2018).

Art therapy programs in prisons can be incredibly beneficial for inmates, However, there are several issues and problems that can arise, particularly after an inmate's release. Many inmates do not have access to continued art therapy or other supportive services once they are released. This can lead to a loss of progress made during incarceration. In addition, Community programs that could provide continuity in therapy often lack funding and resources to support former inmates.

8. SOLUTION AND RECOMMENDATIONS

The first issue at hand is the limited accessibility of art therapy services, particularly in underserved areas, where individuals may lack access to traditional therapeutic resources. To address this problem, the proposed solution is to expand the reach of art therapy by developing mobile art therapy programs and online resources. This approach would provide flexible and adaptable options for therapy, ensuring that more individuals can benefit from these services regardless of their location. The recommendations include the creation of mobile art therapy units that can travel to various communities and offer on-site services, as well as the

development of online platforms and virtual sessions to overcome geographical barriers and make art therapy more widely accessible.

The second issue to address is the lack of financial support for art therapy programs, which limits their availability and sustainability. The proposed solution is to secure funding from a variety of sources, including government grants, private donations, and support from organizations, to ensure the continuation and expansion of these programs. It is recommended to establish a dedicated team responsible for writing grant proposals and conducting targeted fundraising activities to attract the necessary financial resources.

9. CONCLUSION

Incarceration can contribute to recidivism and unemployment due to various factors such as human capital depreciation, exposure to hardened criminals, and societal and workplace stigma. Moreover, having a criminal background is considered one of the greatest disadvantages in finding a job. On the other hand, employment can serve as a major opportunity that could prevent former prisoners from reoffending and help them gain real freedom, autonomy, including financial autonomy that discourages criminal behavior (IPAG Business School, 2021). While some researchers may argue that employment is not a direct causal factor of recidivism, they suggest that it is more likely a consequence of individuals deciding not to engage in criminal behavior (United Nations Office on Drugs and Crime (UNODOC), 2018). This perspective aligns with criminological theories such as strain theory and rational choice theory, which propose that employment reduces strain by alleviating economic need and increases the perceived benefits of conforming to conventional behavior (Duwe, 2014).

Lack of education and vocational skills can contribute to the high rates of recidivism among women who have been incarcerated. When women are released from prison, they often face significant barriers to finding and maintaining employment (Erickson, 2008). While improvements in education can lead to opportunities for employment, increase social capital, improve thinking skills and enhance feelings of self-worth all of which are prominent positive factors in most major theories on desistance (Burrowes, et al., 2013). As before mentioned, mentoring programs, like the one provided by the Koestler Trust, can indeed play a crucial role in helping individuals with a criminal background reintegrate into society, obtain employment, and decrease the likelihood of recidivism (Cheliotis, 2014). Perhaps it can be said, pursuing a career in the arts after prison can be challenging, it can also be a rewarding and fulfilling path for those who are passionate about their craft. Through their art, formerly incarcerated individuals can share their stories and create a new sense of purpose and meaning in their lives. In addition to formal programs, there are also many examples of individuals who have successfully transitioned into art-related careers after being released from prison. These artists have found success in a variety of fields, including painting, sculpture, photography, music, and writing. Some have even gone on to become well-known figures in the art world, using their experiences to inform their work and advocate for criminal justice reform. That's wonderful to hear about Michael's story and his accomplishments in the art world. It's inspiring to see how he has used his experiences to inform his work and advocate for criminal justice reform. Collaborating with Synergy Theatre Project seems to have been a transformative experience for him. Undertaking a work placement at the National Theatre in London is a fantastic step forward for Michael's career aspirations (Plant & Dixon, 2019). Therefore, investing in rehabilitation programs through the arts can be a cost-effective and impactful way to reduce recidivism rates and promote successful reentry into society.

Overall, Employment is obviously a key factor in the successful reintegration of former prisoners. Employment is more than simply a source of income. It provides structure, routine

and opportunities to contribute to the work and lives of others while facilitating valuable social contact. It helps former prisoners to reconnect with elements of the community and contributes to their enhanced self-esteem, self-confidence and self-efficacy (United Nations Office on Drugs and Crime (UNODOC), 2018). Furthermore, the introduction of art programs after prison as employment can be a win for both individuals looking for work and society as a whole. As it can be said, the findings suggest that arts programs can have a significant impact on reducing criminal behavior and promoting positive outcomes for individuals leaving prison. Intervention programs often aim to address various factors that contribute to offending behavior. However, when individuals face pressing challenges such as unemployment, poverty, or homelessness, the positive effects of these intervention programs can be limited or undermined. Collaboration between various sectors, including criminal justice, social services, and community organizations, is crucial in developing comprehensive strategies that tackle the complex challenges of desistance effectively (Cheliotis, 2014). Ultimately, the goal of any rehabilitation program is to prepare inmates for successful reintegration into society.

REFERENCES

- Ajurichkovic, A. (2011). *Art in priosn"A litrature Review of the philosophies and impacts of visual arts programs for correctional populations*. Australia: UTS shopfront student series with arts access Australia. Retrieved from www.shopfront.uts.edu.au
- Art for Redemption. (2022, February 7). *Case study. Prison rehabilitation programs*. Retrieved February 7, 2022 from <https://t.ly/1TzJ3>
- Brewster, L. (2010). *A qualitative study of the California: arts in corrections program*. William James Association. Santa Cruz, CA: University of San Francisco.
- Brewster, L. (2012). *A Qualitative Study of the California: Arts in Corrections Program*. University of San Francisco, William James Association, Santa Cruz, CA.
- Brewster, L. (2014, January). California Prison Arts: A Quantitative Evaluation, The Impact of Prison Arts Programs on Inmate Attitudes and Behavior: A Quantitative Evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(2). https://t.ly/HjL_t
- Brewster, L., (Ed.). (2015). *Paths of Discovery: Art Practice and Its Impact in California Prisons* (2° Ed.). United States: CreateSpace Ed.
- Brinkman, K. (2017). *Incarceration and Identity: An exploration of art therapy with Inmates*. (Unpublished doctoral dissertation). Concordia university
- Burrowes, N., Disley, E., Liddle, M., Maguire, M., Rubin, J., Taylor, J., & Wright, S. (2013). *Intermediate outcomes of arts projects: a rapid evidence assessment*. RAND Europe, Arcs Ltd and University of Glamorgan. National Offender Management Service.
- California Lawyers for the Arts (2017). *Arts in Corrections County Jails Project*. <https://t.ly/Co9C6>
- Cheliotis, L. (2014, October). *THE ARTS OF DESISTANC: Evaluation of the Koestler Trust Arts Mentoring Programme for Former Prisoners*. London, U.K: Keele University, University of Osijek.
- City of Melbourne (2022, July 27). *Painting new pathways from prison to employment*. Retrieved July 27, 2022 from <https://news.melbourne.vic.gov.au/painting-new-pathways-from-prison-to-employment/>
- Colorado College History department (n.d.). *Past, present, prison project: Art therapy*. Retrieved April 18, 2024 from <https://sites.coloradocollege.edu/hip/art-therapy/>

- Colorado College History department (n.d.). *Past, present, prison*: History department. Retrieved April 18, 2024, from <https://www.coloradocollege.edu/academics/dept/history/>
- Dahl, G., & Mogstad, M. (2020, March 1). *National Bureau of economic Research (NBER)*. Retrieved from The Benefits of rehabilitative in carceration: www.nber.org
- Denny, M. (2016). Norway's Prison System: Investigating Recidivism and Reintegration. *Bridges: Student Research*, 10, 26-34.
- Dünel, F. (2017). European penology: The rise and fall of prison population rates in Europe in times of migrant crises and terrorism, *European Journal of Criminology*, 14(6) 629–653. (C. Györy, Ed.) *Criminology in Europe*, 15. <https://doi.org/10.1177/1477370817733961>
- Dunphy, K. (1999). A creative arts performance program for incarcerated women. *The Arts in Psychotherapy*, 26(1). [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(98\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(98)00051-3)
- Duwe, G. (2014, February). *An outcome evaluation of a prison work release program: estimating its effects on recidivism, employment and cost avoidance*. 1. Minnesota. Retrieved from https://mn.gov/doc/assets/Work_Release_Evaluation_DOC
- Erickson, B. (2008). *Art therapy treatment with Incarcerated women*. Florida, Orlando: University of central Florida Institutional Review Board.
- Gadner, A. (2020). Dr. Larry Brewster and California Arts-in-Corrections: A Case Study in Correctional Arts Research. *Prison Education and Reentry*, 6(2), 196.
- Gardner, A., Hager, L., & Hillman, G. (2014, May). *The prison Arts Resource Project: An Annotated Bibliography working paper*. Southwestern correctional arts Network. National Endowment for the arts. <https://shorturl.at/rMCUy>
- Gussak, D. (2004). Art therapy with prison inmates: a pilot study. *The arts in psychotherapy*, 31, 256-257.
- Gussak, D. (2006). Effects of art therapy with prison inmates; A follow-up study. *The arts in psychotherapy*, 33(3), 189.
- Gussak, D. (2007). The effectiveness of art therapy in reducing depression in prison population. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 51(1).
- Gussak, D. (2009). The effects of art therapy on male, female inmates: advancing the research base. *The arts in psychotherapy*, 36(1).
- Haeyen, S., van Hooren, S., van der Veld, W., & Hutschemaekers, G. (2018, April). Promoting mental health versus reducing mental illness in art therapy with patients with personality disorders: A quantitative study. *The art in psychotherapy*, 58.
- IPAG Business School (2021). *The state of the art of prison entrepreneurship programs in Europe*. <https://shorturl.at/ny4Sy>
- Michelucci, F.G. (ed.) (2012). *Arta and culture in prison*. Italy: Fundacion Regione Toscana. <https://t.ly/pHkTT>
- Plant, J., & Dixon, D. (2019). *Enhancing arts and culture in the criminal justice system*. U.K: National Criminal Justice Arts Alliance, Clinks. <https://artsincriminaljustice.org.uk/>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODOC) (2018, December). *Introductory Handbook on the Prevention of Recidivism and the Social Reintegration of Offenders*. Vienna, Austria: UNODOC. <https://t.ly/ZCoTg>

- Redondo, S., Sanchez-Meca, J., & Garrido, V. (2022). *Crime treatment in Europe: A review of outcome Studies*. (J. McGuire, Ed.) Spain: Faculty of psychology of University of Barcelona. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/6215.pdf>
- Rehabilitation through arts (RTA)*. (n.d.). Retrieved from Help Us Change Lives: <https://www.rta-arts.org/>
- Ricciardeli, R., & M.F peters, A. (2017). *After prison (Navigating Employment and Reintegration)*. www.wlupress.wlu.ca/Books/A/After-prison
- Schrift, M. (2006). Angola prison art: Captivity, creativity, and consumerism. *American Folklore*, 119(473), 260.
- Skardhamar, T., & Telle, K. (2012). Post-release Employment and Recidivism in Norway. *Journal of Quantitative Criminology*, 28(4), 629–649. <http://www.jstor.org/stable/43551948>
- Tannenbaum, J. (2015). Arts, prisons and rehabilitation. *Excerpted from Arts & America: Arts, Culture, and the Future of America's Communities*, 174. (C. Lord, Ed.) United-State.

BLOGS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE SETÚBAL

Helena Teotonio Fernandes

Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Sumário

Nos últimos anos, a integração de tecnologias digitais no ensino superior, tem assumido uma importância crescente. Entre os dispositivos tecnológicos enquadrados nos métodos activos de ensino, os blogs pedagógicos destacam-se como uma ferramenta educacional relevante, capaz de promover a interacção, colaboração e reflexão dos estudantes, no contexto do mundo universitário. São poucos os estudos empíricos, que exploraram o uso de blogs pedagógicos no ensino superior. Com este trabalho de cariz qualitativo, procura-se perceber qual a percepção que estudantes do ensino superior têm dos blogs pedagógicos. Integraram este estudo 38 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 44 (média de idade=19,5), estudantes das licenciaturas em Terapia da Fala e Enfermagem, da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal. A amostra distribuiu-se de forma heterogénea no que diz respeito ao sexo (33 raparigas e 5 rapazes). Os resultados preliminares constataam que os estudantes valorizam os blogs pedagógicos como facilitadores da aprendizagem, tendo como principais pontos fortes, o facto de permitirem integrar e consolidar a matéria de uma forma criativa, fomentando a interacção entre pares. Esses resultados indicam que os blogs pedagógicos têm potencial como uma metodologia para motivar e promover uma aprendizagem envolvente e reflexiva, especialmente no ensino superior e, em particular, entre estudantes da área da saúde.

Palavras Chave: Metodologias Activas, Ensino Superior, Blogs Pedagógicos, Estudo Qualitativo.

1. INTRODUÇÃO

As instituições universitárias europeias, no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA), requerem que as universidades transitem para novos paradigmas, mais focados no papel activo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (Álvarez et al., 2008). Nos últimos anos, a integração de tecnologias digitais no ensino superior tem-se mostrado cada vez mais relevante e transformadora, no sentido de alcançar este objectivo. Entre essas ferramentas, os blogs pedagógicos emergem como uma poderosa e versátil ferramenta educacional, capaz de promover a interacção, colaboração e reflexão no âmbito da academia.

A tecnologia web 2.0 tem vindo a oferecer um imenso potencial para a criação de novas possibilidades e desafios, em especial para os estudantes do ensino superior (Oyarinde & Komolafe 2017). Devido à sua acentuada acessibilidade económica e disponibilidade, esta tecnologia tem vindo a ter um impacto significativo no ensino, fornecendo múltiplas oportunidades para o envolvimento, comunicação activa e aprendizagem auto-dirigida dos estudantes (Oyarinde & Komolafe 2017).

O Blog é uma das mais populares ferramentas da web 2.0 e, em 2004, foi proclamada “palavra do ano” pelo dicionário online Meriam-Webster (Oyarinde & Komolafe, 2017).

Segundo Bronwstein & Klein, (2006), um blog pode ser definido como um website, composto por entradas datadas designadas por posts, organizadas por ordem cronológica inversa, de forma a que a entrada mais recente aparece primeiro, sendo actualizado periodicamente. As palavras blog e blogging são uma contração dos termos web logg e web logging, respectivamente, podendo ser descritos como uma forma de micro-publicação. (Roberts, 2003; Williams & Jacobs, 2004 in Wolf, 2008). Os blogs emergiram primeiramente na década de 1990, a partir de fóruns online, páginas pessoais na web e listas de e-mail (Alexander, 2006 in Wolf, 2008). No entanto, ao longo da última década, os blogs evoluíram de simples diários online para ferramentas de comunicação com a capacidade de envolver as pessoas (Wolf, 2008). Ao contrário dos diários privados em papel, que raramente são partilhados com outros, os blogs podem ser um meio social que permite o diálogo entre os vários elementos do processo educativo e mesmo, em alguns casos, transcender este contexto (Deng & Yuen, 2009).

São vários os estudos que exploram o papel dos blogs nas várias disciplinas académicas no âmbito do ensino superior, com a maioria das pesquisas sobre esta temática, a salientar as competências interactivas e reflexivas deste tipo de metodologia educativa (Deng & Yuen, 2009).

1.1. Blog como um instrumento reflexivo, potenciador da aprendizagem

Os feedbacks e os comentários inerentes à construção de um blog, podem fomentar um pensamento e uma aprendizagem mais profundos. Tal como foi demonstrado por Ray & Coulter (2008), com uma amostra de professores, o blog pode funcionar como um instrumento reflexivo eficiente. Na mesma linha, Ferdig e Trammell (2004) enfatizam que os blogs pedagógicos podem melhorar significativamente o processo de aprendizagem, pois aumentam o envolvimento dos estudantes e permitem incorporar diversas perspetivas.

Descrevemos sucintamente de seguida, outros estudos que salientaram os benefícios da utilização de blogs pedagógicos no ensino superior:

William e Jacobs (2004) descrevem uma experiência com blogs universitários, na Universidade de Harvard, iniciada em 2003 e que se prolongou até 2023. O projecto foi avaliado como tendo sido um sucesso, apesar dos blogs actualmente já não se encontrarem activos. No entanto, encontram-se acessíveis alguns blogs, com temas diversos tais como política, revisões de literatura, etc... ao dispor de toda a comunidade académica, no site da Universidade de Harvard.

Brownstein e Klein (2006) afirmam que os blogs pedagógicos trazem benefícios para o ensino da ciência e que os alunos que usufruem desta metodologia pedagógica, passam a ter mais facilidade em interligar os conteúdos teóricos. Mencionam que o carácter interactivo do blog, o qual inclui espaço para comentários públicos, no final de cada post, motivados pelo tópico do blog, fomenta a discussão. Esta progressão de post para comentário para novo post, de muitas formas reflecte a prática profissional no contexto da comunidade científica, em que uma hipótese é gerada, testada, analisada (ou revista) seguida de nova hipótese. Esta estrutura, oferece um imenso potencial para apoiar o ensino da ciência, segundo os mesmos autores. Ferdig e Trammell (2004) sublinham que os blogs ajudam os estudantes a tornarem-se especialistas num dado assunto, o que pode facilitar a aprendizagem da ciência.

Li et al. (2013) implementaram um estudo com a duração de 8 semanas, com uma amostra de 11 estudantes da licenciatura em Ensino, da Universidade do Midwest (EUA). Na segunda semana do curso, os estudantes foram introduzidos aos blogs, e foi-lhes solicitado que escrevessem pelo menos um post por semana. Estes autores procuraram perceber se a construção de blogs influenciava o raciocínio reflexivo dos estudantes e se este era influenciado pela interactividade com os pares. A análise das postagens dos blogs revelou que os estudantes envolveram-se em níveis elevados de pensamento crítico e reflexivo. Esta metodologia facilitou uma maior interacção entre estudantes e professores, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interactivo.

Oyarinde e Komolafe (2017) num estudo com 202 futuros professores de matemática, levado a cabo na Universidade de Obafemi Awolowo (Nigéria), sugerem que os blogs podem ser utilizados no ensino de professores de matemática, tornando os processos de ensino mais rápidos e duradouros, aumentando a capacidade dos estudantes em alcançar uma variedade de resultados de aprendizagem de ordem superior.

Medero et al. (2022) num projecto piloto fomentado pela Universidade Complutense de Madrid, utilizaram um blog universitário no contexto do ensino do sistema de política espanhola. Os resultados do seu trabalho apontam para que os blogs sejam uma ferramenta tecnológica importante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois encoraja o papel activo dos estudantes e promove a aprendizagem colaborativa.

A maioria da pesquisa sobre os blogs pedagógicos, centra-se principalmente nas suas competências interactivas e reflexivas (Deng & Yuen, 2009).

1.2. Blogs como instrumentos interactivos

Uma das áreas-chave da utilização dos blogs pedagógicos no ensino superior, é o seu valor social e o seu potencial para promover a interacção e a aprendizagem colaborativa. Graças à capacidade de incorporar hyperlinks e comentários, os blogs podem facilitar a aprendizagem cooperativa dentro de uma comunidade educativa (Ferdig, 2007; Duarte, 2015). Fomentam a socialização e interacção dos estudantes e também facilitam a procura de apoio e ajuda quando necessário (Dickey, 2004). Os blogs apresentam o potencial de ser uma tecnologia verdadeiramente transformadora, aumentando a autonomia dos alunos e incentivando a interacção entre pares. Um exemplo de como os blogs podem combater o isolamento dos estudantes pode ser visto no trabalho de Wolf (2008), da Universidade Curtin de Tecnologia (Austrália). Esta autora estudou a utilização de blogs com estudantes da licenciatura em relações públicas. Na mencionada Universidade, para a conclusão do curso superior da licenciatura em relações públicas, é essencial e obrigatório que os estudantes efectuem um “profissional placement”, ou estágio profissional. Durante um semestre, foi desenvolvido um blog reflexivo por 68 estudantes, no âmbito desta unidade curricular. Os resultados apoiam a

utilização dos blogs nesta disciplina, particularmente porque fomentam a internacionalização do curriculum e combatem o isolamento experienciado por alguns estudantes.

1.3. Blogs Pedagógicos na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal

O blog pedagógico é um site na internet, construído com o objectivo de partilhar conhecimento entre estudantes, professores e a comunidade em geral.

No presente ano lectivo 2023/2024, durante o 1º semestre, foi proposto aos estudantes das Unidades Curriculares Psicologia e Desenvolvimento I (29 estudantes), Psicologia do Ciclo Vital I (49 estudantes) e Psicologia do Ciclo Vital II (46 estudantes), no total de 124 estudantes, que construíssem, em grupo, blogs pedagógicos, constituindo-se este, um dos elementos de avaliação das mencionadas unidades curriculares. Foi um desafio aceite com entusiasmo, apesar da grande carga de trabalho a que estão sujeitos estudantes do ensino superior.

Procuramos incorporar as recomendações de Deng e Yuen (2012) para a construção e implementação de blogs no ensino superior, nomeadamente: 1) Fornecer informação detalhada sobre como efectuar os blogs, ao nível da escrita dos trabalhos, bem como da forma de fazer comentários construtivos aos trabalhos dos outros grupos. 2) Fornecer múltiplos trabalhos e actividades pedagógicas nas aulas, passíveis de serem integrados nos blogs, nomeadamente, diversos casos práticos, role-play, etc... como forma de aumentar o interesse dos estudantes no trabalho de grupo. 3) Encorajar o trabalho colaborativo entre os estudantes, pelo facto dos blogs terem sido construídos em grupo. 4) Fomentar um bom ambiente entre estudantes e entre estudantes e docente, assentando essas relações num ambiente de aprendizagem acolhedor e construtivo.

Ao longo das aulas, de forma contínua, os estudantes agregaram, reflectiram e integraram nos seus blogs, os trabalhos realizados nas aulas destas Unidades Curriculares. Foi dada total liberdade pedagógica e criativa aos estudantes, na execução dos seus trabalhos. Os blogs foram colocados online e tornados públicos, o que foi considerado um estímulo adicional pelos estudantes. As unidades curriculares concluíram com a apresentação oral dos blogs, pelos grupos de estudantes.

Este é o Esquema da Metodologia seguido para o desenvolvimento do Blog Pedagógico:

Na primeira aula, é feita a explicação do trabalho aos estudantes, incluindo a disponibilização do guia de trabalho. Nesta etapa inicial, os alunos são orientados sobre o processo de criação dos Blogs Pedagógicos, que servirão como uma plataforma para o desenvolvimento das actividades propostas ao longo do curso.

Nas aulas intermédias, após a exposição teórica da matéria, são propostos aos estudantes casos práticos ou outras actividades pedagógicas relacionadas com o conteúdo discutido. Esses casos e actividades são, posteriormente, integrados nos blogs pelos próprios estudantes, promovendo a reflexividade, o estudo contínuo e a partilha de conhecimento entre os participantes.

Na última aula, os estudantes realizam uma apresentação oral dos seus blogs, partilhando as suas experiências e reflexões. Nesta fase, a docente fornece feedback construtivo, destacando os pontos fortes e sugerindo melhorias, com o objetivo de aprimorar o aprendizado e o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Os cursos na área da saúde possuem características próprias que os diferenciam de outras áreas do saber. Pretende-se que os estudantes deste cursos, futuros profissionais de saúde, não só sejam capazes de dominar os conhecimentos e as técnicas da sua área do saber, como também sejam capazes de desenvolver capacidade reflexiva em relação aos seus pacientes, aplicando os

seus conhecimentos de forma reflexiva e humanizada. Consideramos que os blogs pedagógicos são uma ferramenta privilegiada para alcançar essa finalidade, no contexto do ensino superior.

Apesar de relatos de adoção bem-sucedida dos blogs na sala de aula do ensino superior, existem relativamente poucos estudos empíricos que exploraram se o uso de blogs no ensino e aprendizagem, leva ou não a um aumento na aprendizagem percebida pelos alunos (Garcia et al., 2019).

Com este trabalho de carácter qualitativo, procura perceber-se qual a percepção que os estudantes das unidades curriculares Psicologia e Desenvolvimento I e Psicologia do Ciclo vital I e II, têm desta metodologia, se consideram que é benéfica para o seu processo de aprendizagem, e quais pensam ser os seus pontos fortes, incentivando à sua utilização em cursos superiores na área da saúde.

2. METODOLOGIA

2.1 Amostra

Integraram este estudo de carácter qualitativo 38 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 44 (média de idade=19,5), estudantes das licenciaturas em Terapia da Fala e Enfermagem, da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal. Esta foi uma amostra de conveniência, com uma distribuição heterogénea por sexo (33 raparigas e 5 rapazes), reflectindo a realidade dos cursos de saúde, em que os estudantes são maioritariamente do sexo feminino.

2.2 Instrumentos

Entrevista por escrito, disponibilizada na plataforma Moodle, constituída por cinco questões. Optou-se por este formato de entrevista pelo facto de permitir uma maior flexibilidade e adequação de horários à disponibilidade dos estudantes.

2.3 Procedimentos

No final das unidades curriculares Psicologia e Desenvolvimento I e Psicologia do Ciclo Vital I e II, foi solicitado aos 124 estudantes que respondessem à entrevista no formato escrito, integrada na plataforma Moodle. Destes, 38 estudantes responderam à entrevista e submeteram-na no Moodle. Foi feito o download dos ficheiros em Excel, com as respostas dos estudantes, provenientes da plataforma Moodle. Após as leituras flutuantes horizontais e verticais, as respostas à entrevista foram submetidas a análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Amado (2017). Foram criadas as categorias, as quais seguiram de perto o guião da entrevista atrás mencionado, subcategorias e respectivas unidades de registo, tal como exposto no Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de análise de conteúdo relativa aos principais benefícios da construção dos blogs pedagógicos

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Favorece a consolidação e revisão da matéria	Consolidar a matéria	<p>“Atraves de uma ferramenta que nunca tinha utilizado pude explorar mais sobre a matéria e consolidá-la de maneira mais dinâmica e eficaz”.</p> <p>(P1) Ir consolidando a matéria a o longo da realização do mesmo (P7).</p> <p>“Contribui de forma muito positivaa para a nossa aprendizagem” (P15);</p> <p>“Permite consolidad da melhor forma os conteúdos” (P17).</p>	12

	Boa técnica de estudo	“Os alunos têm oportunidade de estudar a matéria em sala da aula” (P37); facilita o estudo contínuo” (P25).	5
	Rever a matéria	“Foi sem dúvida um bom método para (...) e rever matéria para o teste” (P4)	4
	Organização da matéria	Os pontos fortes (dos blogs) são a organização da matéria” (P8)	2
	Favorece a interligação da matéria	“Ajudou-nos muito a interiorizar os casos clínicos e a interligá-los com a matéria de ambas as professoras” (P9); “fe-nos interligar a matéria” (P2)	2
Favorece a interação entre pares	Trabalho de equipa	“Contribui para o trabalho de grupo” (P27). “Promove o trabalho de equipa” (P26); “Forma diferente e interessante de realizar um trabalho de grupo” (P37)	7
	Possibilita o debate e a discussão	Possibilita o debate das temáticas! (P25); “O maior benefício é o debate das temáticas” (P15)	3
	Favorece a partilha	“Forma dinâmica e interactiva de trabalhar favorece a partilha” (P38); “É mais apelativo, remete ao convívio para que se realizem, uma vez que é trabalho da grupo” (P2).	2

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi unânime entre os estudantes entrevistados, a ideia de que os blogs pedagógicos construídos durante o decorrer da unidade curricular, foram facilitadores da aprendizagem. Este resultado foi expresso através de 100% de respostas afirmativas à questão “Considera que os blogs são facilitadores da aprendizagem?”, indicando uma aceitação ampla e uma valorização desta metodologia pedagógica. Estes resultados vão ao encontro dos de Deng e Yuen (2012) e de Li et al. (2013), que referem que os estudantes percebem os blogs académicos como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, principalmente devido à possibilidade de reflectir sobre o conteúdo aprendido e pela possibilidade de partilhar conhecimentos com os colegas.

No que diz respeito aos benefícios desta metodologia pedagógica, foram identificados pelos estudantes dois grupos principais de ganhos positivos: 1) O primeiro, de carácter mais académico e instrumental, prendeu-se com a consolidação e revisão da matéria teórica proporcionada por esta metodologia.; 2) O segundo possui um carácter mais relacional e está associado com o facto da construção dos blogs permitir e facilitar uma maior interacção entre os estudantes.

Os principais atributos dos blogs, distinguidos pelos estudantes, respeitantes ao primeiro grupo são: O facto de facilitarem a consolidação da matéria (48%), serem uma boa técnica de estudo (20%), possibilitarem a revisão da matéria para o teste (16%), fomentarem a organização da matéria (8%) e fomentarem a interligação da matéria (8%).

Os principais atributos identificados pelos estudantes em relação ao segundo grupo são: o facto dos blogs fomentarem o trabalho de equipa (58%), possibilitarem o debate e a discussão (25%) e favorecerem a partilha entre pares (17%).

Estes resultados vão ao encontro dos de Garcia et al. (2019) e Medero (2022) que verificaram que os estudantes percebem níveis mais elevados de aprendizagem ao utilizarem blogs na sala de aula. No entanto, segundo estes autores, os benefícios reconhecidos do uso de blogs são

influenciados pelas atitudes dos alunos em relação à utilização de tecnologia no ensino e na aprendizagem, pela utilidade percebida dos blogs e pela extensão em que os estudantes já utilizaram blogs anteriormente (Garcia et al, 2019). Também Wolf (2008), Deng e Yuen (2012), Duarte (2015) e Medero (2022) defendem que os blogs ajudam a combater o isolamento social dos estudantes, encorajam o papel activo dos mesmos, fomentando a aprendizagem colaborativa, o que vai ao encontro dos nossos resultados, nomeadamente dos blogs permitirem e fomentarem maior interacção entre os estudantes. Podem, inclusivamente, fomentar a participação e dar voz aos estudantes mais tímidos (Wolf, 2008).

Os resultados sugerem que os blogs pedagógicos oferecem uma metodologia multifacetada que atende tanto às necessidades académicas como às sociais, dos estudantes do ensino superior. Esta abordagem dual reflecte uma pedagogia mais holística, onde o desenvolvimento cognitivo e relacional, são simultaneamente promovidos. A natureza interactiva e colaborativa dos blogs facilita não apenas a absorção do conteúdo teórico, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos num contexto grupal, preparando os estudantes da área da saúde para situações reais em que a comunicação e o trabalho em equipa são cruciais.

4. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Apesar dos resultados promissores, este estudo apresenta algumas limitações. A unanimidade nas respostas pode sugerir uma predisposição dos estudantes em fornecer respostas socialmente desejáveis ou um enviesamento na amostra estudada: Podem ter decidido responder à entrevista sobretudo os estudantes que valorizaram a metodologia em causa.

Futuros trabalhos poderiam explorar uma amostra maior e mais diversificada também do ponto de vista do género, e incluir métodos quantitativos e qualitativos (métodos mistos), para uma análise mais abrangente e profunda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho sugerem que os blogs pedagógicos são altamente valorizados pelos estudantes, tanto do ponto de vista académico, como pelos benefícios relacionais que proporcionam. A utilização de blogs como ferramenta pedagógica nas Unidades Curriculares de Psicologia e Desenvolvimento I e Psicologia do Ciclo Vital I e II mostrou-se eficaz para a consolidação e revisão da matéria teórica, além de promover a interacção e o trabalho em equipa entre os estudantes. Estas constatações reforçam a importância de incorporar metodologias pedagógicas no ensino superior, que integrem aspectos instrumentais e interactivos, fomentando um ambiente de aprendizagem mais envolvente.

REFERENCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª ed.)*. Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J. R., Sanz-Ablanedo, E., & Fernández-Martínez, M. (2008). Aprender enseñando: Elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo [Learn by teaching: Development of teaching materials that facilitate autonomous learning]. *Formación Universitaria [University Education]*, 1(6), 19-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062008000600004>
- Brownstein, E. & Klein, R. (2006). Blogs. *Journal of College Science Teaching*, 35(6), 18-22. <https://www.learntechlib.org/p/100563/>.
- Duarte, P. (2015). The use of a group blog to actively support learning activities. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/1469787415574051>.
- Deng, L., & Yuen, A. H. (2009). Blogs in higher education: Implementation and issues. *TechTrends*, 53(3), 95. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0287-5>.
- Deng, L., & Yuen, A. H. (2012). Understanding student perceptions and motivation towards academic blogs: An exploratory study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.883>.
- Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/0268051042000280138>.
- Ferdig, R. E. & Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the blogosphere. *The Journal*, 31(7), 12-20. <https://shorturl.at/bMSK5>
- Ferdig, R. E. (2007). Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and teacher education*, 15(1), 5-10. <https://www.learntechlib.org/primary/p/23518/>.
- Garcia, E., Moizer, J., Wilkins, S., & Haddoud, M. Y. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers & Education*, 136, 61-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.011>
- Li, K., Bado, N., Smith, J. & Moore, D. (2013). Blogging for teaching and learning: An examination of experience, attitudes, and levels of thinking. *Contemporary Educational Technology*, 4(3), 172-186. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6101>
- Medero, G. S., Albaladejo, G. P., Medina, P. M., & Solana, M. J. G. (2022). Blogging as an instrument for co-creation and collaborative learning in University education. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), 393. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12555>
- Oyarinde, O. N. & Komolafe Olaide, G. (2017). Pre-Service Mathematics Teachers' Computer, Internet self-efficacy and attitude toward the use of blog as support for teaching and learning in higher institution. In Kolawole, C. O. O; Akinbote, R. O; Ige, T. A; Adedoja, G. O and Aremu, A. S (Eds) *Advancing Education through Technology, The Department of Teacher Education* (pp. 331-349). <https://shorturl.at/GOfqU>
- Ray, B. B., & Coulter, G. A. (2008). Reflective practices among language arts teachers: The use of weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), 6-26. <https://www.learntechlib.org/primary/p/24186/>.

- Williams, J.B. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232–247. <https://doi.org/10.14742/ajet.1361>
- Wolf, K. (2008). A blogging good time? The use of blogs as a reflective learning and feedback tool for final year public relations students, World Association for Cooperative Education - Australian Collaborative Education Network Asia Pacific Conference, 30 Sep 2008, pp. 649-656. Manly, Sydney: WACE-ACEN Asia Pacific Conference. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/44347>

CULTURAS GASTRONÓMICAS: EL CAFÉ Y LOS CAFÉS EN EL CINE ESPAÑOL

Ana M. Gómez-Bravo

University of Washington, Unites States

Abstract

This article examines the representation of coffee in cinema, focusing on its dual role as a symbolic beverage and a social space. It analyzes various films and short films that explore how coffee serves as a medium to express and reflect cultural, historical, and social meanings. The study primarily focuses on examples from Spanish cinema, from early short films to contemporary productions, such as "Madres paralelas" where coffee functions as a device to address themes of historical memory and collective pain. The analysis also includes films that emphasize the importance of coffee as a space for sociability, such as "Café para llevar" or "A Coffee in Berlin," illustrating how these settings facilitate meaningful encounters and promote interpersonal dialogue. Furthermore, the article highlights the relationship between coffee and literary and theatrical culture, underscoring the role of cafés as key spaces for intellectual and artistic interaction. Through the examination of multiple films and short films, it is argued that coffee in cinema is not merely a representation of everyday life but also a narrative tool to explore broader themes such as affective relationships, social identity, and historical memory. The study concludes that cinema uses coffee to invite reflection on issues of significant cultural and historical relevance.

Keywords: Representación del café, Cine español, Sociabilidad en el cine, Memoria histórica, Cultura visual

1. INTRODUCCIÓN

Los diferentes medios de comunicación, entre ellos el cine y los programas de televisión, vienen prestando cada vez más atención a las cuestiones gastronómicas y al contexto social, político y medioambiental en el que se cultivan, preparan y consumen los alimentos. En el caso del cine, estudiosas y estudiosos de la talla de José María Caparrós Lera (1997), Natalie Zemon Davis (2000), Marc Ferro (1995), Edward Goyeneche-Gómez (2012), y Sorlin y Utrilla (1992) han hecho hincapié en la importancia de estudiar la relación del cine con la cultura y con la historia desde una perspectiva ideológica, ofreciendo una propuesta analítica que ayuda a establecer numerosas relaciones entre las codificaciones fílmicas y los procesos históricos y culturales que estas reflejan. Por su parte, Brea (2005) ha señalado la importancia de estudiar las prácticas de la visualidad, sus connotaciones y las formas en que ambas se emplean para crear significados culturales. Martínez-Expósito (2015) ha estudiado los modos en los que el cine español más reciente explora la gastronomía, sobre todo en referencia a una temática que incluye las nuevas estructuras socio-sexuales, en particular dentro del contexto de la creación de la Marca España.

Las presentes páginas siguen la línea de los estudios que enfatizan el papel que desempeña la cultura alimentaria en el cine, para enfocarse en el café, entendido en su doble sentido de bebida y del espacio público donde esta se consume. El trabajo se enfoca primordialmente en el cine español, aunque se examinan, desde un punto de vista comparativo, algunas películas producidas en otros países.

2. BEBER PARA CREER

Dentro de los estudios culturales centrados en la gastronomía debe valorarse el papel del café como bebida que, por sus usos sociales, viene dotada de un alto valor simbólico. Este valor aparece reflejado de manera explícita en numerosas obras cinematográficas, tal y como puede verse en el cortometraje *Café nunca es café* (Ovejero, 2016). Este cortometraje presenta con claridad el valor simbólico, a la vez que metafórico y social, del café, exponiendo con una brevedad intensa que la invitación a tomar un café en la intimidad del hogar es en realidad una forma de comunicación interpersonal que, como en este cortometraje, puede servir para expresar el deseo sexual. Igualmente, significativo es otro cortometraje, *Café frío* (Suarez, 2019), donde el aparente favor que hace un extraño desconocido al devolver a su dueña el bolso que esta había extraviado solo inspira en ella la sorprendente respuesta de invitarle a un café, pero un café frío, lo que aparece como claro paralelo de su actitud para con el desconocido.

Según Juan Moreno (2019) el cine muestra el café como espacio público que sustituye al doméstico del hogar y permite una reformulación de las expectativas relacionadas con etapas claves de la vida. La primera muestra del cine en España está ambientada en un café. *Riña en un café* (Gelabert, 1897; 1952) es un cortometraje de menos de un minuto de duración que demuestra las posibilidades narrativas del cinematógrafo. Este cortometraje abre la historia del cine español demostrando la función social del café como el lugar donde pueden aflorar fricciones interpersonales y a la vez donde una situación violenta puede ser solventada con la ayuda de los contertulios. Una inversión similar de la sociabilidad asociada con el café aparece en otro cortometraje, *Café para llevar* (Font, 2014), elaborado también a partir de la conceptualización básica del café como bebida y a la vez como el lugar donde esta se consume en un ambiente de sociabilidad. *Café para llevar* (Font, 2014) se desarrolla en Barcelona y aquí el café que la protagonista pide para llevar se transforma en un café para beber acompañada y sentada a la mesa. Inmersa en los preparativos de su próxima boda, que está intentando solventar por teléfono, Alicia ha entrado en el establecimiento *El Sortidor* para pedir un café para llevar cuando llega Javi, su antigua pareja, a quien no había visto desde hacía largo tiempo. A petición de Javi y a pesar de los dolorosos recuerdos de su fallida relación que este

reencuentro inspira en Alicia, esta accede a tomarse el café en la cafetería acompañada por Javi. Cuando están sentados a la mesa, recordando que su relación vino a su fin porque Javi no quería tener familia, entra la nueva pareja de este último, que está en un avanzado estado de embarazo. Tras unas breves palabras de cortesía al ser presentadas por Javi, se agrava la crisis emocional que Alicia está experimentando desde el inicio de su encuentro con el protagonista. Alicia decide marcharse, seguida en breve por Javi, fundiéndose ambos en un abrazo tras el cual Javi vuelve al café para reunirse con su pareja y Alicia intenta volver a la normalidad reanudando su interrumpida conversación telefónica sobre los planes para su boda. Aquí el café como lugar de encuentro, que da aliento a las relaciones interpersonales, entra en claro contraste con el café para llevar, que elimina el contacto social, funcionando ambos tipos de café como medios materiales, y a la vez metáforas, de las relaciones afectivas. Del mismo modo, el café como espacio público por excelencia es escenario de conversaciones pausadas y punto de encuentro para conocidos y colegas. Como tal aparece representado el café del Círculo de Bellas Artes de Madrid en la película *Kika* (Almodóvar, 1993), donde Victoria Abril (Andrea) y Peter Coyote (Nicolás) conversan sobre un guion (min. 42). El café como lugar de esparcimiento público viene evocado, en cierta medida y como contraste, por *Camera café: la película* (Sevilla, 2022). Es esta la adaptación cinematográfica de la serie del mismo nombre donde la cámara, colocada en la máquina de café, capta diferentes escenas protagonizadas por los empleados que se acercan a ella cuando hacen un breve alto en su trabajo para tomar un café. Aquí el café es el punto de mira material desde el que observamos las preocupaciones, relaciones interpersonales y otros detalles de los empleados a lo largo de su jornada laboral. De este modo el café ofrece una mirada íntima a las relaciones entre los trabajadores a la vez que expone que, en el trabajo, el café no puede ayudar a formar un espacio privado.

Sin embargo, en otros lugares el café como bebida puede fomentar la sociabilidad de un modo similar al que se encuentra en las cafeterías. En el hogar el café ayuda a formar un espacio íntimo donde poder hablar, intercambiar ideas y solventar problemas. La película *Audiencia pública* (Rey, 1946) se abre con la escena de un café que una pareja disfruta dentro de su lujosa casa. La escena deja ver las tensiones existentes dentro del matrimonio de los protagonistas durante su discusión sobre el largo viaje que él emprenderá en breve. Los problemas matrimoniales expuestos ante la taza de café abren este drama centrado en la custodia del niño por la que compiten en un juicio las madres adoptiva y biológica.

Otras películas, entre las que se cuentan *El café de la marina* (Munt, 2014) y *Café de puerto* (Malinconico autunno) (Matarazzo, 1958), giran en torno al espacio público del café, ahora lejos de su cómoda ubicación urbana. Aquí los cafés portuarios cumplen su función de lugares donde marinos itinerantes y desarraigados encuentran la promesa del amor de una mujer de la tierra que les ayudará a encauzar su vida. La película *El café de la marina* de Pruña de 1933, de la que Silvia Munt realizó una nueva versión en 2014, está basada en la obra de teatro del mismo nombre del autor Josep María de Sagarra (1994) y sugiere el café del mismo nombre que existió en Madrid. El escenario principal de la acción tiene lugar en un café de un pueblo de pescadores donde trabaja como camarera Caterina, que es hija del dueño del café y que tiene un pasado triste y tortuoso. El café es el escenario donde de forma lenta y callada nace el amor entre Claudi, un pescador tímido, solitario y bebedor, y Caterina, que con este amor consigue retomar su vida y recuperar la esperanza de ser feliz. En una ubicación similar, pero en un gran centro portuario, tiene su eje la película *Café de puerto* (Malinconico autunno) (Matarazzo, 1958). Aquí el café del puerto es el lugar de reunión de los marinos frecuentado por el que protagoniza la película, marino que practica el contrabando pero que se regenerará gracias al cariño paternal que concibe por un pequeño polizón huérfano de padre y por la joven viuda que es madre del niño, quienes así inspirarán al marino a enderezar su vida. Lejos del suelo patrio

de sus personajes principales se desarrolla la película de Edgar Neville *Café de París* (1943), donde la protagonista, una española llamada Carmen, rehará su vida, intentando superar una tragedia familiar, entre los peculiares personajes de los barrios bohemios de París. En esta película el café sirve de nuevo para expresar la sociabilidad y la reunión de desconocidos que con el trato podrán construir relaciones de amistad. Aquí el café será también una bebida que se saborea en el hogar y que significa amable y acogedora domesticidad.

Sin embargo, el café hogareño, preparado de mañana para la familia, puede servir para traer a la memoria pensamientos tan oscuros como su color. En *Madres paralelas* Pedro Almodóvar (2021) pone en primer plano la memoria histórica y el continuado dolor causado por la Guerra Civil española, a cuyos largos efectos la película otorga una presencia inmediata y continua (para una excelente introducción al uso de la comida en las películas de Almodóvar debe consultarse Climent-Espino, 2019. Sobre útiles consideraciones teóricas en torno al estudio de la imagen, véase Mitchell, 2009). En esta película el café aparece en su función social en la escena que se desarrolla en la terraza del Café Moderno, situado en de la Plaza de las Comendadoras de Madrid. Es aquí donde Janis, una de las protagonistas, pide un café y un muffin (“máfin”) de arándanos (min. 48). En esta escena el café cumple con su función del espacio público que facilita las conversaciones privadas y es el lugar donde Janis y Ana, las dos protagonistas, se reconocen y consolidan su amistad. En significativo contraste, en la misma película reaparece el café, en este caso en un espacio doméstico y como parte del desayuno que Janis hace en cafetera automática (min. 1:48). Vemos aquí un prolongado primer plano del negro líquido que parece mimetizar los pensamientos de la protagonista y que presagia la escena posterior en la que, tras consumir el negro café del desayuno, Janis y otros personajes se trasladan en coche para presenciar la excavación de una fosa común de víctimas ejecutadas por el franquismo y en la que se encuentran restos de sus familiares. El café del mismo modo asociado con el dolor humano y con el conflicto aparece en *Café con aroma de mujer* de Fernando Gaitán y Pepe Sánchez (1994), cuyo enfoque se sitúa en las cuestiones éticas relacionadas con diversas diferencias socio-profesionales y de nivel socioeconómico, reflejándose también al hilo del argumento principal la problemática medioambiental y material relacionada con el cultivo y el procesado de café. Estos temas aparecen retomados en la telenovela colombiana del mismo título y en las series *Cuando seas mía* (Barraza et al. 2002) y *Destilando amor* (Frutos et al., 2007), como también se tratan de modo similar en la película hondureña *Café con sabor a mi tierra*, de Carlos Membreño (2019).

El poder antisocial y devastador del café aparece expuesto en el cortometraje *Descafeinado infernal* (Romero, 2011), donde el anciano protagonista insiste en que le sirvan un café que sea descafeinado. A pesar de ello, el café cortado que se le sirve no es el descafeinado que había pedido de forma repetida y vehemente. Por equivocación, el camarero cambia, sin darse cuenta, el descafeinado destinado al cliente anciano por otro café, este sin descafeinar (“normal”), que había pedido un segundo cliente, confusión que ocasiona la transformación monstruosa del anciano, al que el camarero procede a inmovilizar mediante violenta agresión. Aquí el café sirve, de forma tragicómica, para enfatizar la relación fisiológica que el consumidor tiene con el café, relación que debe negociarse en un contexto social.

3. CAFÉ SOLO

En contraste directo con la representación del café como espacio público que alienta la sociabilidad, el café aparece asimismo como bebida que se consume en solitario y que marca a la vez un espacio de reflexión personal. De tal modo aparece plasmado en obras literarias como la de Miguel Ángel Montero Sánchez (2022), *Un café a solas*, donde el autor presenta el café como espacio de reunión con los propios pensamientos. Se abren de este modo las posibilidades

de juegos léxicos y conceptuales del “café solo”, tal y como aparece, por ejemplo, en películas como *Café solo...o con ellas* de Álvaro Díaz Lorenzo (2007), donde ‘solo’ funciona como adjetivo calificativo con una doble alusión, ya que puede referirse tanto al café como al hombre que desea no estarlo. En esta película la cafetería se presenta de nuevo como habitual lugar de reunión, en este caso de cuatro amigos que van avanzando hacia la madurez entre conversaciones sobre baloncesto, juergas nocturnas y anhelos de conquista amorosa.

En contraste explícito con los estrechos vínculos establecidos entre café y sociabilidad en otras películas se encuentra el cortometraje *Café solo* de Toni Villazan (2017). Aquí el café cortado que pide el protagonista aparece servido en forma de café solo por la camarera, de quien se enamora. El “café solo” del título no solo se refiere a la bebida como metáfora del consumidor, sino que también sirve como premonición del futuro del protagonista, quien, por su falta de determinación y de confianza en sí mismo, no tiene el ánimo suficiente para dar los pasos necesarios en lo que podría haber sido una incipiente relación con la joven camarera que le sirve el café. El café solo es igualmente metáfora y signo de soledad en otro cortometraje, *Café solo* de Isra Calzado López y Mariam Useros Barrero (2016). Aquí el café solo que de mañana toma la protagonista es el preludio de la conversación que unas horas más tarde iniciará con su pareja para darle a conocer que ha decidido terminar su relación.

El valor social del café toma un giro sociopolítico en la impactante película alemana *A Coffee in Berlin* (Un café en Berlín) (Gerster, 2014), que toma como una de sus bases el vínculo entre sociabilidad y café. En esta película el café se presenta como el lugar donde tiene lugar un encuentro casual entre el protagonista y otro cliente en el contexto de la Alemania nazi y las consecuencias del devastador aislamiento que aquella engendró. La dramática escena final que tiene lugar en el café busca enfatizar el mensaje de que ese aislamiento puede ser trágico y mortal. Igualmente trágica es la función del café en la película *Café, coca y puro* (del Real, 1985). En un juego terminológico y conceptual con el conocido trío de estimulantes café, copa y puro, esta película explora las peculiares relaciones entre un fumador de puros, una traficante de cocaína y un bebedor de café. La trama de la película, que gira en torno al asesinato de la tía de uno de los protagonistas, tiene su desenlace en el envenenamiento, por parte del sobrino de la difunta, de la habitual taza de café de uno de los involucrados en el comercio de coca. Aquí el papel social del café y su carácter de objeto de consumo se utilizan como colofón de una tragedia alentada por los tres estimulantes.

4. EL CAFÉ ES UN TEATRO

Como espacio de sociabilidad, el café tiene asimismo una larga y estrecha relación histórica con la cultura socioliteraria como lugar de encuentro entre intelectuales, literatos y un público más amplio. El vínculo entre café y cultura socioliteraria es evidente en obras tan diferentes como son, por ejemplo, *La comedia nueva* o *El café* de Leandro Fernández de Moratín (1994), *La Fontana de Oro* de Benito Pérez Galdós (1970), *Montes de Oca* del mismo autor (2008), *La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco* de Max Aub (1979), *La colmena* de Camilo José Cela (2018), *Conversación* en La Catedral de Mario Vargas Llosa (1999), y *El café de Barcelona* de Ramón de la Cruz (1788). Cafés históricos, que, como señala Velasco Zazo (1943), son herederos de las antiguas botillerías y han servido a lo largo de su historia de lugares de reunión para los literatos como medios de difusión de su obra. Ramón de la Cruz estrenó en un café barcelonés su comedia en un acto, *El Café de Barcelona* (1788), encargada por el Capitán General y representada en Barcelona en 1788 con motivo de la inauguración del teatro recién erigido en las Ramblas y también en celebración del santo del rey Carlos III. Las instrucciones que encabezan la obra describen la disposición del escenario y buscan reflejar fielmente el recinto típico de un café:

“A la primera Mesa estará la Dama con el Abate; ella recostada con la mano en la mejilla, como enfadada, y él tomando chocolate en una de dos xícaras, que se les ha servido. A la Segunda Mesa el Oficial con las Gacetas en la mano, y la Cafetera, cerca en pie, cantando ella recio, y él a media voz, como que la aprende la cantinela catalana que sigue. A la Tercera Mesa el alcalde (o sea Batlle Catalán) solo con una botella y vaso, Pan de Mallorca, etc. A la Cuarta la Maja Andaluza, con el Peluquero refrescando con alguna bebida, bizcochos etc. El Mozo de Café entra y sale, sirve lo necesario” (Ramón de la Cruz, 1788, fol. 169).

Los personajes pertenecen a diversos estratos sociales y agrupan a personas de diferentes puntos geográficos, procedentes tanto de dentro como de fuera de España. Aquí se consume café, así como chocolate o bebidas alcohólicas. En otro de los sainetes de Ramón de la Cruz, *El café de máscaras* (1882), aparecen las protagonistas participando en un baile de máscaras cuando debían estar de luto por la muerte del que fue, respectivamente, su padre y marido, intentando mantener su de incógnito ayudadas de sus disfraces. En el café contiguo al que concurren los personajes con sus máscaras y disfraces se producen confusiones de identidad que un accidente fortuito ayudará a deshacer.

Del mismo modo, los cafés eran lugares donde los autores declamaban los versos o el fragmento de la obra en prosa que acababan de escribir dentro del mismo café. Asimismo, eran estos mismos cafés escenario de conciertos y representaciones artísticas de asiduos concurrentes o de actores y actrices profesionales, tal y como aparecen reflejado en crónicas contemporáneas como las del cronista de la Villa, Velasco Zazo, en su *Panorama de Madrid: Florilegio de los cafés* (1943) y en *Panorama de Madrid: Tertulias literarias* (1952), así como en *El Madrid de Fornos: Retrato de una época* (1945), su crónica de uno de los cafés literarios más conocidos, el madrileño Café de Fornos. Como escenarios de sociabilidad musical aparecen los cafés en películas como *Las consagradas* (1941), donde en el min. 49 empieza la escena que tiene lugar en el Café La Suiza y donde la concurrencia, que ha estado entretenida en chismorreos entre sorbos de café, calla cuando suena la música para cantar a coro la que se transformaría en famosa canción, “Ay, qué tiempos señor don Simón” de la película del mismo nombre (1941).

En su condición de establecimientos públicos, los cafés están íntimamente ligados a los inicios del cine en España, proyectándose en ellos algunas de las primeras películas, tal y como notan, por ejemplo, Martínez Álvarez (1992) para Madrid y González López (2001) para Cataluña. Curiosamente, Romero documenta unas prácticas similares entre la comunidad sefardí de Salónica, en particular las notadas por el poeta Šelomó Šalem (1873-1910) y se hace eco de la noticia de que el Café Alhambra fue el lugar donde se instaló el primer cinematógrafo de la ciudad (Romero, 2017). A este respecto Saporta y Beja elaboró una interesante crónica novelizada, con elementos autobiográficos, de la vida de los sefardíes de Salónica (1983), siendo también de interés su obra *Selanik i sus Ojudyos* (1979).

El papel del café como lugar de esparcimiento y distracción en línea continua con el teatro, el espectáculo musical y el cine puede verse en algunas de las primeras películas, entre las que puede citarse *Café cantante* (1951) o *Rinconcito madrileño* (1936), donde una de las protagonistas, la hija de una madre desdichada, consigue ganarse el sustento y ayudar a su madre actuando en un café cantante. En la película *Café cantante* (1951) se desarrolla el drama, situado en un tablao andaluz de mediados del siglo XIX, donde el asesinato del marido de la cantaora protagonista, interpretada por Imperio Argentina, la lleva a jurar vengar su muerte. Esta y otras películas reflejan el auge que disfrutaron los cafés cantantes desde mediados del siglo XIX hasta la segunda década del siglo siguiente. Homenaje a aquellos cafés cantantes es la película *Aquellos tiempos del cuplé* (1958), donde se presenta la triunfal pero íntimamente trágica vida de la cantante protagonista, que vive esclava de su triunfo y no consigue alcanzar

la felicidad personal, que es sacrificada a su éxito musical. De modo más cómico aparece representado en *Ocho apellidos vascos* (2014) el café-bar cantante Los Muelles, que cuenta con un tablao flamenco y que opera como el foco elegido para introducir desde el principio de la película la tensión entre las identidades vasca y andaluza, contrapuestas como norte y sur de forma jocosa.

De este modo, el café, en su doble papel de bebida y de espacio de sociabilidad donde aquella se consume, aparece plasmado en el cine como modo de reflexión sobre cuestiones sociales que giran en torno a temas más amplios, como son la memoria histórica, las relaciones afectivas e interfamiliares, las dinámicas socio-profesionales o la necesidad de introspección personal. El impacto visual del cine ayuda establecer múltiples asociaciones al tiempo que invita a una reflexión sobre temas de perdurable importancia histórica.

5. AGRADECIMIENTOS. FINANCIACIÓN

Esta publicación es resultado del proyecto «Entorno cortesano y orígenes de la poesía de cancionero: creación, difusión y pervivencias» (PID2022-136346NB-I00), del que es investigador principal Antonio Chas Aguión de la University of Vigo, financiado por MCIU/AEI/ 10.13039/501100011033 y por ERDF, EU, así como del proyecto «*Libro iluminado y bibliotecas en la Europa del Renacimiento: el marqués de Santillana y su proyecto cultural*». P.I. Rosa María Rodríguez Porto (Universidade de Santiago de Compostela) [PID2022-143202NA-I00], financiado por AEI/FEDER, EU.

REFERENCIAS

- Almodóvar, Pedro (Director). (1993). *Kika* [película]. El Deseo, Cibi 2000.
- Almodóvar, Pedro (Director). (2021). *Madres paralelas* [película]. Del Deseo y Remotamente Films.
- Artola, León (Director). (1936). *Rinconcito madrileño* [película], Atlantic Films.
- Aub, M. (1979). *La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco*. Barcelona: Seix Barral.
- Barraza, M., Gutiérrez, R., y Fons, J. (Directores). (2002). *Cuando seas mía* [película], T.V. Azteca.
- Bracho, J. (Director). (1941). *Ay, qué tiempos señor don Simón* [película]. Films Mundiales S.A. y Diame uberville de Fontanals.
- Bracho, J. (Director). (1941). *Las consagradas* [película]. Films Mundiales y Diame uberville de Fontanals.
- Brea, J. L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología de la visualidad. En: Brea, José Luis (ed.). *Estudios visuales* (pp. 5-14). Madrid: Akal.
- Calzado López, I. y Useros Barrero, M. (Directores). (2016). *Café solo* [película]. Baidefeis Producciones.
- Cano, M., y Merino, J. L. (Director). (1958). *Aquellos tiempos del cuplé* [película]. Jorge Griñán.
- Caparrós Lera, J. M. (1997) *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cela, C. J. (2018). *La colmena* (Ed. Jorge Urrutia. 21ª Edición). Madrid: Cátedra.
- Climent-Espino, R. (2019). Representaciones de la comida en la filmografía de Pedro. *La nueva literatura hispánica*, 23.
- Cruz, R. de la. (1925). *El abate diente-agudo*. En *Ocho sainetes inéditos de Don Ramón de la Cruz*. Ed. de Charles Emil KANY. Berkeley, California: University of California Press.
- Cruz, R. de la. (1788). *El Café de Barcelona. Comedia en un acto. Para representarse en el Teatro Nuevo de dicha Ciudad. El día que se estrena 4 de noviembre de 1788, en celebridad de Nro. Catholico Monarca D. Carlos Tercero. Escrita de orden del Exmo. Sor. Conde del Asalto, Capitán General de Cataluña*. Barcelona: Francisco Genéras.
- Cruz, R. de la. (1882). *El café de máscaras. Sainetes*. Tomo 1. Barcelona: Biblioteca Artes y Letras.
- Del Real, A. (Director). (1985) *Café, coca y puro* [película]. Impala.
- Díaz Lorenzo, Á. (Director). (2007). *Café solo...o con ellas* [película]. Telecinco.
- Fernández, T., y Díez, M. A. (Directores). (1993). *Los Ladrones van a la oficina* [película]. Miguel Ángel Bernardeau.
- Fernández de Moratín, L. (1994). *La comedia nueva: El sí de las niñas*. Ed. Jesús Pérez Magallón y Fernando Lázaro Carreter. Barcelona: Crítica.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Font, P. (Directora). (2014). *Café para llevar* [película]. ESCAC Films.
- Frutos, A., Córcega, M., y Rodríguez, V. (Directores). (2007). *Destilando amor* [película].

- Televisa.
- Gaitán, F. y Sánchez, P. (Directores). (1994). *Café con aroma de mujer* [película]. R.C.N. Televisión.
- Gelabert, F. (Director). (1897, 1952). *Riña en un café* [película]. Fructuoso Gelabert.
- Gerster, J. O. (Director). (2014). *A Coffee in Berlin* [película]. Schiwago Film.
- González-López, P. (2001). Los quince primeros años del cine en Cataluña. *Artigrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, 16, 39-74.
- Goyeneche-Gómez, Edward (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra Clave-Revista de Comunicación*, 15(3), 387-414.
- Juan Moreno, D. (2019). Sin fecha de caducidad: notas sobre gastronomía, mujeres y vejez en el cine español del siglo XXI. *La nueva Literatura Hispánica*, Monográfico “Cultura gastronómica: representaciones identitarias en España”, 23, 31-49.
- Lavedán, A. (1796). *Tratado de los usos, abusos, propiedades y virtudes del tabaco, café, té y chocolate. Extractado de los mejores autores que han tratado de esta materia, á fin de que su uso no perjudique á la salud, antes bien pueda servir de alivio y curación de muchos males*. Madrid: Imprenta Real.
- Martínez Álvarez, J. (1992). *Los primeros veinticinco años de cine en Madrid, 1896 1920*. Madrid: Filmoteca Española.
- Martínez-Expósito, A. (2015). Tapas, dietas y chefs: la Marca España en el nuevo cine gastronómico español. En: Colmeiro, José F. (ed.). *Encrucijadas Globales: Redefinir España en el siglo XXI* (pp. 285-309). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Martínez-Lázaro, E. (Director). (2014). *Ocho apellidos vascos* [película]. Lazona, Kowalski, Telecinco.
- Matarazzo, R. (Director). (1958). *Café de puerto - Malinconico autunno* [película]. Producciones Benito Perojo, Titanus.
- Membreño, C. (Director). (2019). *Café con sabor a mi tierra* [película]. Daniel Fung Siu y Carlos Membreño.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Monplet, A. (Director). (1951). *Café cantante* [película]. Cosmos Films.
- Montero Sánchez, M.A. (2022). *Un café a solas*. Albacete: M.Á. Montero.
- Munt, S. (Directora). (2014). *El caffè de la marina* [película]. Oberon Cinematográfica.
- Neville, E. (Director). (1943). *Café de París* [película]. Procines.
- Ovejero, E. (Director). (2016). *Café nunca es café* [película]. Antonello Novellino.
- Pérez Galdós, B. (1970). *La Fontana de Oro*. Madrid: Aguilar.
- Pérez Galdós, B. (2008). *Montes de Oca*. Episodios Nacionales 28, Tercera serie. Madrid: Alianza Editorial.
- Pruña, D. (Director). (1933). *El caffè de la marina* [película]. Orpheia Films.
- Rey, F. (Director). (1946). *Audiencia pública* [película]. Suevia Films.

- Romero, E. (2017). El poeta sefardí de Salónica Šelomó Šalem: nuevos datos biográficos y sus crónicas sobre los cafés cantantes de la Salónica de principios del siglo XX. *Sefarad*, 77(1), 163-222.
- Romero, J. O. (Director). (2011). *Descafeinado infernal* [película]. Inmediarec.
- Sagarra, J. M. (1994). *El Cafè De La Marina*. Ed. M. Rosa Font i Massot. Barcelona: Barcanova.
- Saporta y Beja, E. (1983). *En torno de la Torre Blanca*. París: Vidas Largas.
- Saporta y Beja, E. (1979). *Selanik i sus Ojudyos*. París: Vidas Largas.
- Sevilla, E. (Director). (2022). *Camera café: la película* [película]. Warner Brothers Pictures.
- Sorlin, P. y Utrill, J.J. (1992). *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, M. (Director). (2019). *Café frío* [película]. Cinegrama.
- Vargas Llosa, M. (1999). *Conversación en La Catedral*. México D.F.: Alfaguara.
- Velasco Zazo, A. (1943). *Panorama de Madrid. Florilegio de los cafés*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Velasco Zazo, A. (1945). *El Madrid de Fornos. Retrato de una época*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Velasco Zazo, A. (1952). *Panorama de Madrid. Tertulias literarias*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Villazan, A. (Director). (2017). *Café solo* [película]. Zolen.
- Zemon Davis, N. (2000). *Slaves on Screen. Film and Historical Vision*. Cambridge: Harvard University Press.

LA INVESTIGACIÓN DE LOS CULTUREMOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN LA NOVELA HONG LOU MENG DESDE EL ENFOQUE TRADUCTOLÓGICO.

Duoyuan Hu

Universidad de Salamanca (Spain)

Abstract

Translation is a form of cross-cultural communication that involves converting languages and cultures. In the 1980s, the “Cultural Turn” theory emerged, proposing that translation should be studied from a cultural perspective, which led to the development of the concept of cultural translation. Linguistic differences reflect distinct ways of thinking and expression, which can create cultural gaps in the target language and complicate the equivalence of meanings. The novel "Hong Lou Meng," a fundamental work in Chinese literature, has been translated into more than 30 languages and serves as a significant representative of Chinese culture. The novel also addresses educational culture, an essential aspect of Chinese tradition, presenting pedagogical terms that complicate its translation. This study focuses on analyzing the educational texts in "Hong Lou Meng" from the perspective of cultural translation, examining the Spanish translation with an emphasis on ethnographic and pedagogical terms. Additionally, it evaluates the translatability and untranslatability of these cultural elements and the techniques used to achieve cultural equivalence. The findings indicate that translators attempt to preserve the culture of the original text, facing challenges in translating cultural elements and seeking a balance that allows readers to understand the texts and their cultural elements.

Key words: Culturemos, Pedagogy, Translation, *Hong Lou Meng*, Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

Si partimos del principio de que la traducción es, ante todo, un acto de comunicación intercultural se destaca que no sólo tiene lugar entre dos lenguas diferentes, sino también entre dos culturas diferentes. Es decir, la traducción es el puente que puede conectar las diferentes culturas. Pero ¿cómo hacer equivalente el mensaje cultural en la actividad de la traducción práctica? Es un problema que cada traductor debe de solucionar.

En este texto, para empezar, se discute la teoría de Bassnett (2005) que se concentra en la transferencia cultural en el proceso de la traducción. Bassnett sostiene que, la traducción no es un puro comportamiento lingüístico, sino que hunde sus raíces en las culturas. La traducción es la comunicación intercultural e intracultural, y la traducción debe concentrarse en la equivalencia funcional de la cultura de origen con la cultura de destino.

A continuación, se analiza la traducción al español de la novela de Cǎo Xuěqín “*Hong Lou Meng* (1988), En concreto, el análisis se centrará en el campo referencial de los “culturemos”, sobre todo, en el ámbito de la pedagogía. En este estudio se partirá de la teoría de Susan Bassnett (2005), y se focalizará la atención en la colección del corpus tomando en consideración el elemento cultural seleccionado, es decir, el sistema cultural de pedagogía en la antigua China. Luego se compararán los elementos culturales traducidos según el modelo de análisis que propondremos, asimismo, se explorará la traducibilidad e intraducibilidad desde la perspectiva de la equivalencia a través de los resultados obtenidos y se analizarán los medios o técnicas que los traductores utilizan para lograr una equivalencia cultural.

Con el fin de concluir, se procederá a examinar las estrategias y técnicas empleadas en el texto meta con el fin de transmitir la cultura del texto originario. En otras palabras, el propósito de este artículo consiste en identificar cómo los traductores solucionan el problema de enfrentarse a la difusión cultural en el proceso de traducción. Aunque no se han utilizado abreviaturas en la redacción del trabajo, aparecen algunas empleadas por otros autores. Las más usuales son: LO (Lengua original), TO (Texto original), LM (Lengua meta), TM (Texto meta).

2. LA TEORÍA DE SUSAN BASSNETT

La teoría de la traducción cultural de Susan Bassnett (2005) es el marco teórico de este texto, la cual menciona las siguientes ideas principales: 1) La traducción no debe limitarse al nivel lingüístico, sino que debe centrarse en la equivalencia de la función cultural entre la cultura de origen y la cultura de destino; 2) Se destacó la relevancia de la traducción como actividad cultural y la función del traductor en la comunicación intercultural. Es decir, el traductor desempeña una función crucial en el proceso de traducción.

En la década de 1980, los estudios sobre la traducción tuvieron lugar en una etapa nueva: la teoría de la cultura de la traducción. La adaptación de los enfoques lingüísticos a los estudios de traducción no solo había tenido un gran éxito, sino que también se enfrentó a un desafío enorme. Esta técnica trataba de localizar un tipo de método científico empleado para solucionar los problemas de la traducción. En la resolución de la traducción literaria, se encontró con una gran dificultad. Dado que la gran cantidad de información cultural se oculta, la difusión de la información cultural solo a través de la conversión de la lengua no puede revelarse con precisión y de forma visible a los lectores. Con respecto a esta situación, en 1980, Susan Bassnett señala que la traducción debe abordarse a partir de la cultura. Esto brinda una perspectiva nueva de los estudios de traducción, que es la traducción cultural.

Susan Bassnett indica que

Beyond the notion stressed by the narrowly linguistic approach, that translation involves the transfer of ‘meaning’ contained in one set of language signs into another set of

language signs through competent use of the dictionary and grammar, the process involves a whole set of extra-linguistic criteria also. (2005, p.22)

Los "extra-linguistic" se refieren a los elementos culturales. La traducción debe extenderse al sentido cultural más que limitarse a la lengua. Bassnett también dice al respecto: "Es peligroso que el traductor trate el texto aislado de la cultura por su cuenta." (2005, p.23).

La traducción no es un comportamiento lingüístico exclusivo, si no que está profundamente arraigada en la cultura de la lengua. La traducción es un tipo de comunicación entre la cultura interna y la intercultural. Bassnett creía que la traducción es un tipo de comunicación entre la cultura interna y la intercultural (2005). Pretendemos hacer hincapié en la equivalencia funcional cultural. Consideramos la razón por la cual en los años ochenta el enfoque lingüístico de la traducción tuvo un notable éxito en los estudios de traducción, no obstante, también se enfrentaron a grandes desafíos, tales como la dificultad en la traducción literaria, que tal como Susan Bassnett declaró

Translation involves far more than replacement of lexical and grammatical items between languages and as can be seen in the translation of idioms and metaphors, the process may involve discarding the basic linguistic elements of the SL text so as to achieve Popovič's goal of 'expressive identity' between the SL and TL texts. But once the translator moves away from close linguistic equivalence, the problems of determining the exact nature of the level of equivalence aimed for begin to emerge. (2005, p.34)

La traducción de modismos y metáforas u otros elementos análogos está ligada a la cultura. La idea de "expressive identity" de Popovič (en Bassnett, 2005) se logrará a través de la equivalencia de la función cultural de los elementos, tanto en el original como en la traducción. Esto es, al traducir los elementos que están relacionados con la cultura, el traductor debe enfocarse en la equivalencia de la función cultural en lugar de limitarse al nivel lingüístico.

Al hilo de lo anterior Bassnett subraya también que

Equivalence in translation, then, should not be approached as a search for sameness, since sameness cannot even exist between two TL versions of the same text, let alone between the SL and the TL version. (2005, p.37)

deEs decir, en el proceso de traducción, es imposible que se encuentre la igualdad. Sobre la teoría de equivalencia de función cultural, Bassnett dejó claro que

The emphasis always in translation is on the reader or listener... To attempt to impose the value system of the SL culture onto the TL culture is dangerous ground... The translator cannot be the author of the SL text, but as the author of the TL text has a clear moral responsibility to the TL readers. (2005, pp. 31-32)

Bassnett hace hincapié en el efecto del lector de la traducción de destino y el traductor con el fin de lograr la flexibilidad y creatividad para lograr el efecto equivalente en el proceso de traducción. Además, también cree que la traducción es una actividad de operar con criterios que trascienden de lo puramente lingüístico, y se produce un proceso de descodificación y recodificación. Y utiliza el modelo de Eugene Nida (en Bassnett, 2005) para ilustrar este proceso: El lenguaje de fuente parte del texto, al análisis, posteriormente a la transferencia, pasando a la reestructuración, para llegar a la traducción, que es el lenguaje de receptor.

Por lo tanto, referido al papel de traductor, el traductor desempeña muchas funciones en el proceso de descodificación y recodificación, como análisis, transferencia y reestructuración. Bassnett también indica qué debe utilizar el autor TM:

- (1) Accept the untranslatability of the SL phrase in the TL on the linguistic level.
- (2) Accept the lack of a similar cultural convention in the TL.
- (3) Consider the range of TL phrases available, having regard to the presentation of class, status, age, sex of the speaker, his relationship to the listeners and the context of their meeting in the SL
- (4) Replace in the TL the invariant core of the SL phrase in its two referential systems (the particular system of the text and the system of culture out of which the text has sprung (2005, p.31)

Sustituir en el LM el núcleo invariable de la frase LO en sus dos sistemas referenciales (el sistema particular del texto y el sistema de la cultura de la que ha surgido el texto). El traductor es el que realiza el trabajo concreto de traducción desde el principio hasta el final.

Pasamos ahora, después de este breve recorrido por la teoría de la traducción cultural, a trazar sucintamente el perfil de la obra analizada.

3. HONG LOU MENG Y LOS TEXTOS RELACIONADOS CON LA PEDAGOGÍA

La razón de seleccionar la obra literaria y el elemento cultural de China para analizar se fundamenta en diversos factores. El primero, el Hong Lou Meng es una novela que tiene una relevante influencia en la literatura china. Se trata del autor Cáo Xuěqín. Al comienzo, esta obra se extendía en forma de copias manuscritas inacabadas de ochenta capítulos. En el año 1791 se imprimió por primera vez en forma de un total de ciento veinte capítulos.

Según la introducción de *Sueño en el Pabellón Rojo* que fue traducido por Zhào Zhènjiāng y José Antonio Gracia Sanchez “se compuso aproximadamente en la primera mitad del siglo XVIII, durante el reinado de Qiánlóng (1735-1796), de la dinastía Qing.” (2016, p. 9). A lo largo de los más de doscientos años que han transcurrido desde su fundación, esta obra literaria ha sido leída, revisada y estudiada, tanto que dio lugar a un campo de estudios denominado hongxue. Y el famoso investigador Zhōu Rǔchāng mencionó que:

Desde el final de la dinastía Qing, han surgido en China tres disciplinas de investigación populares, y la rosología es una de ellas.....La rosología representa el estudio del pensamiento y la cultura china durante el periodo floreciente de la dinastía Qing. (2009, p.5)

Y hasta hoy en día esta novela se ha traducido en más de 30 idiomas, y ha sido publicada en varios países. Incluso el célebre escritor Jorge Luis Borge tradujo dos argumentos llamados *el espejo del viento y la luna* y *sueño infinito de Pao Yu*, que se ubican en su libro *Antología de la literatura fantástica*. Y en este artículo se elige la versión más popular en el mundo moderno hispanohablante que Zhào Zhènjiāng y García Sánchez lo traducieron, llamada *Sueño en el Pabellón Rojo*. Esta edición fue publicada por primera vez por la Universidad de Granada entre el año 1988 y 2005. Y las ediciones chinas son *Hongloumeng*, Shanghai guji, shanghai, (1988), y *Hongloumeng*, Renmingwenxue, Pekín, (1983), mismas que los traductores utilizaron en la elaboración.

Por otra parte, tras la apertura del sistema de exámenes imperiales en la dinastía Sui, el máximo nivel de aprendizaje de la educación en casa era presentarse al examen imperial y buscar el éxito.

Las familias antiguas concedían gran importancia a la educación de sus propios hijos en la infancia y en los exámenes imperiales. La educación en la infancia consiste principalmente en saber leer y escribir, conocer la piedad filial y el deber fraternal, conocer la etiqueta; la

educación imperial desde las dinastías Ming y Qing consiste principalmente en memorizar los Cuatro Libros y los Cinco Clásicos, realizar duramente las ocho prendas, debe ser

El objetivo principal de la educación es memorizar los Cuatro Libros y los Cinco Clásicos, hacer el trabajo duro y presentarse a los exámenes para las oposiciones imperiales con el fin de buscar el mérito.

En la antigüedad, si una familia era acomodada, tenía un maestro en casa, y se impartían clases individuales; otras familias con muchos hijos organizaban sus propias escuelas (escuelas privadas) e invitaban a maestros para que educaran a los niños de la familia. A lo largo de la historia del sistema de examen imperial, este sistema educativo se ha convertido en la parte de cultura tradicional china, la cual enfatiza la importancia de estudiar y pedagogía, surgen muchas tradiciones o refranes cerca de la educación.

Por otra parte, *Hong Lou Meng*, la novela china más famosa, fue finalizada a mediados del siglo XVIII. En aquella época, la literatura *baihua* (antiguas historias vernáculas chinas) alcanzó su máximo desarrollo. Y como podemos ver, las novelas *zhanghui* (un género literario de las novelas clásicas chinas con cada capítulo encabezado por una copla que describe su contenido) han estado en auge durante mucho tiempo. En el periodo de la sociedad antigua china, la novela clásica *zhanghui* es un género literario desarrollado sobre la base de las formas literarias *huaben* (guiones para contar historias). Según Chong, “La novela china, *Hong Lou Meng*, nos muestra el mayor logro que ha alcanzado la literatura *zhanghui*” (2010, p. 6)”. También en esta obra, se muestra una vida de los personajes, incluso la educación que se trata de una importante parte de esta novela. Los textos vinculados con la educación no solo pueden favorecer las características de dichos personajes, sino también que pueden jugar un papel en deducir la conclusión real conclusión de esta novela.

Hong Lou Meng es famosa por su magnífico atractivo artístico y la conclusión misteriosa. El libro *Hong Lou Meng* en la literatura china tiene un total de 120 capítulos, y debido a la controversia sobre la autoría de los últimos cuarenta capítulos, se han elegido los textos de los primeros ochenta capítulos como texto del estudio. Pero durante el proceso de traducción, es difícil utilizar hábilmente el idioma español para transmitir la información del original y reproducir la brillantez de la obra maestra clásica. Su riqueza lingüística y su connotación cultural merecen ser investigadas en profundidad. La tarea de transmitir el significado y el contexto del texto original chino al lector de diferentes idiomas es un desafío. El chino y el español son lenguajes distintos: mientras que el chino es pictográfico, el español pertenece a la familia latina de las letras. Un estudio de las versiones en español resulta útil para profundizar en la comprensión del estilo y los métodos de traducción utilizados por los traductores.

Estos son las peculiaridades de la novela y sus títulos. Pasamos pues ahora a analizar las técnicas de traducción utilizadas para trasladar esta singular cultura en la novela traducida.

4. MENSAJE CULTURAL EQUIVALENCIA DE LOS CULTUREMOS PEDAGÓGICOS EN HONG LOU MENG

4.1. Las estrategias de traducción: Extranjerización y Domesticación

Los traductores tienen que enfrentar un problema importante, es decir, ofrecer una lectura cómoda a los lectores, pero al mismo tiempo poder expresar la cultura de la obra original.

En 1813 el filólogo clásico alemán Freidrich Schleiermacher hizo su famosa afirmación en *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (p. 5):

Meines Erachtens giebt es deren nur zwei. Entweder der Uebersezer läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst

in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen. Beide sind so gänzlich von einander verschieden, Allein ich möchte auch weiter behaupten, daß es außer diesen beiden Methoden keine dritte geben könne, der ein bestimmtes Ziel vorschwebe. Es sind nämlich nicht mehr Verfahrensarten möglich

Aquí, el autor se limita a describir los dos métodos de traducción que describe, sin darles ningún nombre. A continuación, en 1995 Lawrence Venuti mencionó (pp. 19-20) la propuesta de Freidrich Schleiermacher citando la explicación de Lefevere:

...on the different methods of translation, Schleiermacher argued that “there are only two. Either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader towards him; or he leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards him” (Lefevere, 1977, p. 74)

El primer método se denomina “foreignizing method” y el segundo “domesticating method”, y definen la extranjerización como “An ethnodeviant pressure on those values register the linguistic and cultural difference of the foreign text sends the reader abroad (Venuti, 1995, p. 20)”. Y domesticación significa “an ethnocentric reduction the foreign text to target-language cultural values, bring the autor back home (Venuti, 1995, p. 20).

En resumidas cuentas, la extranjerización exige que el traductor se acerque al autor y adopte una expresión que corresponda a la lengua de partida utilizada por el autor para transmitir el contenido del original, es decir, el traductor tiene que guardar el exotismo lo más posible, Para dar una experiencia de viajar al extranjero a los lectores. Al contrario, la domesticación exige que el traductor se acerque más al lector de la lengua meta y adopte las expresiones a las que éste está acostumbrado para transmitir el contenido del original. En otras palabras, el traductor tiene que intentar a disminuir el exotismo, los lectores pueden utilizar el lenguaje de meta a leer la obra con fluidez. El traductor tiene que hace los elementos extranjeros en el sistema cultural del lenguaje de destino, y evitar que los lectores lo descubran.

4.2. Las técnicas de traducción

En lo referente a la clasificación de las técnicas de traducción, seguimos la clasificación propuesta por Hurtado Albir en 2001, que se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Las técnicas de traducción

Adaptación	Ampliación lingüística	Amplificación
Calco	Compensación	Compresión lingüística
Creación discursiva	Descripción	Elisión
Equivalente acuñado	Generalización	Modulación
Particularización	Préstamo	Sustitución (lingüística, paralingüística)
Traducción literal	Transposición	Variación

Fuente: Hurtado Albir, 2011.

4.3 Análisis los culturemos

En este apartado, debido al límite de palabras, se seleccionan unos ejemplos importantes, para mostrar la estrategia y las técnicas cuando los traductores se encuentran con las fraseologías

culturales. Y en el Anexo se presenta el gráfico que contiene todo los culturemos relacionado con la educación tradicional en esta novela.

TM: En lugar de afanarse por la riqueza o el rango disfrutaba cultivando flores, sembrando bambúes, bebiendo vino o escribiendo poemas.

TO: 不以**功名**为念，每日只以观花修竹，酌酒吟诗为乐

Estrategia: Domesticación

Técnica: Descripción

En antigua china, aprobar el examen imperial, sacar buenas notas es una esencial manera para lograr la riqueza. Por eso **功名** refiere a dedicarse al examen, realizar un deseo de ser un funcionario del gobierno, y obtener una buena posición social.

TM: de manera que te vas 《a quitarle ramas al laurel en el palacio de la Luna》

TO: 这一去，可定时要“**蟾宫折桂**”去了

Nota: “cortar las ramas del laurel en el palacio del Sapo” simboliza el éxito en los concursos imperiales y el acceso a puestos de alto rango.

Estrategia: Extranjerización

Técnica: Amplificación

蟾宫，se refiere la luna. Según la leyenda tradicional china, en la luna hay un palacio que vive uno diosa hermosa, con conejo y sapa. En el patio, se localiza un árbol de laurel. Como será demasiado difícil volar a la luna logrando las ramas del laurel, este refrán siempre destaca la dificultad de los exámenes imperiales. También muestra la cultura romántica de china.

TM: “De nada sirve afilar la lanza un instante antes de la batalla”

TO: 临阵磨枪，也不中用

Estrategia: Domesticación

Técnica: Traducción literal

Se trata de un refrán, siempre refiere que no empieces a prepararte hasta que sea demasiado tarde.

TM: “Cuatro Libros sólo sabía de memoria El Gran Estudio, El Invariable Medio y las Analectas”

TO: 学，庸，二论

Estrategia: Extranjerización

Técnica: Equivalente acuñado

Dado que las Analectas de Confucio se dividen en dos partes, también se denominan **二论**。

TM: El comisionado de la Sal necesitaba un preceptor.

TO: 因闻得**鹾政**欲聘一**西宾**

Estrategia: Domesticación

Técnica: Adaptación

En el Chengweilu “el diccionario de tratamiento *de las personas*” de Liang Zhangju (1894): 西宾 también puede referirse al preceptor, y en la antigua China, con la dirección oeste como asiento de honor, a menudo los invitados o maestros se sentaban en el lado oeste del asiento.

5. RESULTADOS Y RECAPITULACIÓN

5.1 Inventario de las estrategias y las técnicas

A continuación se muestran las estrategias y las técnicas empleadas para la traducción del texto objeto de estudio.

Tabla 2. Estrategias de traducción

Domesticación	49	58%
Extranjerización	35	42%
Total	84	100%

Tabla 3. Técnicas de traducción

Técnica	
Descripción	27
Traducción literal	18
Adaptación	13
Amplificación	12
Equivalente acuñado	9
Transposición	2
Elisión	1
Particularización	1
Préstamo	1
Total	84

5.2. Recapitulación

En *Honglougong*, a través del análisis y la clasificación de las técnicas de los ejemplos recogidos, podemos observar que la descripción, la traducción literal, la adaptación y la ampliación son las técnicas más usadas en los 84 ejemplos. Está claro que cada una de estas técnicas presenta ventajas y desventajas. Aunque ya las hemos mostrado el gráfico sobre el uso de las técnicas y las estrategias de traducción, hacemos un pequeño resumen a continuación.

La técnica de ampliación es una técnica importante en la traducción de los *culturemos*. Esta técnica trata de encontrar una equivalencia entre la cultura de meta y la original, y ayudar a los lectores a acercarse a la cultura origen. Este equivalente transmite el valor cultural de la expresión original, produciendo en el lector meta un efecto parecido al que se produjo en el

lector de la cultura original. pero tiene la desventaja de que su uso puede entorpecer e interrumpir la fluidez de la lectura en la lengua meta

En cuanto a la técnica de la traducción literal, ayuda a los lectores a acercarse a la cultura de origen y a conocer la expresión original. El método literal tiende a mantener la formulación original y el valor cultural, y, por tanto, puede dificultar la comprensión de dicho culturemos a los lectores. El escritor y traductor Lu Xun es partidario de la traducción literal. Esta técnica también crea un efecto de extrañamiento literario, que aleja a los lectores del tipo de lectura y ambiente al que están ya acostumbrados y les obliga a enfrentarse a una expresión desconocida.

No obstante, cabe señalar que, los culturemos originales se componen de una forma peculiar y lleva una carga cultural especial, al usar la técnica de traducción literal es posible que se produzcan ciertas pérdidas respecto a la formulación original

Cabe señalar que el gráfico que presentamos aquí es el resultado del análisis de los culturemos; sin embargo, pensamos que puede servir de reflejo de la tendencia general

Al hablar sobre la traducción de Honglougong, Zhao Zhenjiang (1990) señala que la traducción puede construir un puente entre dos culturas. En este sentido, hay que hacer que los lectores entiendan el contenido de manera clara a la vez que se dan cuenta de que la novela es una obra muy importante, por lo que existe la necesidad de mantener las expresiones peculiares del texto original. Para realizar la traducción de Honglougong, colaboró con el traductor y poeta español José Antonio García Sánchez. Aunque los traductores no se han referido expresamente a la traducción de culturemos, sí han explicado su forma de traducir siguiendo el modelo de la traducción de poemas: Zhao hace una primera versión en español traduciendo “palabra por palabra” del chino al tiempo que realiza otra versión en la cual expresa el sentido de la oración; después, colaborando con García Sánchez, ambos deliberan para alcanzar un equilibrio entre estas dos opciones y obtener una versión revisada que no se aleje del sentido chino original y encaje en el español. Con todo ello, no es extraño que encontremos una mezcla de tendencias en la traducción del culturemos.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados de estudio nos llevan a concluir que, en el procedimiento entre descodificación y recodificación, los traductores tratan de mantener la cultura de TO lo más posible. Aunque da como resultado dificultades que se reflejan en la traducción de los elementos culturales. Debido a las características de los propios culturemos y los objetivos de traducción, se puede apreciar la tendencia tanto extranjerización o domesticación, como las técnicas de traducción.

En definitiva, nuestro mundo consiste en varias culturas. Para mantener la "equivalencia cultural" fundamentada en la cultura, los traductores deben hallar la forma de comprender los textos y los elementos culturales lo más posible.

REFERENCIAS

- Acuña Robertson, X. (2016). *La metáfora en la lengua de señas chilena: una aproximación desde la psicolingüística cognitiva*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16782>
- Albaladejo, T. (1993). *Retórica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Albaladejo, T. (2013). Retórica cultural, lenguaje retórico y lenguaje literario. Tonos digitales. *Revista de estudios filológicos*, 25, p. 1-21.
- Albaladejo, Tomás. (2021). Literatura, literatura comparada, traducción, analogía. *Actio nova: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, monográfico, 5, p. 1-25.
- Bassnett, S. y Lefevere, A. (1998). *Constructing Culture: Essays On Literary Translation Topics in Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bassnett, S. (2005). *Translation Studies*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Cao Xueqin (2017). *Sueño en el Pabellón Rojo*. Galaxia Gutenberg
- Cao Xueqin (1988). *Sueño en el Pabellón Rojo*. Shanghai Classics Publishing House
- Cao Xueqin (1988). *Sueño en el Pabellón Rojo*. People's Literature Publishing House
- Chen Li 陈力(1998). *白虎通疏证 Bai Hu Tong Shu Zheng*. Zhonghua Book Company.
- Chen Guyuan 陈顾远 (2014). *中国婚姻史 La historia de matrimonio en China*. The Commercial Press.
- Di Fabio, Valentina. (2016). *Linguistica Cognitiva e analisi retorica: indicazioni per un percorso sulla metafora nella didattica della lingua*. [Tesis de doctorado, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.] <http://amsdottorato.unibo.it/id/eprint/4937>
- Guo Songyi 郭松义(1996). 清代纳妾制度 La institución de tomar concubina en la dinastía Qing. *Journal of Research on Women on Mordern Chinese History*, (4), 35-62. <http://dx.doi.org/10.6352%2fmhwomen.199608.0035>
- Hu Duoyuan (2022). *La traducción al español del elemento cultural 妾 (Qiè) en la novela china Sueño en el Pabellón Rojo*. *HUMAN REVIEW International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4192>
- Hurtado A. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Kia-King, Emperador de China. (1884). *Ta-tsing-Leu-Lée* (Juan de Dios Vico y Brabo, Trad.). Imprenta de la Revista de Legislación. (La obra original publicada en 1645)
- Lefevere, A. (ed. and tr.) (1977). *Translating Literature: The German Tradition from Luther to Rosenzweig*. Assen: Van Gorcum.
- Liu Yongliang (1998). 《红楼梦》回目语言探美 La investigación de la belleza lingüística de los títulos en Hong Lou Meng. *Studies on "A Dream of Red Mansions"*, 3, 182-191
- Pedro, S. G. (2018). Lenguaje figurado en la novela china Sueño en el Pabellón Rojo. Lenguaje figurado y competencia interlingüística (II): Aplicaciones lexicográficas y traductológicas, 133-153.

- Recio Ariza, M. Á., & Torijano Pérez, J. A. (2017). La Traducción en Fraseología: el caso de los falsos amigos, Discurso repetido y fraseología textual (español y español-alemán) / Carmen Mellado Blanco (dir.), Katrin Berty (dir.), Inés Olza Moreno (dir.) 41-54.
- Recio Ariza, M. Á., & Torijano Pérez, J. A. (2021). Errores de traducción por falsas equivalencias en las comparaciones enfáticas: el corpus como herramienta. En G. Corpas Pastor, M. R. Bautista Zambrana, & C. M. Hidalgo Ternero (eds.), *Sistemas fraseológicos en contraste: enfoques computacionales y de corpus* (pp. 163-202). Comares.
- Recio Ariza, M. Á., & Torijano Pérez, J. A. (2023). La gramática cognitiva y la traducción de la fraseología, *Philologica Canariensia*, 29 (1), 307-324
- Schleiermacher, F. (2009). Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In J. Kitzbichler, K. Lubitz & N. Mindt (Ed.), *Dokumente zur Theorie der Übersetzung antiker Literatur in Deutschland seit 1800* (pp. 59-82). Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214918.59>
- Tian Zhaomin (1995). *历代名赋译释 La explicación de los famosos ensayos de cada dinastía china*. People's Literature Publishing House of Heilongjiang
- Torijano Pérez, J. A., & Recio Ariza, M. Á. (2018). La problemática de los komposita en la Fraseología. En S. d. Rey Quesada, F. d. Barrio de la Rosa, & J. González Gómez (eds.), *Lenguas en contacto, ayer y hoy: traducción y variación desde una perspectiva filológica* (pp. 383-404). Peter Lang Suiza.
- Torijano, J. A., & Recio, M. Á. (2019). *Translating emotional phraseology: A case study*. Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 391-403. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30135-4_28
- Valenzuela Manzanares, J. (2011) Sobre la interacción lengua-mente-cerebro: la metáfora como Simulación corporeizada. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 109-126.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Routledge, London. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203360064>
- Virgilio M. (2004). *La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas*. Cátedra.
- Vladimer luarsabishvili. (2018). Análisis interdiscursivo, Retórica, Traducción e Intertextualidad. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, ISSN 0570-7218, N° 68, 2018, p. 93-114.
- Wang Ruohan. (2013) *A Study of the Linguistic Characteristics of the English Abridged Version of Honglouneng*. [Tesis de maestría, Yanshan University]. Yanshan University
- Wei Jiangong, eds. (2000). *新华字典 Diccionario Xinhua*. The Commercial Press.
- Wilk-Racięska, J. (2016). La Lingüística cultural: Una aportación a la metodología. *Relecturas y Nuevos Horizontes En Los Estudios Hispánicos*, 4, 12.
- Yu, Ning. (2003). Chinese metaphors of thinking. *Cognitive linguistics*, 14 (2/3), 141- 166.
- Zhang Chong. (2010). *A Comparison of Translations of Honglouneng's Chapters from the Perspective of Purpose Theory*. [Tesis de maestría, Chongqing Normal University]. Chongqing Normal University

Zhao Erxun趙爾巽 (1929). *Draft History of Qing*.
https://ctext.org/data/wiki.pl?if=gb&res=210190&remap=gb#wp_top

Zhou Ruchan周汝昌,(2009). *红楼梦与中华文化El Sueño en el Pabellón Rojo y La cultura china*. Zhonghua Book Company.

DIFERENCIAS EN HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SEGÚN SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Nelly Lagos San Martín¹, Carlos Ossa Cornejo¹, Verónica López-López²

¹Universidad del Bío-Bío (Chile)

²Universidad de Concepción (Chile)

Resumen

De acuerdo con el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL, este aprendizaje es complejo y depende de diversos aspectos individuales y sistémicos. A nivel individual, la adquisición de habilidades gira en torno a cinco grandes áreas de habilidades; autoconciencia emocional, autocontrol emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones. El objetivo de este estudio fue establecer diferencias en las habilidades emocionales en estudiantes chilenos de educación primaria, según sexo y curso académico. Los participantes en el estudio fueron 357 escolares chilenos, 196 niñas (55%) y 161 niños (45%), de 5° a 8° curso (18%, 22%, 23% y 36%, respectivamente). El instrumento utilizado fue el Indicador de Competencia Socioemocional SECI, que mide las 5 áreas de habilidades del modelo SEL. Este instrumento, validado en este estudio, obtuvo niveles adecuados de fiabilidad, con alfa de Cronbach entre .66 y .89. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en autoconciencia, conciencia social y toma de decisiones, dimensiones en las que las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos. Respecto al grado académico, los alumnos de 5° obtuvieron puntuaciones estadísticamente superiores en las dimensiones de autoconciencia y autocontrol emocional. Estos resultados sugieren la necesidad de generar procesos educativos que apoyen el desarrollo emocional de niños y niñas de manera permanente.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, educación primaria, diferencias de sexo, diferencias por curso académico

Abstract

According to CASEL's Socioemotional Learning model, this learning is complex and depends on various individual and systemic aspects. At the individual level, skill acquisition revolves around five major skill areas; emotional self-awareness, emotional self-control, social awareness, social skills and decision making. The aim of this study was to establish differences in emotional skills in Chilean elementary school students, according to sex and academic year. The participants in the study were 357 Chilean schoolchildren, 196 girls (55%) and 161 boys (45%), from 5th to 8th grade (18%, 22%, 23% and 36%, respectively). The instrument used was the Socio-Emotional Competence Indicator SECI, which measures the 5 skill areas of the SEL model. This instrument, validated in this study, obtained adequate levels of reliability, with Cronbach's alpha between .66 and .89. The results showed statistically significant differences in self-awareness, social awareness and decision making, dimensions in which girls obtained higher scores than boys. With respect to academic grade, students in 5th grade obtained statistically higher scores in the dimensions of self-awareness and emotional self-control. These results suggest the need to generate educational processes that support the emotional development of boys and girls on an ongoing basis.

Key words: Social-emotional skills, primary education, gender differences, differences by academic year.

1. ANTECEDENTES

En la actualidad, el aprendizaje socioemocional ha captado el interés del mundo académico y científico. CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) uno de los centros promotores del aprendizaje socioemocional, desde donde este aprendizaje es definido como un proceso de ayuda, brindada a niños, niñas y adolescentes para que desarrollen sus habilidades para manejarse a sí mismos, establezcan relaciones interpersonales afectivas y tomen decisiones acertadas. Tal como plantea Elías (2003), se trata de formar estudiantes capaces de resolver sus problemas, de proporcionarse bienestar y autocuidado, de fortalecer su carácter y de tomar mejores decisiones en la vida (CASEL, 2013).

Para CASEL (2023) la adquisición de estas habilidades se da en torno a cinco grandes áreas de competencias, la primera de ellas es la autoconciencia o conciencia de sí mismo, entendida como la habilidad para reconocer las emociones propias, así como la asociación de estas con los pensamientos y valores. La segunda, denominada autorregulación o autogestión, se refiere a la capacidad para canalizar las emociones, los pensamientos y los comportamientos de forma efectiva en distintas situaciones. La tercera área se denomina consciencia social la cual es entendida como la habilidad para considerar la perspectiva de otras personas al actuar y empatizar con ellas, comprendiendo las normas sociales y éticas que guían el comportamiento, la cuarta es la habilidad para relacionarse con los demás, una habilidad necesaria para establecer y mantener relaciones saludables con otros individuos y grupos diversos. Finalmente, como última área se encuentra la toma responsable de decisiones, definida como la habilidad para basar las decisiones en estándares éticos y en las normas sociales definidas por la cultura.

Algunos estudios (Cañabate et al., 2018; Cañabate et al., 2020) indican que las niñas se caracterizan por tener una mayor empatía que los niños. Además, se ha relacionado a las niñas con una mayor conciencia y una mayor autogestión socioemocional, lo que se deriva en un mayor bienestar personal y mejores relaciones con los compañeros. En un sentido más amplio, las niñas se caracterizan por una mayor interiorización de los valores personales, una mayor sensibilidad y respeto por los demás (Butvilas et al., 2022).

Estos hallazgos resultan importantes de consignar para elaborar procesos educativos en consecuencia, sobre todo porque las habilidades socioemocionales son factores relevantes a la hora de prevenir una amplia gama de comportamientos poco adaptativos durante la niñez (Nasti et al., 2023), porque están a la base de un desarrollo positivo en niños y jóvenes (Thomas et al. 2023), así como también se consideran factibles de desarrollar a partir de intervenciones preventivas universales (Domitrovich et al., 2017). Dichas intervenciones tienen impacto en el rendimiento académico, en el desarrollo social y en aprendizaje emocional (Taylor et al., 2017), afectan positivamente el bienestar y los resultados del desarrollo se prolongan a lo largo de la vida (Carpendale et al., 2023), optimizan la salud mental (Colomeischi et al., 2022; Denham y Brown, 2010; Greenberg et al., 2003; Guerra y Bradshaw, 2008), dando de este modo, un sustento importante para impulsar la implementación de programas de aprendizaje socioemocional en la escuela (Espinoza, et al., 2023).

Los estudios que han evaluado la efectividad de programas que promueven habilidades socioemocionales en la escuela (Domitrovich et al., 2017; Espinoza et al., 2022; Rademacher y Koglin, 2019; Sauve y Schonert-Reichl, 2019; Taylor et al., 2017), plantean que el desarrollo de estas habilidades en los niños, no solo son factibles de lograr, sino que además favorecen las trayectorias del desarrollo juvenil (Weissberg et al., 2015). Esto porque el desarrollo de habilidades socioemocionales no solo ayuda a comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones, sino porque también ayudan a manejar las relaciones con los demás, a comunicarse y a resolver los conflictos de manera pacífica (Portela-Pino et al., 2021).

Por tanto, según Moya et al. (2024), la escuela puede dar más énfasis al desarrollo de habilidades emocionales, durante la niñez y así apuntar hacia la formación de jóvenes capaces

de gestionar sus emociones y de establecer relaciones afectivas mejores y más duraderas. En su estudio, Ambrona et al. (2012) destacan la necesidad de equilibrar el ámbito intelectual con el emocional.

Fernández et al. (2022) agrega que ello tendría un carácter de urgencia y que tendría que hacerse a partir de la incorporación de la educación emocional, en el currículo escolar, ya que solo de ese modo se favorecería el éxito escolar, entendido como la demostración de conocimientos y competencias que realiza un estudiante para acceder a un nivel educativo superior (Arias-Ortega, 2020), y el éxito educativo, referido al desarrollo más integral, es decir la demostración de habilidades y competencias cognitivas, espirituales, afectivas, físicas y sociales (Arias-Ortega, 2019). Para el logro de la educación emocional en la escuela, Bulás et al. (2020), sostienen que debieran generarse instancias de formación tanto a nivel de la formación inicial de los docentes (Cerda, 2014), como de la formación continua del profesorado, intencionando sobre todo, la ética del cuidado en las relaciones dentro de la escuela (Muñoz, 2020) y con el foco puesto en los docentes como agentes de aprendizaje emocional y en la escuela como impulsora de la prevención y la prevención de problemáticas del ámbito social y emocional (Milicic et al., 2014).

Por su parte, los programas de educación emocional para niños y niñas de educación básica aplicados en Chile, también muestran eficacia al ser implementados de una manera rigurosa, por ejemplo, el trabajo de Prieto y González (2022), muestra un incremento significativo en atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, en los estudiantes de séptimo y octavo básico, pertenecientes al grupo experimental, luego de una intervención en inteligencia emocional. Asimismo, el programa Happy 8-12, muestra resultados auspiciosos a partir de modificaciones positivas en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental (Lagos y Sandoval, 2021). Estos ejemplos, así como otros permiten sostener que los programas educativos ayudan de manera incipiente a suplir una necesidad sentida en el sistema escolar chileno, ofreciendo respuestas esperanzadoras a la educación emocional, aunque no de manera general que involucre a todo el estudiantado chileno.

A nivel internacional también se han generado propuestas educativas que han estado presentes desde hace ya más de una década. En el estudio bibliométrico de Lagos et al (2023) se contabilizaron un total de 106 programases diferentes entre sí, 13 de los cuales se han reiterado a lo largo de los años, todos ellos con resultados positivos tras su implementación y mejora continua.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

Se trata de un estudio cuantitativo descriptivo-comparativo, debido a que se apunta a realizar una descripción de las muestras obtenidas y, por otro, se comparan los resultados teniendo en cuenta las variables sexo y curso académico. También se considera un estudio transversal, puesto que las mediciones se llevaron a cabo en un momento determinado.

2.2. Participantes

Los participantes fueron 357 estudiantes de segundo ciclo básico, de 5° a 8° año básico (18 %, 22 %, 23 % y 36 % respectivamente) 196 niñas (55%) y 161 niños (45%). Todos ellos pertenecientes a 4 centros educativos rurales y públicos de la comuna de Chillán, región del Bío-Bío, centro-sur de Chile. Esta muestra fue seleccionada según el criterio de accesibilidad.

2.3. Instrumento

Para evaluar las habilidades socioemocionales, se usó la versión corta de la escala Socio-Emotional Competence Indicator SECI (Cloud9world, 2009-2022). Este instrumento es utilizado para evaluar la efectividad del programa de educación socioemocional de

Cloud9world, ubicada en una plataforma, por lo que tiene una utilidad más académica que científica. Por lo mismo se procedió, en primer lugar, a validar el cuestionario CESI, a partir de un proceso de jueces expertos y la aplicación de un estudio piloto. CESI mide las 5 áreas de habilidades del modelo SEL de CASEL, cuyas dimensiones son autoconciencia emocional, autocontrol emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones. Los niveles de fiabilidad obtenidos en esta muestra, fueron adecuados, con resultados para el índice de alfa de Cronbach entre .66 y .89 puntos y muy similares a los obtenidos en el piloto.

2.4. Normas éticas

Para dar cumplimiento de las normas éticas, se pidió a los padres firmar un consentimiento informado, en que autorizaban a sus hijos a participar en el estudio. Asegurándose la confidencialidad en los datos, la voluntariedad en la participación y el anonimato en el uso de los datos. Al respecto, resulta importante señalar que todos los estudiantes participaron, las escuelas y los padres se mostraron agrados de formar parte del estudio.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran un promedio de 79 puntos ($DE=1.6$) y un rango intercuartil entre 69 y 90 puntos tendiendo a puntajes medio-altos, siendo la conciencia social y las habilidades sociales las variables en que se obtuvieron las puntuaciones promedio más bajas.

Tabla 1. Resultados descriptivos de la muestra total

	Ítems	Media	DE	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25th	50th	75th
(I) Autoconciencia	9	16.30	4.41	5	27	13.00	17.00	20.00
(II) Autocontrol	10	16.35	3.63	6	28	14.00	16.00	19.00
(III) Conciencia Social	9	15.81	4.18	3	26	13.00	16.00	19.00
(IV) Hab. Sociales	10	15.39	4.08	7	28	12.00	16.00	18.00
(V) Toma Decisiones	8	15.20	3.80	4	24	13.00	16.00	18.00
Total General	46	79.05	15.78	28	125	69.00	80.00	90.00

Respecto de la comparación entre niños y niñas se obtuvo que hay diferencias estadísticamente significativas en las variables de autoconciencia, conciencia social y toma de decisiones (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias significativas, según sexo

	niño	niña	T
	M (DE)	M (DE)	
Autoconciencia	15.64 (4.39)	16.98 (4.37)	2.81**
Autocontrol	16.02 (3.88)	16.74 (3.31)	-1.83
Conciencia social	15.50 (4.41)	16.40 (3.84)	-1.98*
Habilidades sociales	15.39 (3.99)	15.77 (4.12)	-0.86
Toma de decisiones	14.64 (3.99)	16.12 (3.42)	-3.61***

Nota: $p < .05$, $p < .01$ y $p < .001$

Respecto de los resultados por curso académico (véase la Tabla 3), se obtuvo que, para la dimensión de autoconciencia, existe una diferenciación significativa de los puntajes ($p < .05$), siendo el quinto año el que tuvo los mejores resultados y siendo al menos un punto promedio superior a los demás cursos. Para la dimensión de Autocontrol, existe una diferencia significativa de los puntajes ($p < .01$), siendo al igual que el caso anterior el quinto año el que tuvo los mejores resultados y siendo casi un punto más en promedio superior a los demás cursos.

Tabla 3. Diferencias significativas, según curso académico

Dimensión	Curso	M	DE	F
autoconciencia	Quinto	17.67	4.29	3.44*
	Sexto	16.55	4.75	
	Séptimo	15.60	4.20	
	Octavo	15.89	4.28	
Autocontrol	Quinto	17.38	3.83	3.97**
	Sexto	15.94	4.22	
	Séptimo	15.47	3.48	
	Octavo	16.65	3.09	
Conciencia social	Quinto	15.86	4.70	1.60
	Sexto	15.94	3.95	
	Séptimo	14.99	4.04	
	Octavo	16.22	4.10	
Habilidades sociales	Quinto	15.73	5.07	0.80
	Sexto	15.50	4.04	
	Séptimo	14.83	3.63	
	Octavo	15.52	3.81	
Toma de decisiones	Quinto	15.59	4.24	0.24
	Sexto	15.06	4.14	
	Séptimo	15.11	3.99	
	Octavo	15.15	3.20	

Nota: $p < .05$, $p < .01$

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue establecer las diferencias en las habilidades emocionales de estudiantes chilenos de educación primaria, realizado a partir de análisis descriptivos y comparativos, considerando sexo y el curso académico. Los análisis realizados, han dado como resultado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de conciencia emocional entre niños y niñas, con puntuaciones mayores en las niñas. A este respecto, es posible plantear que el estudio concuerda con los resultados de Cañabate et al. (2018) y con los de Cañabate et al. (2020), quienes encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de conciencia emocional a favor de las niñas. En el estudio de Portela-Pino et al. (2021), se señala que las niñas presentan mayores habilidades de conciencia

social, por lo que, en este sentido, también se establece concordancia en esta variable. También el estudio de Heras et al. (2016) plantea que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en comparación con los niños. No obstante, lo planteado, las diferencias en habilidades socioemocionales en función del sexo, no son concluyentes en la literatura, puesto que, las diferencias se presentan sólo en algunas dimensiones y no siempre son las mismas, existiendo también discrepancias entre los estudios. Por lo mismo se considera un área de reciente exploración sobre la cual se considera importante ampliar el conocimiento.

Respecto del curso académico, el estudio concuerda con Butvilas et al. (2022), quienes plantean diferencias en función de los cursos académicos, en la dimensión de conciencia emocional. Por su parte, Ferrándiz et al. (2012) agregan que los niños registran puntuaciones más altas que los adolescentes, en todas las variables socioemocionales analizadas, en su estudio sostienen que cuanto mayor es el estudiante, peor es su competencia emocional y social autopercebida. Este dato, refleja que la edad es una variable predictora para la disminución de las habilidades socioemocionales, razón por la cual se recomienda generar, implementar y validar programas educativos que faciliten y potencien el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia y así generar estas mejoras.

Respecto de las potenciales áreas de desarrollo, de acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo se tiene que, en general, el ámbito social es el más descendido (conciencia social y habilidades sociales), razón por la cual, un programa formativo debiera intencionar estas áreas, siendo buenas opciones de aplicación el programa base (Milicic et al 2014) o el programa Happy 8-12 (Lagos y Sandoval, 2021) para el trabajo con esta muestra de niños y niñas. Y de este modo estos estudiantes movilicen las competencias emocionales, dada su importancia formativa (Heras et al., 2016).

REFERENCIAS

- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(1), 39-49.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Católica de Temuco, Chile
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educación y Pesquisa*, 46, e229579. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>.
- Bulás, M., Ramírez, A. L., y Corona, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.1.2018.505-516>.
- Butvilas, T., Bubnys, R., Colomer, J. y Cañabate, D. (2022). Dependence of Socio-Emotional Competence Expression on Gender and Grade for K5–K12 Students. *Education Sciences*, 12(5), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci12050341>
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D. y Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5), 1-8. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T. Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Education Sciences*, 10(8), 1-8. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Carpendale, E. J., Green, M. J., Williams, K. E., Tzoumakis, S., Carr, V. J. y Laurens, K. R. (2023). Item response theory analysis of self-reported social-emotional learning competencies in an Australian population cohort aged 11 years. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000533>
- Cerda, A. M. (2014). Educación emocional en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), 169-181. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17576>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2023). Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? www.casel.org/what-is-SEL<https://casel.org/>
- Colomeischi, A.A., Duca, D.S., Bujor, L., Grazzani, I. y Cavioni, V. (2022). Impact of a School Mental Health Program Children's and Adolescents' Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties. *Children*, 9(11), 16-61. <https://doi.org/10.3390/children9111661>
- Cloud9world. (2009-2022). *An Integrated Character Education and Wellness Solution*. <https://www.cloud9world.com/>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88, 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Elías, J. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional* (Vol. Serie Prácticas Educativas). Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B. y Saravia, J. (2022). Implementation of a program to promote socioemotional skills development at school. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 151-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300151>
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 7(2), 309-338. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.
- Guerra, N. G. y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. <https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.1002/cd.225>.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Lagos San Martín, N. y Sandoval Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- Lagos, N., Zagal, E., Barriga, T., Anabalón, Y. y López-López, V. (2024). Social-emotional education programs for primary education: Bibliometric and thematic analysis (2010-2020). *Environment and Social Psychology*, 9, 1-10. doi: 10.54517/esp.v9i4.2222
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Ariel Ed.
- Moya, E., Jara, S., Batancourt, O., Jara, R. y Jara, M. La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(4), 6685-6698. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12860
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939muñoz3>.
- Nasti, C., Sangiuliano, F., Palmiero, M. y Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359>

- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M. y Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Prieto, C. y González, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Rademacher, A. y Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development*, 189, 2299–2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Sauve, J. A. y Schonert-Reichl, K. (2019). Creating caring classroom and school communities: lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly and S. L. Christenson (eds.). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 279–295). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2017). Promoción del desarrollo positivo de los jóvenes a través de intervenciones de aprendizaje social y emocional en la escuela: un meta análisis de los efectos de seguimiento. *Desarrollo infantil*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, S., Kågström, A., Eichas, K., Inam, A., Ferrer-Wreder, L. y Eninger, L. (2023). Children's social emotional competence in Pakistan and Sweden: Factor structure and measurement invariance of the Social Competence Scale (teacher edition). *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1020963>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

THE LIBRARY OF THE INSTITUTE FOR POLITICAL STUDIES, BELGRADE, SERBIA: FROM THE BEGINNING TO INTERNATIONAL COOPERATION IN A YEAR

Dajana Lazarević

Institute for Political Studies, Belgrade, Serbia

Abstract

The existence and operation of special libraries are regulated by the Law on Library and Information Activities No. 52/2011 and No. 78/2021. According to the aforementioned Law, with reference to the provisions of Article 53, it is defined that special libraries are organizational units within parent institutions (founders) with a library fund that reflects their work and purpose. Special libraries are created within cultural, educational, research, scientific and other institutions. The volume of their holdings usually ranges from 10,000 to 30,000 books. Due to the lack of categorization, it is very difficult to make comparisons between the so-called “libraries in composition”. In the following paper, questions about the position of the Library of the Institute for Political Studies (officially established in 2023) and its role in the parent institution will be discussed. During the research, available data from the archives of the Institute for Political Studies were used.

Keywords: Establishing a library, Serbian scientific library, Institute for Political Studies, The Library of Institute for Political Studies, Zoran Milošević, Miša Stojadinović, Librarians.

1. INTRODUCTION

Special libraries are created within cultural, educational, research, scientific and other institutions. The volume of their funds usually ranges from 10,000 to 30,000 books and they contain, above all, contemporary scientific literature that will benefit its users. Because of the lack of their categorization, it is very difficult to make comparisons between the so-called libraries within. Nevertheless, there is positive progress in that direction, primarily thanks to professional librarian organizations, first and foremost – the Serbian Library Network, which collects data on special libraries on an annual basis. The Library of the Institute for Political Studies was officially established on January 19, 2023. After less than a year of existence – it proved the assumption of its necessity. Today, it employs two librarians, has about 15,000 items of material and participates in publishing activities, domestic and international projects and cooperation. In the Statute of the Library of the Institute for Political Studies, Article 8, the following is stated: “The Director of the Institute for Political Studies is also the head of the IPS Library”. Therefore, the first person in the Institute is also the first person in the Library who approves the budget, the library fund acquisition plan, appoints librarians, approves domestic and international projects, and cooperates with librarians in all other matters. Good cooperation and understanding between directors and employees is the key to success. Neither the director can elevate the library without the efforts of the librarians, nor can the librarians organize or achieve any goal without the understanding and support of the director. The role of librarians in international cooperation is multiple and irreplaceable, since they participate in: international exchange of library material; cooperation on international projects; participation in the organization of international conferences, lectures, workshops; exchange of experts; translation and mediation work; communication with foreign experts and fellow librarians; membership in international professional organizations; presentation of scientific and cultural achievements of both the parent institution and the entire nation or state. Librarians of the Institute for Political Studies (but at the same time philologists who speak at least one foreign language) often find themselves in the role of translators. Through official correspondence or phone conversations, librarians make arrangements with future conference guests regarding: publication of their works, guest appearances in, for them, a foreign country, arrivals and departures, hotel accommodation during the conference. The official founder of the Library of the Institute for Political Studies, Belgrade, is Dr. Zoran Milošević, Principal Research Fellow, in the position of acting director from December 31, 2022 to June 1, 2023. After the end of his term of office, Dr. Miša Stojadinović, Principal Research Fellow, took over as director, while Milošević became deputy director. Today, both of them participate equally in the work of the library located at Dobrinjska 11, Belgrade. We will take into account that there are plans to arrange the space for the library, which will physically accommodate 15,000 units of material, as well as an archive that will store copies inaccessible to users without the supervision of a librarian. The Library of the Institute for Political Studies, Belgrade, is an example of how a library can be established with a good vision, the basic materials necessary for users can be arranged and adequate domestic and international cooperation can be started.

2. BACKGROUND

As the name suggests: the special library is intended for a narrow circle of users, who deal with a certain branch of science or the history of a certain institution, its publishing activities, research work related to the work of the parent institution, etc. In professional literature in the field of librarianship, special libraries are often referred to as component libraries, professional libraries, and specialized libraries. Unlike other types of libraries, special libraries are unregistered in the court register, but only in the register of libraries with the registry function over them (Милуновић 2005).

According to theorist Branko Knežević, a special library is distinguished by the following characteristics: 1) the book collection contains material within one discipline; 2) narrow group of users; 3) library employees have completed specialized courses for performing library activities; 4) provision of special services; 5) it is part of the parent institution whose activity is not related to library and information (Knežević, 2002).

Therefore, a library within a scientific research institution is also a special library, considering it fits into all five points mentioned above. However, in modern library science, theoreticians emphasize the problematic nature of this definition. For example, librarian Bojana Vukotić highlights the Law on Library and Information Activity, which in the point 13 outlines the types of libraries: “national library, public library, school library, university library, university library, library of scientific research centres and institutions, special library, as well as information centres at other institutions, associations and organizations” (Vukotić, 2023, p. 6). Let's not forget the Rulebook on national standards for the performance of library and information activities, which also distinguishes special libraries and libraries of scientific research institutions.

We can draw the conclusion that the libraries of scientific research institutions are a type of specialized libraries, as the laws recognize them.

The number of registered special libraries in the territory of the Republic of Serbia is 265, i.e. 11.95% of the total number of all libraries, for the year 2022 (Central Register of Libraries of Serbia). The review of the Central Register did not separate the libraries of scientific research institutions from special ones, equating them in the mentioned number.

However, if 265 special libraries are registered, the question remains how many are unregistered. The fact is that libraries in some institutions are neglected or managed by an unqualified person. Their role and status are unrecognized and legally regulated in the right way. Of course, it is necessary to harmonize them with the standards (Regulation on national standards, section III and section V), entries in relevant databases and enabling the proper development of the library, which again depends on their home institution.

Librarianship theorists agree on the responsibilities of a librarian employed in a special library. With certain nuances, based on the literature, it can be concluded that a person employed in a special library: 1) provide assistance in using databases to library users, evaluates the validity of information; 2) follow trends in modern science; 3) uses printed and electronic sources of information; 4) trains users in the use of the fund; 5) cooperate with the institution of which it is part (Dimitrijević Stanković and Marić, 2020). However, the following should be added to this paraphrased definition, which seems outdated for the times we live in: 1) A librarian is a person employed in a library who manages the library and preserves it in a precisely determined manner (underlining D.L.) Bearing in mind the specific position of dependence on the parent institution, the librarian must achieve good communication with the head of the institution, propose, plan and objectively directs the manager to secure funds for the development of the library. 2) The librarian in special libraries is most often the creator and manager of the complete database (a particularly important role in libraries within scientific research institutions, where the librarian is the manager of the institution's repository and e-Science platform). The role of the traditional librarian is rapidly changing, and the need for an expert skilled in the information field is increasing. 3) As the manager of e-Science repositories and platforms, the librarian must also be an intermediary between scientific and research workers and these platforms, which means that the librarian must first of all train employees to orient themselves on these platforms and help improve them. 4) As a natural follow-up to the aforementioned platforms, the librarian of a special library (as part of a scientific research

institution) becomes an intermediary between his parent institution (not only the library!) and the Ministry of Science, Innovation and Technological Development of the Republic of Serbia. 5) As the librarian's responsibility is increasing, so is his reputation in the institution. The time is coming that has been announced for a long time in the theory of librarianship, and that is the increase in the reputation of librarians and the awareness of their importance and necessity.

We should not forget that special libraries (and especially libraries within scientific research institutions) also participate in the publishing activity of the parent institution. Librarians are assistants in the design of the book, technical support and mediators between the institution and the printing house, as well as between the National Library of Serbia and the parent institution (CIP Service and Mandatory Copy Service).

Librarians and theoreticians of librarianship agree on the role of special libraries (libraries within scientific research institutions), that they are their centre (Stanchić, 2020). The wealth of funds and their management, the spread of information literacy and electronic platforms and databases, publishing activities and international cooperation form the backbone of the functioning of a scientific research institution. The role of the librarian is unique and irreplaceable.

When it comes to international library cooperation, the term “cultural diplomacy in libraries” has become established in professional literature in the field of librarianship. According to the conclusions drawn at the Expert meeting with international participation: “International cooperation of libraries” (Jablanović, 2019, p. 5), the forms of international cooperation in libraries were defined: Exchange of library material and information; Interlibrary loan of library material; Cooperation on international projects; Membership in international organizations and associations; Organization of international conferences and seminars on a specific topic; Organizing programs with the aim of presenting the cultural achievements of a nation; Exchange of experts (lectures, participation in expert meetings and exchange of articles in domestic and foreign professional journals).

When the above-mentioned forms are applied in practice, we are talking about cultural diplomacy. It implies cultural exchange between two states and two nations, the presentation of one nation to another through cultural asset, and as such represents a manifestation of soft power, according to the famous definition of theorist Joseph Nye.

Of course, it is about the purest application of soft power, since it is not about the cultural subjugation of one people to another, but on the contrary: the exchange of knowledge and information, for the sake of common and overall progress.

Certainly, the libraries of scientific research institutions can contribute a lot to cultural diplomacy, since their purpose, as well as the role of the librarians employed, is very specific. Librarian theorists state that librarians of this type of specialized library are involved in the scientific research process much more than their colleagues in other libraries and are required to find relevant sources of data, scientific information, to be able to evaluate them before offering them to users (Milenković-Vuković and Ševkušić 2016).

More prominent and richer libraries like the National Library of Serbia and the “Svetozar Marković” University Library lead the way in international cooperation (Begenišić, 2019, pp. 24-25). International library exchange or loan seems to be the most natural for these libraries, taking into account their status, wealth of holdings and representativeness. However, public libraries are also often participants in large professional gatherings, such as those organized by IFLA and EUNIK. Of the projects, the most popular is certainly EUTEKA under the auspices

of the European Union delegation in Serbia, which includes as many as 46 public libraries (Begenišić 2019).

It is often the case that libraries have a foreign “corner”, that is, shelves dedicated to a collection of books from a foreign country, received as a gift or cultural exchange. Most often it is the “American corner”, sometimes also the “Russian corner” (Begenišić, 2019, 28), which again represents a manifestation of the soft power of states or organizations that finance the creation and maintenance of funds of these books.

The presence of Western cultural exchange (America and the European Union) is quite frequent in Serbian libraries, and projects, grants, and training are occasionally offered for libraries and librarians, which again manifest their soft power. The same applies to library users who, in addition to appropriate literature, are offered book promotions, literary evenings, lectures and workshops, again with the same goal.

On the other hand, there is also a trend of connecting with the cultural assets of the East, and a good example of this is the Library of Matica Srpska, connected to the countries of Russia, China, Japan and Korea (Shevo and Krivošić, 2019). Cooperation with Russia, mainly with the Russian National Library in St. Petersburg and the State Public Library in Moscow, is a continuation of traditional cooperation that has lasted for centuries. China, Japan and Korea are relatively new partners, who offer library users a positive window into their world through cultural diplomacy, mainly with the desire to break the negative stereotypes that rule in our area under the influence of other (more intrusive) cultures.

When it comes to university libraries, the case is somewhat different than that of public libraries. Namely, university libraries most often have a publishing activity, which is most important to present in a proper way to as many readers as possible. International library exchange plays a big role here, since domestic scientific publications can be presented to a foreign readership and foreign scientific publications to a domestic one. Such an exchange promotes the cooperation of domestic experts with foreign scientific journals, which is a prerequisite for career advancement (Abadić and Gordić, 2019). In the same way, there is a connection to the DOAJ system (Directory of Open Access Journals), which connects peer-reviewed journals of international character in open access. The entire connection is exclusively for the benefit of authors of scientific works and publishers and contributes to the reputation of libraries that actively participate in the entire process.

So, we can say that library cultural diplomacy is a very important component of the state's cultural diplomacy. As the progress of civilization leads to the improvement of information technologies, so does the need for their application in libraries. The processes of digitization of library materials, networking of libraries, but also new opportunities for international library cooperation, exchange of experts and library funds, as well as exchange of positive experiences with the aim of joint and general progress are most often at stake.

The same conclusion can be made for the libraries of scientific research organizations, and it can be added that for them the concept of international library exchange and the achievement of the goals outlined in the strategy of cultural diplomacy are even more important.

First of all, librarians at scientific research institutions are usually managers of repositories and e-Science platforms, which are publicly available. In addition to the bibliographic reference on the existence of a scientific work and its author, the entire manuscript of the work can often be accessed in the repositories. Also, works by domestic authors published abroad and in foreign languages are also available.

As scientific research institutions often sign bilateral agreements on cooperation, this cooperation is also transferred to the libraries within them. Contracts or agreements on cooperation usually contain a special clause on the exchange of scientific publications and mutual publishing cooperation, again transferred to libraries.

Since libraries within scientific research organizations are primarily non-independent and depend on the parent institution, they follow them in everything, including in international cooperation. The signing of any international project, cooperation agreement, publishing venture or exchange of information or experts inevitably passes through libraries. It can be said that the goals set by international cooperation cannot be achieved without the participation of librarians and libraries.

3. MAIN FOCUS OF THE CHAPTER

The Institute for Political Studies was founded as an integral part of the Faculty of Political Sciences in Belgrade in 1968. Ten years later, in 1978, it gained independence, separated from the faculty and continued to function independently, and its continuous development can be followed to this day.

As an institution, it changed several addresses: Jove Ilića 165, Savska 7, Krfska 78, Svetozara Markovića 36, and today it is located at Dobrinjska 11, Belgrade.

The institute, apart from a substantial scientific research staff, can also boast of a strong publishing activity. First of all, these are scientific journals: Serbian Political Thought (1994-); Political notebooks (1968-2002), with a change of name to Political review (2002-); National interest (2005-); Policy of National Security (2013-); Administration and public policies (2015-); Social Policy (1951-); Archive for Legal and Social Sciences (published since 1906 and the Institute became the first publisher in 2023) (IPS Journals).

In addition to scientific periodicals, the Institute for Political Studies also publishes scientific and professional monographs, collections of scientific works and collections of papers from national and international conferences.

However, despite a well-developed publishing activity (as well as international scientific cooperation and exchange of information and experts), the Institute for Political Studies did not have a properly formed library, which is a very interesting case. We are talking about a rich fund of about 15,000 items of library material that is unsorted, unlisted, unarranged on the shelves (because there were no shelves). Until October 2022, the Institute for Political Studies did not have an employed librarian, nor an adequate room with shelves to properly store and present its lavish book collection.

Let's take into account that the end of 2022 brought a mandatory transition to the e-Science platform (administrative and scientific part, which is, first of all, a comprehensive bibliography of the works of every employee in the institution) (e-Science, n.d.). Also, that the filling of the repository (in this case — the Repository of the Institute for Political Studies — RIPS) has become an obligation (RIPS, n.d.), as a way of electronically storing published works and presenting them to researchers, but also one of the reliable means of filling e-Science.

A logical question follows. How will the Institute for Political Studies establish a Repository and e-Science, when it does not have the basic, which would represent the foundation an organized library and a librarian?

It is also symptomatic the Institute was managed by one man for the last 33 years, Dr. Živojin Đurić, 1989-2022 (Knežević, 2023). For some reason, the long-time director did not manage to

create the Institute's library, the importance of which we spoke about in the above facts and statements of librarianship theorists.

Whether due to a lack of funds in the budget or for some other reason, the establishment of the library has been delayed for years, we can even say decades, and the Institute has come to the situation of facing the last quarter of 2022 without a librarian, library, Repository and e-Science, which is certainly a serious backlog and an obstacle to its further development.

The change will come in mid-October 2022, when the Institute will finally hire a librarian, a professional person for working with library materials. However, the specific situation at that moment is the following: the seriously ill director does not show up at work, and he has not appointed his deputy (even in his absence). Apart from the specific task of the librarian to set up the RIPS and e-Science platforms, there are no other instructions or help. There is a turning point in the Institute's work, and the librarian is trying to change entrenched misconceptions and establish an adequate library and information centre.

It is interesting that the Statute of the Institute for Political Studies (Statute No. 527/1) mentions the existence of a library and archives, even though they did not physically exist. Apparently, there was an idea about the need to preserve library and archival materials, although it was not put into practice.

In the specific conditions of the Institute for Political Studies, the librarian had to start from scratch. Although in a disordered order, the e-Science platform had to be established (first the administrative part, then the scientific part), then the Repository with domestic and foreign publications of all employees. However, there remained the issue of the formation and organization of the library, which had to be done from scratch and very good thought out.

In order for a library to exist, it is necessary to have an act on the foundation of the library. After the death of director Živojin Đurić, PhD, on December 2, 2022, Dr. Zoran Milošević, Principal Research Fellow, took the position of acting director, and the attitude towards the library and the preservation of library materials changed radically. To begin with, the new manager signed the Decision on the establishment of the IPS Library (Decision No. 54/1), thereby officially supporting the librarians' advocacy that the library officially exists.

The next step was the appointment of a librarian, where acting director Dr. Zoran Milošević took responsibility again by signing a new document (Decision No. 54/2). One master of librarianship and one graduate of philology were employed in the position of library employees, which was a significant improvement compared to previous decades.

To provide maximum support to the IPS Library, the deputy director donated his Legate for maintenance and preservation (Decision on the Establishment of the Legacy No. 54/3).

Networking of the newly established Library of the Institute for Political Studies with: 1) the National Library of Serbia (entry into the COBISS system and professional development of staff has begun.); 2) "Svetozar Marković" University Library (as a superior institution over the newly formed scientific research library); 3) Entry into the Network of Serbian Libraries to submit statistical data on the library and library materials; 4) Connecting with the Association of Institutes of Serbia / ZIS and presenting electronic platforms for sharing bibliographic information.

Thanks to the helpful more experienced colleagues, the young IPS Library quickly took root in various associations and through constructive dialogues. However, a lot still needed to be done to become a representative library and the "heart of the Institute", as fellow librarians state in their scientific works and speeches.

This was followed by the adoption of the Library Statute (Library Statute No. 520/1) and a document on the use of library materials (Regulation No. 521/1). And in order for the IPS Library to have its own supervisory body within the institution, which will monitor, advise and improve the work of the Library, Dr. Zoran Milošević (in the position of deputy director from 01.06.2023) also signed the document on the appointment of members of the Management Board of the IPS Library (Decision No. 422/1).

This is how the business-legal status of the Library of the Institute for Political Studies is regulated. The next step is the preparation of space for the placement of library materials, their processing in the COBISS system (fields 996 and 998), and of course, the entry of electronic materials into the Repository IPS and e-Science, as well as communication with the competent authorities to check their accuracy and improve them.

It is very important the management of the parent institution has understanding towards the library. In the specific case, the Library of the Institute for Political Studies was lucky with its management in the last year. As of June 1, 2023, the position of IPS director is Prof. Dr. Miša Stojadinović, Principal Research Fellow, while the previous acting director Dr. Zoran Milošević, Principal Research Fellow, in the position of his deputy. The new management has a vision of converting the Institute's recent premises, in Svetozara Markovića Street 36, to the premises of the Library, as well as maintenance of two employed librarians on physical accommodation and processing of materials.

4. ISSUES, CONTROVERSIES, PROBLEMS

As we have already mentioned, the libraries within scientific research institutions play a major role in the international cooperation of their parent institution. It is the same with the young Library of the Institute for Political Studies, whose role in this cooperation is multiple and irreplaceable.

Librarians of the Institute for Political Studies (but at the same time philologists who speak at least one foreign language) often find themselves in the role of translators. Through official correspondence or phone conversations, librarians make arrangements with future conference guests regarding: publication of their works, guest appearances in, for them, a foreign country, arrivals and departures, hotel accommodation during the conference.

The summaries of the papers must be translated into Serbian, then communication with the printer regarding the folding of the proceedings of the conference participants, with the National Library of Serbia regarding cataloguing, with the Faculty of Philology regarding the allocation of DOI numbers (these are, after all, scientific articles), and the final version of the manuscript sends to the press.

Finally, the librarians are in charge of distributing the collection to domestic and foreign guests, as well as presenting the collection to the audience. At the end of each there is an adequate bibliography of the works, which, again, is compiled by the librarians.

When signing bilateral agreements on cooperation with foreign scientific research institutions, the librarians of the Institute for Political Studies are most often present, because several points also refer to their future obligations. Most often, it concerns the exchange of scientific publications.

For example, the Institute for Political Studies has signed a Cooperation Agreement with the National Research University in Belgorod, Russia. Point 2 of the Cooperation Agreement specifies the exchange of scientists as well as scientific publications. On a semi-annual or

annual basis, the Institute for Political Studies sends a package of books to Belgorod and from Belgorod a package of scientific publications is sent to the Institute for Political Studies.

Librarians of the Institute select representative scientific publications to be sent to Belgorod, monographic and serial publications of their choice (or directly ordered by colleagues from Russia). A list of all publications to be sent is drawn up, which is then reviewed, approved and signed by the director of the Institute for Political Studies (as a signatory to the Cooperation Agreement).

On the other hand, when a shipment of publications arrives from Belgorod, the librarians take it, list the material and sort it on the shelves. It is very important to familiarize domestic scientists with the obtained publications, so that they do not become “dead stock.”

As the libraries of scientific research institutions are not independent, they depend to the greatest extent on the institution to which they belong. If the parent scientific research institution participates in an international project, the library is adequately involved in that cooperation, primarily by providing scientific literature that will be in accordance with the needs of the participants of the international project. And that means: evaluate the sources of information, evaluate the material and hand it over for use by the participants.

However, this does not mean that libraries and librarians of scientific research institutions cannot act independently and participate in projects and programs exclusively related to their librarian profession. For example, the Library of the Institute for Political Studies has applied for membership in the International Cooperation of Institutional Library Associations (IFLA). Employees also participate in professional conferences, workshops, lectures, and professional training.

The Library of the Institute for Political Studies participates in the promotion of the institute's publications, both to domestic and foreign audiences. Apart from the fact that speaking in front of a foreign audience (most often project partners or participants of international conferences) implies the promotion of the achievements of the Institute for Political Studies itself, it also popularizes contemporary Serbian science and culture.

Therefore, the benefits of such promotions are multiple, both for the institution itself and for the people.

For example, the librarians of the Institute for Political Studies participated in the conference “Europe and the Danube: Danube in geopolitical strategies of European states” (organized by Dr. Zoran Milošević, Principal Research Fellow), presenting to a foreign audience the view of contemporary Serbian science on the strategic position of the Danube. In this way, they presented the achievements and opinions of experts employed at the Institute for Political Studies, as well as experts from all over Serbia.

5. SOLUTIONS AND RECOMMENDATIONS

In the Statute of the Library of the Institute for Political Studies, Article 8, the following is stated: “The Director of the Institute for Political Studies is also the head of the IPS Library”. Therefore, the first person in the Institute is also the first person in the Library who approves the budget, the library fund acquisition plan, appoints librarians, approves domestic and international projects, and cooperates with librarians in all other matters.

Therefore, good cooperation and understanding between directors and employees is the key to success. Neither the director can elevate the library without the efforts of the librarians, nor can the librarians organize or achieve any goal without the understanding and support of the director.

We will find confirmation of the stated thesis in the history of the Institute for Political Studies. Therefore, while the previous director (Dr. Živojin Đurić, manager 1989-2022) put the brakes on the hiring of librarians and the establishment of a library, the Institute could not boast of it. Objective reasons certainly existed, but, as we have already established, the existence of a library (ordered and organized) is necessary for the progress of the parent institution, or as experts say: “the heart of the institution”.

On the other hand, with the arrival of persons who have understanding and awareness of the necessity of the library (Dr. Zoran Milošević, acting director 31.12.2022 – 01.06.2023; then Dr. Miša Stojadinović, director from 01.06.2023), the library is founded and develops rapidly. It is involved in domestic and international cooperation and projects, and soon becomes a vital organ of the parent institution.

6. FUTURE RESEARCH DIRECTIONS

In this paper, the basis for future research of special libraries on the territory of Serbia is given. A special review was given at the Library of the Institute for Political Studies, Belgrade. Projects with the Ministry of Science are planned, which will have the history of the Institute for Political Studies and the IPS Library as the subject of research. It is also planned to publish a book that will deal more seriously with the problems of the Institute.

This scientific work is the only work in Serbia that deals with the issue of librarianship at the Institute for Political Studies.

7. CONCLUSION

The Library of the Institute for Political Studies was officially established on January 19, 2023. After less than a year of existence, it proved the assumption of its necessity. Today, it employs two librarians, has about 15,000 items of material and participates in publishing activities, domestic and international projects and cooperation.

The role of librarians in international cooperation is multiple and irreplaceable, since they participate in: international exchange of library material; cooperation on international projects; participation in the organization of international conferences, lectures, workshops; exchange of experts; translation and mediation work; communication with foreign experts and fellow librarians; membership in international professional organizations; presentation of scientific and cultural achievements of both the parent institution and the entire nation or state.

8. ACKNOWLEDGMENT

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

The author would like to thank the management of the Institute for Political Studies for the provided documents and permission to carry out this research. She especially thanks the director of the Institute, Dr. Misha Stojadinović, Principal Research Fellow, as well as the deputy director of the Institute, Dr. Zoran Milošević, Principal Research Fellow. The author also thanks her Teacher, professor Dr. Ivan Charota, from Minsk, Belarus, for his boundless support.

REFERENCES

- Abadić, V. Z. & Gordić, M. M. (2019, October 3-4). *Publishing of the University of Kragujevac in the Light of Open Science for the Period 2015-2019*. International Library Cooperation, Proceedings of the Professional Conference with International Participation, Kraljevo. Kraljevo: Stefan Prvovenčani National Library.
- Balajić, D. (1990, May). *Librarianship – Tradition and Change*. XIII Assembly of the Union of Library Workers' Societies of Yugoslavia, Aranđelovac, Belgrade: Union of Library Workers' Societies of Yugoslavia: Society of Library Workers of Serbia.
- Begenishić, D. (2019, October 3-4). *International Cooperation of Parent Public Libraries in Serbia*. International Library Cooperation – Proceedings of the Professional Conference with International Participation, Kraljevo, Stefan Prvovenčani National Library.
- Brzulović Stanisavljević, T. (2020, December 14-16). *Mobile Librarianship: Reaching Remote Users through Applications, Services, and Ideas*. Proceedings of the XVII International Conference of BDS Held Online, Belgrade, Library Society of Serbia.
- Decision on the Appointment of Members of the Management Board, No. 422/1, 15.05.2023.
- Decision on the Establishment of the Legacy of Dr. Zoran Milošević, No. 54/3, 19.01.2023.
- Decision on the Appointment of Librarians of the Library of the Institute for Political Studies, Belgrade, No. 54/2, 19.01.2023.
- Decision on the Establishment of the Library at the Institute for Political Studies, No. 54/1, 19.01.2023.
- Dimitrijević Stanković, M. & Marić, S. (2020). Special Libraries: With a Special Focus on Special Libraries in the Zlatibor District. *Library Step* (5), 71-85.
- Dobrilović, J. (2004). *Special Libraries*. *Journal of the Institute for Roads*, 33, 47-49.
- e-Science (n.d). e-Science. Register of Researchers and Register of Scientific Research Organizations in the Republic of Serbia. <https://enauka.gov.rs/>
- Institute for Political Studies (IPS) (n.d). Institute for Political Studies. <https://www.ips.ac.rs/>
- Jablanović, K. (2019, October 3-4). *Editor's Note*. International Library Cooperation, Proceedings of the Professional Conference with International Participation, Kraljevo, Stefan Prvovenčani National Library.
- Knežević, M. (Ed.). (2023). *Commemorative Book of Živojin Đurić 1952-2022*. Belgrade: Institute for Political Studies.
- Knežević, B. B. (2002). *Special Librarianship*. Belgrade: Trebnik.
- Maksimović, M. (2009). *Librarianship Facing New Challenges*. East Sarajevo: Matica Library.
- Milenković-Vuković, B. & Ševkušić, M. (2016). Libraries of Research Institutes and Organizations: Legislative Framework and Practice. *Čitalište* (29), 18-29.
- Milunović, D. (2005). Special Libraries in the Republic of Serbia: State in 2003 and Development Priorities with Proposed Measures for Improvement. *Infoteka*, 6(3), 209-215.
- Rules on the Use of Library and Information Materials, No. 521/1, 13.06.2023.
- Statute of the Library of the Institute for Political Studies, Belgrade, No. 520/1, 13.06.2023.

Law on Library and Information Activities, Official Gazette, No. 52/11 and No. 78/2021.

Statute of the Institute for Political Studies, No. 527/1, 19.11.2020.

Rules on National Standards for Library and Information Activities, Official Gazette, No. 39/2013.

RIPS (n.d.) Repository of the Institute for Political Studies.
<https://www.ips.ac.rs/repozitorijum/>

Ševo, V. & Krivošić, O. (2019, October 3-4). *The Matica Srpska Library: Active International Cooperation from Russia to the Far East*. International Library Cooperation, Proceedings of the Professional Conference with International Participation, Kraljevo, Stefan Prvovenčani National Library.

Šerka, T. (1979). Special Libraries in the Library and Information System. *Librarianship: Journal of the Society of Librarians of Bosnia and Herzegovina*, 15(3), 5-10.

Stanchić, G. (2020). The Library as the Center of a Scientific Research Institution. *Infoteka*, 20(1-2), 89-100.

Velimirović, M. (1966). Section for Special Libraries. *Librarian: Organ of the Society of Librarians of the People's Republic of Serbia*, 18(5/6), 507-508.

Vukotić, B. (2023). Special Libraries and Libraries of Scientific Research Institutes and Organizations in the Republic of Serbia 2019-2022. *Čitalište* (42), 3-13.

Vraneš, A. & Marković, Lj. (2009). The Vitality of a Special Library. *Mons Aureus: Journal for Literature, Art, and Social Issues*, 7(24), 139-142.

Živanov, M. (1978). *Librarianship and Our Cultural Heritage*. Belgrade: National Library of Serbia.

DIGITAL EMPOWERMENT IN RURAL REALMS: NAVIGATING CHALLENGES AND OPPORTUNITIES WITH “OUR DIGITAL VILLAGE PROJECT” AND RECIPROCAL MAIEUTIC PRINCIPLES

Rosabel Martinez-Roig

University of Alicante (Spain)

Abstract:

In the rapidly evolving digital landscape, rural communities grapple with unique challenges and opportunities in embracing digitalization. This article addresses the imperative of bridging the digital divide and fostering digital competencies in these areas, focusing on the “Our Digital Village” European project. The basis of this project is the Reciprocal Maieutic Approach (RMA). The study involved 278 participants: teachers, pupils and adult learners from Romania, Italy, Poland, Greece, Cyprus, Austria and Portugal. The study employs a qualitative approach, utilizing RMA workshops as a means to gather insights. Three workshop types facilitate participatory learning, including introductory meetings, self-analysis on needs and desires, and mixed-group sessions. RMA principles guide the coordinator's role, emphasizing freedom, independence, and creativity in the learning process. Results from introductory meetings highlight both the advantages and challenges faced by rural communities, offering a nuanced understanding of their dynamics. Self-analysis workshops delve into participants' digital competencies, revealing a proactive approach to self-improvement. Common needs identified across countries underscore the urgency of addressing infrastructure gaps, improving teacher training, and promoting personalized learning. In conclusion, the transformative role of technology is universally recognized, with a focus on addressing systemic challenges. The incorporation of RMA into the “Our Digital Village project” exemplifies a participatory, inclusive, and contextually relevant approach to fostering digital competencies. This study provides valuable insights for policymakers, educators, and community leaders to inform strategies for holistic digital inclusion and sustainable community development in the digital era.

Keywords:

Digitalization, Rural Communities, Reciprocal Maieutic Approach (RMA), Digital Competencies, Sustainable Community Development

1. INTRODUCTION

In today's interconnected world, digitalization plays a transformative role with significant implications for rural areas (Esteban-Navarro et al., 2020). While urban centers have been quick to embrace digital technology, rural regions have also recognized the critical importance of digitalization (Lishchuk et al., 2020). Digitalization in rural areas opens up new economic opportunities. It enables rural businesses to access wider markets, engage in e-commerce, and operate more cost-effectively. This not only sustains existing businesses but also stimulates entrepreneurship and innovation (Gernego et al., 2021).

Access to education and healthcare is vastly improved through digitalization. Distance learning and telemedicine bring quality education and healthcare services to rural residents. These digital solutions enhance the quality of life and overall well-being of rural communities (Gernego et al., 2021). The agricultural sector, often the backbone of rural economies, benefits significantly from digitalization. As noted by Hasbolah et al. (2021), smart farming, precision agriculture, and digital tools for crop management enhance agricultural productivity while promoting sustainability. Digitalization fosters social inclusion and connectivity in rural areas. It brings communities closer together, mitigating the isolation often experienced in rural regions, as indicated by Jakku et al. (2021). Rural residents can stay connected, engage in social networks, and access information.

E-government services tailored to rural needs simplify administrative processes and improve governance (Morte-Nadal & Esteban-Navarro, 2022). Rural residents can access essential public services more efficiently, enhancing their participation in civic life. Digitalization contributes to sustainable development by reducing the environmental footprint of various activities. Energy-efficient solutions, waste management, and transportation optimization promote environmental sustainability in rural communities.

In response to the imperative of digital transformation, the European Commission has embarked on a comprehensive approach to advance digitalization in rural European areas, including initiatives under the Erasmus+ program and related efforts (Gernego et al., 2021). These initiatives collectively aim to bridge the digital divide in regions where access to digital resources and opportunities is often limited. The European Commission allocates a significant portion of the Erasmus+ budget to support projects that enhance digital skills in rural areas. These projects offer training, education, and capacity-building programs to equip rural communities with the essential digital skills required for modern workplaces. Simultaneously, the Commission collaborates with the Digital Europe Program to invest in digital infrastructure in rural regions, encompassing broadband connectivity improvements, the deployment of 5G networks, and the establishment of digital innovation hubs to facilitate technology adoption (Zavratnik et al., 2019). Promotion of e-government services is another facet of these initiatives, making essential public services conveniently accessible to rural residents and fostering digital engagement. Collaborative networks among educational institutions, businesses, and local authorities are encouraged to facilitate knowledge exchange, best practice sharing, and the co-creation of digital solutions tailored to the specific needs of rural areas.

Research initiatives are actively supported to provide insights into the current state of digitalization, identify areas for improvement, and measure the impact of interventions (Stojanova et al., 2019). Additionally, the Commission promotes social cohesion and inclusivity in digitalization efforts, addressing issues related to digital literacy and accessibility, ensuring that all members of rural communities benefit from digitalization. Continuous monitoring and evaluation of Erasmus+ projects and other digitalization initiatives are critical, enabling the Commission to assess progress and impact and adjust strategies as needed. As

pointed out by Stojanova et al. (2019). The Commission also collaborates with member states, local authorities, and various stakeholders to create an enabling policy environment for digitalization in rural areas, fostering partnerships and advocating for digitalization at all levels of governance.

These integrated efforts form a comprehensive strategy aimed at empowering rural communities to participate fully in the digital economy and society. Against this backdrop, the Our Digital Village project was born. Indeed, the rapid digital transformation of last years and the Covid-19 pandemic (Esteban-Navarro et al., 2020) have highlighted the divergences linked to digitisation especially between urban and rural areas. The need to promote the acquisition of digital and transversal skills, preparing people living in rural areas to face the challenges of the future emerged all over EU. “Our Digital Village” co-designed digital education in rural areas aims at co-creating and testing high-quality educational contents that responds to the needs of the rural context, while simultaneously ensuring the long-term transformation towards digitalization through active awareness raising on all levels of society. With the direct involvement of people from rural communities as well as political actors, the project promotes a bottom-up participation approach that can bring a long-lasting impact on education and rural communities.

The specific objectives of the project are:

- To initiate a self-analysis process in rural areas through the democratic and participatory “Reciprocal Maieutic Approach” (RMA) in order to identify context-specific needs, increase motivation and raise awareness about the potential of digital and transversal competences necessary for the current and future labour market, education and social life.
- To create educational materials through a co-design process, aiming to strengthen the digital and transversal skills of teachers, trainers and learners, while developing dedicated tools to evaluate and monitor its quality and transferability.
- To test and evaluate the “Our Digital Village Activity Kit” with teachers and trainers during training activities and implementation of ICT courses in educational institutions in rural areas, while fostering the digital and transversal skills development of school and adult learners.
- To contribute to a sustainable process of digital transformation in rural areas and to mainstream the project’s approach in order to have a positive European impact on educational and training systems.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. The figure of Danilo Dolci

In order to understand this project and the activities carried out in the different countries, it is essential to know the figure of Danilo Dolci, as Surian (2019) and Minardi & Regosa (2023) point out, an important figure in pedagogy. Danilo Dolci (1924 – 1997) was a sociologist, educator, poet and nonviolent activist in Italy. Born on the northern part of Italy, he moved to western Sicily in the ‘50s and started his work in working with the communities and its members, helping them to express themselves, to have their voices heard in a nonviolent manner. Dolci started using hunger strikes, sit-down protests and nonviolent demonstrations as methods to force the regional and national government to make improvements in the poverty-stricken areas of Sicily, fighting against mismanagement of politicians and the suffocating power of Mafia. In order to involve and empower people, Dolci used the Reciprocal Maieutic Approach (Tateo, 2021). At the beginning it was used among groups of people and addresses

to discuss their problems. He gave the people (fishermen and peasants) the conviction that they could be relevant for their own future that could make a change. He taught them that people together are stronger and everybody being in connection inside a group can be an element of change.

Committed to Gandhi's principle of nonviolence, he is considered to be one of the main protagonists of the nonviolence movement in Italy and he became known as the "Gandhi of Sicily". He believed that resources for changes in Sicily - as in other parts of the world - exist and must be evoked in the people themselves, so they can be open to their own inner ideas, integrities and potentials. In his work, Danilo considered educational commitment as a necessary and natural outcome for a personal inner journey, in order to create a much more active and responsible civil society, as stated by Surian (2019). Danilo Dolci received many international awards all around the world for his efforts. He wrote over 50 books, some of them translated in different languages. He won the Lenin Peace Prize in 1957, and the Gandhi Prize in 1989; he has been nominated 9 times for the Nobel Peace Prize.

2.2. Reciprocal Maieutic Approach

The main approach developed by Danilo Dolci is called Reciprocal Maieutic Approach (RMA) (Dolci & Amico, s.d.). RMA has a wider applicability as educational approach so it can be adapted to different topics and contexts, fostering participatory learning in a non-violent, stimulating and cooperative environment for learners. Going through the RMA process and therefore learn how to employ it, it is an important achievement in the field of communication with different targets.

RMA tries to introduce the dialogue in communities and tries to give the floor to all. The approach is based on emphatic and reciprocal communication. Its main emphasis is in the capacity to involve all the people participating in the meeting in order to involve and empower themselves and their peers, as noted in his study Hamm (2018).

The workshops can be called "maieutic" or "self-analysis" and they're about needs and desires, aimed at seeding active questions. Apart from contributing to personal development, they aim to stimulate the acquisition of several soft skills, such as social skills, active participation, creativity, and organisational and self-evaluation skills.

Reciprocal Maieutic Approach (RMA) is a pedagogical process characterized by collective exploration, which takes the experiential and intuitive foundations of individuals as its starting point (Dolci, 1996). This approach, deeply rooted in the Socratic concept of "μααιευτικός" or midwifery, envisions education as the birthing process of each learner's full potential (Mondolfo, 1996; Schneider, 2013). Unlike Socratic Maieutic, Dolci's Maieutic is reciprocal, where each member assists one another in giving birth to their potential, thereby fostering the creation of a new community. In this framework, there is an absence of hierarchies, with facilitators often serving as coordinators of the maieutic process.

RMA is underpinned by several core concepts, including the recognition of personal experience as a valuable inner heritage, the centrality of dialogue as a tool for active participation and research, the dynamic and evolving nature of knowledge created collectively within the group, the acknowledgment of every individual's capacity to be an agent of change, and the grounding of the process in concrete reality and the community's experienced problems (Saher, 2019). Furthermore, it thrives on the complexity inherent in gathering diverse points of view and encourages the horizontal sharing of power among participants.

The salient features that characterize RMA encompass a strong emphasis on both individual and group experiences. The approach encourages deep grassroots analysis and active participation from all participants, fostering a profound understanding of real needs and collective responsibility for instigating change. It is deeply rooted in the practicalities of real-life issues and concerns, fostering mutual awareness and constructive problem-solving. Moreover, it constructs intricate, multifaceted perspectives of reality through the inclusion of diverse viewpoints and contributions.

RMA, as a daily practice, offers several specific benefits. First and foremost, it facilitates the recognition of individuals' abilities, instilling in them a sense of empowerment and the confidence to navigate their own paths with joy. Additionally, it supports the integration of different experiences by identifying gaps and inefficiencies that are otherwise intolerable. Finally, RMA fosters the creation of a new life vision, offering a transformative outlook that transcends the boundaries of traditional pedagogy and learning processes.

Within the framework of the Reciprocal Maieutic Approach (MAA), the project focuses on fundamental themes, which serve as the basis for subsequent actions. These themes revolve around dichotomies, highlighting critical distinctions that shape the approach:

- **Teaching Vs. Educating:** "Teaching" encompasses the act of providing instruction and transmitting predefined disciplinary content to students, fostering passive assimilation. In contrast, "Educating," rooted in the Latin "e-ducere," signifies the process of learning how to collectively observe, listen, and communicate reciprocally. It encourages natural curiosity and individual creativity.
- **Transmission Vs. Communication:** "Transmission" involves the unidirectional sending of information, where the sender holds an active role, and the receiver is passive. This approach can exhibit coercive qualities. Conversely, "Communication," derived from "Cum - Munus," embraces a bidirectional process that necessitates active participation, the ability to express, listen, and receive feedback simultaneously. Communication is closely intertwined with creativity and personal growth.
- **Power Vs. Domination:** "Power," stemming from the concept of having the ability, signifies potentiality, strength, virtue, and the capacity to act. It enhances and liberates individuals while fostering democratic participation and creativity. In contrast, "Domination," rooted in "Dominatio," characterizes a violent relationship in which an active entity influences a passive one through economic, ideological, or political means.

The concepts of Power, Educating, and Communication assume paramount importance within the RMA framework. These concepts not only guide the actions of RMA facilitators but also provide a foundational structure for their operation within maieutic workshops. By delving into the meanings of these terms, RMA instills awareness and encourages critical reflection, fostering the potential for transformative actions and positive change.

2.3. The RMA coordinator

In the context of the Reciprocal Maieutic Approach (RMA), the role of the RMA coordinator or facilitator assumes paramount importance. In general, as noted Israel & Beaulieu (2019), the coordinator's primary function is not to impose solutions or ideas but rather to foster and observe the growth of the group and individuals within it. Their approach is grounded in principles of freedom and independence, promoting the emergence of ideas without coercion.

Creating an effective learning path within RMA necessitates that the coordinator/facilitator keenly observes participant interactions and understands the dynamics between individuals and

their context. The learning environment should exhibit specific characteristics conducive to openness to novel ideas and respect for the diverse learning styles and paces of the community members. Notably, RMA values reciprocity, allowing for changing roles and enabling various community members to assume the coordinator's role, although this practice may not be mandatory in "Our Digital Village."

Central to Danilo Dolci's approach is creativity, an essential element that permeates the entire research process through maieutic dialogue (Dolci & Amico, s.d.). RMA participants are expected to actively engage in discussions, ensuring that opinions and viewpoints are rooted in personal experiences and factual knowledge rather than being overly general or vague. Encouraging the use of references and enabling the RMA coordinator/facilitator to prepare learning materials for future sessions is highly recommended to deepen participants' understanding and prevent the dissemination of unverified information from superficial online research.

In summary, and based on various authors such as Lewis (2021) and Coady (2020), the primary characteristics of the Maieutic Coordinator/Facilitator in RMA can be outlined as follows:

- There is typically one RMA coordinator for each session, although they may have support if needed.
- The coordinator's role is to guide and coordinate the session, facilitating the maieutic process. Importantly, the coordinator is not a leader or boss but aims to establish a democratic dialogue in which all participants have equal opportunities to listen, question, and contemplate responsible choices.
- The coordinator exhibits the capacity to coordinate the group while remaining at participants' levels, demonstrating the ability to ask pertinent questions and analyze problems.
- The coordinator excels in "reading" and navigating the group dynamics, employing empathy and valuing each individual's experiences.
- Strong communication skills, encompassing active listening, clear expression, presentation, and cross-cultural communication, are essential.
- The coordinator possesses the capacity to summarize key points and manage conflicts within the group in a constructive manner.
- An openness to diversity and a commitment to nurturing creativity are also characteristic of an effective Maieutic Coordinator/Facilitator.

2.4. Difference between RMA and traditional methods

If we compare the unilateral transmissive models and the Reciprocal Maieutic Approach (RMA), some differences between the two are worth noting. The shift from the former to the latter based on general innovation is noteworthy, as pointed out by López-Alegría & Fraile (2023). If we look at specific aspects, it should be noted that the Unilateral Transmissive Model is marked by a series of attributes. It is characterized by the inhibition of thought, fostering compliance rather than nurturing critical thinking. Competition takes precedence over cooperation, with individuals often driven by the pursuit of personal gain. Revolt, resignation, or impatience are common responses within this model, as opposed to RMA, which promotes independence and autonomy.

Passivity prevails in the Unilateral Transmissive Model, as learners are typically expected to absorb information without active engagement. Repetition is encouraged, stifling creativity, and leading to a sense of indifference among participants. Closures and the curtailing of open

discourse inhibit empathy and human connection. Surliness and anger may emerge in response to the restrictive nature of this model, overshadowing kindness.

Unilaterality characterizes decision-making and interactions within this model, as opposed to the reciprocity and mutual respect emphasized in RMA (Schneider, 2013). Fear and apprehension often govern the learning process, stifling opportunities for genuine respect. Repression is employed to maintain control, curtailing individual freedoms and immobilizing transformative potential. Mistrust is pervasive, overshadowing the cultivation of trust, which is a central tenet of RMA.

RMA, in stark contrast, fosters an environment that values critical thinking, cooperation, independence, and the ability to conduct research. It encourages creativity, active participation, empathy, and kindness. Reciprocity and mutual respect serve as foundational principles, creating a culture of trust and freedom. This environment promotes the transformation of both individuals and the collective group, emphasizing the concept of "us" over "me", as Dolci pointed out Tateo (2021).

In summary, the table effectively illustrates the profound distinctions between the Unilateral Transmissive Model and RMA, highlighting the latter's commitment to nurturing critical thinking, collaboration, independence, and empathy, and its emphasis on fostering trust, freedom, and transformation within a collective context. This comparative analysis serves as a valuable tool for understanding and appreciating the core principles of RMA in the realm of education.

Based on the above, we pose as research questions: through the RMA, what are the advantages and challenges of your (rural) community? How do you define Digital Skills? How much do you care about digital skills in your community? How do you and your community rely on the use of digital services? If so, for what purposes? Are you confident with your level of digital skills? What are the digital tools that you use or are aware of/familiar with? How did you acquire your digital skills? Which aspects of digital skills are more important at school (students), in teaching (educational staff), in your life (adults) and which ones would you like to improve? Do you know something about Coding, Robotics, Microcontrollers and web-development, 3D modelling and printing? How do you think they could contribute to your personal and professional life?

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

Based on the guidelines of the research methodology, and as explained by Newman & Gough (2020), the participants can be described. This study involves a total of 278 participants, distributed across three primary groups within the educational spectrum: teaching staff, school students, and adult learners. The participants are strategically divided among the countries of Romania, Italy, Poland, Greece, Cyprus, Austria, and Portugal. The teaching staff cohort comprises educators and trainers from diverse educational institutions and community organizations. School students, including those from middle schools, contribute to insights into the current state of digital skills among students. The adult learners group includes individuals outside the traditional school system, emphasizing inclusivity and diversity in the research. This approach ensures a comprehensive understanding of the impact of digital transformation on diverse demographic strata and educational contexts across the selected European countries.

3.2. Information tools

The data collection method employed in this study involved Reciprocal Maieutic Approach (RMA) Workshops, focusing on qualitative information (Muzari et al., 2022). Three different kinds of workshops have been conducted to collect all the information:

- **Introductory Meetings:** During these meetings, participants are encouraged to introduce themselves through the sharing of their aspirations and dreams. This traditional commencement sets the stage for mutual openness and the exchange of personal experiences. Moreover, these gatherings provide an opportunity to inquire about the rural area and its inhabitants, offering valuable insights into the local context.
- **Self-Analysis Workshops on Needs and Desires:** The primary objective of these workshops is to identify the specific needs and desires of each target group, with a particular focus on digital skills and education, as well as broader needs and desires.
- **Mixed-Group Self-Analysis Workshops:** The primary aim is to foster mutual understanding among participants, enabling them to identify common needs shared by the community. The initial two workshops concentrate on sharing and identifying these 'shared needs,' while the final workshop involves sharing outcomes with the entire group and pitching ideas for solutions. This collaborative effort is designed to enhance digital education, teaching methods, and content, especially concerning activities, intriguing and relevant themes, attractive technologies, and exploration-worthy topics.

RMA is a mutual communicative model facilitated through maieutic dialogue, emphasizing a process where doubts are disseminated and questions are posed to stimulate creativity, debates, critical thinking, and a sense of satisfaction. Como señalan Ruitenburg et al (2021), this would be an inductive approach. Participants play active roles in fostering an ongoing dialogue that avoids stagnation of thoughts. The maieutic dialogue is systematically planned based on group needs or processes that drive participant engagement. Careful consideration is given to selecting foundational documents, appropriate workshop spaces, and initiating reflections through well-crafted questions. The RMA coordinator or facilitator, following Danilo Dolci's suggestion of "a certain formalism," refrains from proposing solutions but encourages and observes group dynamics. The coordinator fosters an environment of freedom and independence, allowing ideas to emerge naturally. Building a learning path involves keen observation of participant interactions and an understanding of the relationships between individuals and their context.

3.3. Data analysis

In the examination of data for this study, a categorization system was employed (Muzari et al., 2022). This method involves a systematic process characterized by the differentiation of units of meaning, each assigned to a specific category whose content is clearly defined. These categories encompass opinions, attitudes, feelings, and evaluations expressed by participants, specifically focusing on their perspectives regarding the development of digital competences in rural areas.

It is crucial to acknowledge that within the maieutic workshop framework, questions were strategically posed following an initial review and consensus among partners, aligning with the overarching objectives of the activity. This approach may have, to some extent, deviated from a purely inductive system, as it was adapted to the specific needs of the project. Additionally, it is pertinent to emphasize that the posed questions underwent adaptation based on the information gathered during the workshops. This adaptive approach facilitated the emergence of new themes, ensuring a dynamic and responsive analytical process.

4. RESULTS

Following the categories shown above, we present the most relevant results extracted from each workshop in all countries.

4.1. Introductory meeting

1. In your opinion, what are the advantages and challenges of your (rural) community?

The advantages of living in a rural community were mostly repeated by the participants from the different countries: the tranquility of the environment and the closeness of social relations among the members of the community. In greater detail, all the countries agreed that the tranquility that emanates from the natural landscapes of their rural communities is one of the main advantages of their region. A large majority also point to the solidarity and mutual support among their neighbors as one of the great advantages of living in a rural environment. Countries such as Poland have also highlighted the great contact they maintain with their traditions as an important part of the rural community. Some of the narratives that illustrate these advantages are the following:

“Our geographical location has a positive impact, as it allows contact with nature and a more relaxed lifestyle”. P6Adult-POR.

“Connection to the land, rooted in centuries-old traditions and a profound sense of community. It involves a harmonious interplay between the local environment and the daily lives of residents, with a strong emphasis on preserving cultural heritage.” P3Adult-IT.

On the other hand, the participants identified the lack of infrastructure and services as the main challenge or disadvantage of their life in the rural community. All the countries agree that the precarious technological infrastructure and lack of equipment are a challenge. Infrastructure failure encompasses both buildings and services as well as lack of up-to-date digital equipment. A majority of countries also cite depopulation as a further blight on life in rural communities. More specifically, they point to the emigration of young, educated people to other parts of the country, leaving aging and less educated communities. Other countries have also pointed to inclement weather as a hindrance to their life in the rural environment. Some of the illustrative narratives are as follows:

“Many young people go to study and work elsewhere, perhaps they lack an attachment to the territory or a stimulus.” P2Teacher– POL.

“There are so many empty spaces because people are missing so the village is dispersive.” P3Adult – IT.

“Sometimes in lessons we might be asked to watch a video, but there are no headsets to do so and the sound of all computers and videos is playing everywhere which is really distracting.” P24S-AU.

“The computers take more than 10 minutes to work and always glitch due to the old software.” P1Teacher-CY.

“Living in a semi-rural area has its challenges, especially during extreme weather. It's not just about getting to school – it's about having the right tools to keep up with classes online, which many of us don't have.” P3Student-POL.

2. How do you define Digital Skills?

When it comes to defining digital competencies, we find somewhat more diverse opinions. As common findings, we can point out that both teachers and adult learners in the different countries point to a practical knowledge of technologies. Specifically, they refer to the use of technologies for practical tasks such as sending emails and producing educational materials. In other countries, they point to a practical use focused on solving problems as easily and quickly as possible. For their part, young students in most countries point to the use of social networks as one of the main factors of digital competence. Below are some illustrative narratives:

“Many things, like working in Word, in Paint, knowing if the internet works, fixing.” P10Adult-POR.

“In order to define digital skills, we need to have in mind that digital skills is the combination of things, such as the use of: 1. equipment, 2. software, as well as having a user and there is correct use of the above.” P1Teacher-CY.

“Using Instagram to share our adventures and thoughts with our friends.” P12Student-CY.

“The children/youngsters, but also the adults, use the technology mostly for communication and accessing social media.” P13Teacher-ROM.

3. How much do you care about digital skills in your community?

For this question we found evidence of very similar opinions among all groups of participants in all countries. They point to the rapid evolution of our society where technologies have taken a fundamental role. For them, technologies have become necessary to understand, connect and build relationships in today's society. Both students and teachers point to digital skills as indispensable in their professional development in the vast majority of countries. For their part, students in some countries such as Italy or Greece mention the important role of digital skills in the personal sphere as well. In turn, in countries such as Austria, they point out their important role in inclusion. Some of the narratives that show these findings are the following:

“They are useful for your private and professional life, for example in the future we could work from home with the computer staying in the village, instead of going to the office or out of the municipality.” P6Student-IT.

“I think it is important, the world is increasingly global and digital, even for access to purchases or services.” P6Adult-POR.

“In our community, digital skills are more than just a school subject; they're a survival tool. They help us adapt to the changing world, ensuring we're not left behind in the fast-paced digital landscape.” P9Adult-POL.

“Very much! We saw how important digital skills and tools are when learning at schools is not possible because of situations such as covid. I can't imagine how students would be able to continue if we did not have sufficient skills and tools.” P9Teacher-AU.

On the other hand, it is also important to mention that there are somewhat more minority opinions that technologies do not have a great impact on their professional life. Participants from countries such as Austria and Romania point out that their jobs are manual and practical, where they do not necessarily need technology:

“I am learning to become a barber, it does not change much for me.” P12Student-AU.

“The community as a whole doesn't pay a lot of attention on the development of digital skills.” P30Adult-ROM.

4. How do you and your community rely on the use of digital services? If so, for what purposes?

In this question we again find very similar answers among all the countries. On the one hand, students and teachers rely on digital services mainly for educational tasks. This educational use ranges from the use of hardware in their classrooms to different types of software to produce materials or share them. On the other hand, adult participants from the vast majority of territories are more inclined to use technologies in their work environments. In particular, they emphasize the organizational possibilities they offer to achieve an agile and orderly work environment. It is also mentioned that, after the covid-19 pandemic, confidence in technologies has increased due to the possibilities of teleworking and continuing classes from home. As for the use of technologies in a social context, this factor is most frequently mentioned by student groups in all countries. It is worth noting that this social part is mainly dedicated to leisure and not to work relationships. It is also very interesting to highlight the narratives of countries such as Austria where the use of artificial intelligence, specifically ChatGPT as a tool in the educational field, is directly mentioned. Some of the quotes that illustrate these findings are the following:

"Digital services are like my academic lifeline. From online research to collaborative projects, they're integral to how I learn and work with my peers. I can access information instantly and connect with classmates seamlessly, making my educational experience more dynamic." P3Student-POL.

"We try to use the technologies that we have inside our classroom such as video projectors to make lessons more interactive and interesting for students". P3Teacher-CY

"I am using social media to communicate with my friends." P12Student-CY.

"I like to use ChatGPT; I do not let it do my work but it helps me to find creative ideas and it makes many things simpler." P4Adult-AU.

"The community views technology as a means of communication (for example: there is a community Facebook group." P2Teacher-ROM.

4.2. Self-analysis Workshops

1. Are you confident with your level of digital skills?

From now on, the questions in the workshops become somewhat more reflective and personal in tone, making participants reflect on themselves and their capabilities. Thus, in this first question we explore the participants' self-perception of their level of digital competencies.

Among the responses of the different groups of participants in each country, three levels of confidence are extracted: low, medium and advanced. As for the low level, in most countries it is the group of adult learners who feel most identified with this level. They report that they do make use of technologies, but mainly for social networking tasks and some specific things, but nothing beyond that which implies a greater knowledge and mastery. It is also worth noting that in some countries, such as Austria, teachers are also at the low level, except for the strictly educational use they make of technology. Some of the narratives that illustrate these findings are the following:

"On the networks I'm comfortable, but there are programs I would like to learn." P3Adult-POL.

"When I saw the info details of this project and invitation to the sessions, I realised that I am far away from what is going on." P12Student-AU.

As far as the average level of digital competences is concerned, we start to see a split between the teachers' and students' collective. In some countries such as Romania or Cyprus, the average level of mastery is perceived by both students and teachers. In other regions such as Portugal, it is only teachers who perceive an average level of digital competence. Some of the quotes from the participants that illustrate this average level shared between teachers and students are the following:

"There are a lot of things we still need to learn." P14Student-CY.

"I got my ECDL certification, but still, I feel that there are more things I can and should learn." P10Student-CY.

"I would say that I have the basic knowledge to use some technologies, but I also need to be up to date with the new technologies and digital skills." P4Teacher-CY.

"I had to learn how to use a computer and tablet in order to keep up in my professional life." P28Teacher-ROM

Finally, the high level of digital skills is mostly perceived by students in different countries. Specifically, in countries such as Italy, this high perception is due to their daily use of mobile devices. Meanwhile, in areas such as Portugal, it is due to the fact that students are faced with digital skills assessments and are therefore required to have this higher competence. In Austria, directly young people talk about technologies as their second nature, showing a very good perception of their level. It is also worth noting that in areas such as Romania, teachers also report this high perception, mainly due to training received by different educational entities.

"I participated in trainings developed in European projects where my school and teachers were involved, but also through Google trainings" P17Teacher-ROM.

"Growing up with technology has made me very confident." P5Student-AU.

"Sometimes there are digital assessments, in math, for example." P11Student-POR.

2. What are the digital tools that you use or are aware of/familiar with?

In this question we try to decipher what types of digital tools are known and used by the different groups of participants in each country. To do so, we established three categories of tools: social, creative, recreational or gaming and multimedia. The tools in the first category, mainly social networks, are the most prevalent among the participant groups. In fact, their prevalence is so clear that we differentiate them directly between young people and adults. Adults, on the other hand, use more traditional social networks or those with a longer history, such as WhatsApp, Telegram, Facebook or Twitter. The general trend for these types of tools is very similar in all countries. However, in the case of young people, although they also use these tools, especially WhatsApp as instant messaging, they prefer much newer social networks such as Tik Tok or Instagram. We highlight as a curious fact the case of Portuguese and Cypriot young people who talk about the social network Be Real, an application with very few years of life and that we do not find mentioned in other countries. Some of the narratives that support these findings are the following:

"Social networks are like our virtual hangout spots, where we connect, share, and stay updated on each other's lives. It's where our social circles thrive in the digital space." P9Student-POR.

"I am using telegram and Webex for work purposes" P4Adult-CY.

"BeReal is the newest addition to our social networks, and helps us share our moments with our friends" P17Student-CY.

"WhatsApp and Telegram are crucial for my daily communication; they help me stay in touch with family and friends easily, but also with colleagues at work." P7Teacher-AU.

As for creativity tools, it is mostly teachers who make the most use of them, with this situation occurring in the vast majority of territories. Teachers speak of a more oractic use dedicated to the production and edition of educational materials for their classes. In this case, the most prevalent application in most countries is Canva, as a powerful creator and editor of educational materials. Other applications mentioned are Genially, Mentimeter or Power Point. Young people also talk about these types of tools, but focus their use more on the artistic side, not so much on the productive side. The narratives that illustrate these findings are the following:

"I use CANVA and MIRO for my classes and I am trying to learn podcasting tools to record lessons." P7Teacher-AU.

"I would be very interested in learning more about Canva for developing promotional materials for my business and also a website." P29Adult-ROM.

Playful or gaming tools are mainly commented on by students in the vast majority of countries. Specifically, they refer to the use of video games as a way of spending time in their free time and as a form of contact with friends. In these tools we can also include educational video games such as Kahoot or Geogebra, which are mostly used by teachers in the different territories. As for multimedia tools, YouTube is the most repeated among participants in all countries, but with a much more testimonial presence than the other typologies mentioned. The narratives that show this are the following:

"Kahoot is really interactive, and we use it sometimes during our lessons." P4Teacher-CY.

"Sometimes to make the lesson more interactive we use youtube. Watching videos makes them pay more attention." P2Teacher-CY.

"I included Wordwall and Kahoot in my work with the students." P5Teacher-ROM

3. How did you acquire your digital skills?

The purpose of this question is to describe the origin of the digital skills mastery of the different participants in each country. From this, we have extracted four sources of training: self-taught, formal school, private training and training with friends or family.

Among all countries and groups of participants, the most prevalent by far is self-taught training. This self-taught training has small nuances with differences such as, for example, some participants report self-taught training with video tutorials on the net and initiating it on their own initiative. Others, especially teachers, point to the arrival of the pandemic and, in general, to the rapid evolution of our society as the reason that pushed them to start their self-taught training in technologies. The narratives we found in line with these findings are the following:

"I learned a bit in school but mostly by myself, watching tutorials." P3IT, P1IT students.

"Before the pandemic I had only basic skills, we learned for necessity." P3Teacher-IT.

"I learned how to use other teaching platforms thanks to the IT facilitator we had for distance learning during the second phase of the pandemic." P6Teacher-IT.

"I am very self-taught, most of what I know, trial and error. There are some free or funded trainings, but overall, not very good too many people in class, difficulty on several levels." P6Adult-POL.

On the other hand, the two most prevalent sources of training below self-training were formal education and training with friends or family. Formal education encompasses all education provided in formal organizations such as schools, colleges or universities. In this case, many teachers point to courses in their schools as their main source of training. Students also point to schools and institutes, but in countries such as Cyprus or Romania they point more to the university stage as the place where most of their training took place:

"I acquired most of my digital skills during university." P2Adult-CY.

"I have acquired digital skills from university, as well as, from working in this domain." P3Adult-CY.

"After discussions with some friends, there are some new information that I learn about social media mostly." P5Adult-CY.

"I think our school system in Austria is quite advanced and prepared me quite well for the digital world." P2Adult-AU.

Finally, training in private academies is chosen by the smallest number of participants, finding some testimonies in students from Cyprus or other teachers who were looking for an official certification.

I wanted to acquire some digital skills and decided to pay for a private academy." P1Adult-CY.

4. Which aspects of digital skills are more important at school (students), in teaching (educational staff), in your life (adults) and which ones would you like to improve?

With this question we study which aspects within the digital competences are more important for each group of participants. For this, we establish four typologies: social aspects, technical aspects, security aspects and organizational aspects.

In this case we find more diverse opinions among the different territories and it is somewhat more difficult to find so many common points. However, we do note that, in general, young students are the most interested in the social aspects of technologies. In fact, young Austrians talk about training in the concept of social etiquette, just as young Romanians talk about training in their presence on social networks. On their side, within the social aspects, online communication is also mentioned as an important area for them. Some of the narratives illustrate the above:

"It would be useful to develop a better digital presence for the school (website, social media), which could be done also with the help of the students." P16Teacher-ROM.

"Learning to communicate effectively online is not just about words; it's about building a virtual presence that speaks volumes." P2Student-POL.

Regarding online security and privacy issues, adults, both teachers and students, are the most concerned about these issues. Specifically, Portuguese teachers talk about wanting to be competent in security matters in order to train their students. In this case we see that the development of competence is mainly focused on its application in the professional

environment. However, in the case of Polish adults, their digital security concerns are mainly firming towards their daily life. Some narratives that serve as examples are the following:

"It is essential to have the proper training especially for tools and software you have never used before. Users of all ages must be safe while using technology." P6Adult-CY.

"Practicing safe online behaviours would be nice especially that our digital footprint is increasing and AI-powered chatbots are used more and more." P4Adult-AU.

As far as organizational aspects are concerned, it is also adults, both teachers and adult learners, who are most interested in these issues. The vast majority of opinions focus on organizational aspects focused on improving their work performance. Specifically, they talk about task optimization at work, with teachers being the most interested in this to improve the organization of their respective schools.

The school is advancing when it comes to using digital skills for management aspects. Everything (absences, suspensions, entry and exit permit) are done electronically." P1Teacher-CY.

"Todoist is not just a to-do list; it's my personal assistant in the digital realm, keeping my tasks in perfect order" P7Adult-POL.

Finally, the technical aspects are latent in all the aspects previously mentioned. Most participants who showed interest in any of the above aspects also implicitly showed interest in the technical aspects. Specifically, Greek adults talked about acquiring technical knowledge in organizational applications to improve their productivity and work performance. Similarly, Cypriots pointed to the tenacious aspects as the most important since they are necessary to manage the other factors mentioned above. We can see all these ideas reflected in the following narratives:

"It is important to know how to use properly the computer and all the programs in general. I do a lot of research on google about it." P4Adult-IT.

5. Do you know something about Coding, Robotics, Microcontrollers and web-development, 3D modelling and printing? How do you think they could contribute to your personal and professional life?

The last question of the self-analysis workshops was to inquire about the participants' knowledge of some emerging technologies: programming, robotics, microcontrollers and web development and 3D printing. We also wanted to know their opinion on how they could contribute to their personal and professional life.

For this question, without any doubt, the general tone is that the level of knowledge and mastery of these technologies is relatively low in all groups. Within this general line of knowledge we find some glimpses in countries such as Portugal, Cyprus or Austria where either students or educators show some more knowledge about these technologies, mainly due to their training in educational centers. Some of the narratives that support the account of these participants are the following:

"You have to know how to work with python because of the math classes." P8Teacher-POR.

"Some of the above as IT's we are using them in our work, maybe not every day but in general." P2Adult-CY.

"With my advanced skills in coding and web development, I create interactive educational platforms for my students." P7Teacher-AU.

When asked about the contribution that these technologies can have to their personal and professional life, the general opinions of the participants are very positive. Among these opinions, the most repeated were from the educators, who see in these emerging technologies a great improvement in the teaching-learning process. It is true that most of them saw the best oriented mainly to their professional life. Specifically, the most repeated technologies were 3D printing and web development. Below are the narratives that illustrate these findings:

"As we are in a technical high school, 3D printing could be used and would be interesting for the students" P15Teacher-ROM.

"These technologies can be useful in teaching and education." (almost all teachers) IT

Analysis and needs of rural areas through the Mixed workshops

The identified needs across the surveyed countries highlight several common themes that resonate as crucial for communities. Key areas of emphasis include enhancing digital skills in education, addressing the digital divide, and integrating technology into various aspects of community life.

Among the most recurrent needs are:

- **Better Technological Equipment:** A consistent demand across regions for improved devices and infrastructure to facilitate digital learning and engagement.
- **Teacher Training:** Recognized as a pivotal requirement, emphasizing the importance of educators being equipped with the necessary digital skills.
- **Personalized Training Sessions:** Tailored educational approaches are seen as essential, ensuring that individuals receive targeted training suited to their specific needs.
- **Addressing Online Privacy and Safety:** A shared concern is the need to navigate the digital landscape safely, with a focus on privacy and security.
- Additionally, there is a collective call for:
- **Integration of Digital Skills into Curriculums:** Acknowledging the necessity of incorporating digital competencies into educational frameworks.
- **Parental Digital Skills:** Highlighting the importance of extending digital literacy initiatives beyond the classroom to involve parents and the wider community.
- **Infrastructure Improvement:** A fundamental requirement for many regions, emphasizing the need for enhanced technological infrastructure and accessibility.
- **Upskilling on Transversal Digital Competences:** A recognition of the importance of developing comprehensive digital skills that are versatile and applicable across various domains.

These common needs underscore a unified global pursuit of digital inclusivity, education, and infrastructure improvement to empower communities in the digital age.

The ideas proposed across the surveyed countries converge on several common themes, reflecting a shared vision for advancing digital initiatives and fostering community development. Noteworthy proposals include:

- **Establishment of Digital Skills Hubs:** A prevalent suggestion involves creating centralized hubs dedicated to cultivating digital skills, fostering learning environments for coding, web development, digital literacy, and cybersecurity.

- **Diverse Curriculum:** Respondents advocate for the implementation of comprehensive curricula covering a range of digital skills, such as coding, web development, and cybersecurity, emphasizing the importance of a well-rounded education in the digital era.
- **Partnerships with Experts:** Many propose forging collaborations with industry experts, specialized companies, and ICT professionals to enhance the quality and relevance of digital education.
- **Teacher-Student Partnerships:** Strengthening partnerships between students and teachers is recommended, fostering collaboration and knowledge exchange within the educational community.
- **Integration of Innovative Tools:** Suggestions include integrating innovative tools and platforms into educational practices, such as transitioning from textbooks to tablets, incorporating robotics education, and creating digital content.
- **Community Involvement and Communication:** Ideas center around greater community involvement, including volunteering activities, stronger communication with local authorities, and partnerships with specialized companies and experts.
- **Connection with Qualifications:** Some propose aligning project offerings with qualifications, such as the European Computer Driving Licence (ECDL), to ensure tangible and recognized outcomes.
- **Focus on Online Privacy and Safety:** Addressing concerns related to online privacy and safety is a recurring theme, with proposals for better exploration of tools by teachers and addressing online privacy and safety issues.

These common ideas reflect a unified commitment to fostering comprehensive digital education, building collaborative networks, and leveraging innovative tools to empower communities and individuals in the digital landscape

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

A number of research questions have been addressed in this research. All of them can be summarised in how the rural community in various European areas analyse, based on the RMA method, their specific needs necessary for the current and future labour market, education and social life. This is also reflected in Stojanova et al. (2021). In this sense it can be said that offering a nuanced understanding of the dynamics of rural communities, the introductory meeting underscores both the intrinsic value and challenges they face. Participants' unanimous appreciation for the tranquility, close social ties and preservation of traditions underscores the unique advantages of rural life. At the same time, recognized challenges such as insufficient infrastructure, technological deficiencies and depopulation set the stage for understanding the crucial context in which digital skills become essential, as they point out Lishchuk et al. (2020) and Morte-Nadal & Esteban-Navarro (2022).

The diverse perspectives on digital skills unveiled during the meeting offer a rich tapestry of ideas. Teachers and adult learners emphasize practical skills, which coincide with the essence of digital competencies for professional and educational tasks (Lishchuk et al., 2020). Younger participants, who associate digital competencies basically with social networking, reveal a broader and more social dimension of digital competencies. This diversity underlines the multifaceted nature of digital skills, which go beyond functional applications to encompass broader sociocultural aspects.

This diversity of perspectives converges in a shared recognition of the transformative role of technology in contemporary society, as they point out Zhang et al. (2023). Participants

recognize that digital skills are indispensable in the professional, personal and social spheres. The role of technology in education, highlighted by students and teachers who rely on digital tools for learning, is recognized as relevant to the learning process.

Subsequent self-analysis workshops delve deeper into participants' digital competencies, shedding light on their confidence levels and preferred tools. The predominance of self-study training highlights the proactive approach individuals take to acquiring digital competencies, showing an inherent drive towards self-improvement, in concurrence with Zha & Hu (2023). Importantly, the emphasis on social, technical, security and organizational aspects highlights the multifaceted nature of digital competence, in line with the holistic understanding of digital competencies presented in the discussions.

The needs identified in all countries converge on common themes, emphasizing the urgency of addressing infrastructure gaps, improving teacher training and promoting personalized learning. Ideas proposed, such as digital skills centers, diverse curricula and collaboration with experts, align with these needs. This alignment reflects a collective commitment to address systemic challenges and foster a holistic approach to digital inclusion and community development.

Moving to the broader context of digitization, the emphasis is on the transformative role of the interconnected world, as he explains Esteban-Navarro et al. (2020). Digitalization is not merely a technological change; it opens up new economic opportunities and facilitates access to areas such as education and healthcare. Similarly, the benefits to the agricultural sector from smart farming and digital tools echo the practical applications of digitization outlined in the rural context. In addition, the emphasis on e-government services aligns with the need for organizational efficiency highlighted by adult participants in the initial discussions.

The Reciprocal Maieutic Approach (EMA), rooted in Danilo Dolci's principles (Tateo, 2021), emerges as a fundamental pedagogical tool. Its application in the self-analysis workshops is aligned with the participatory learning emphasized in the discussions. The principles of dialogue, individual capacity for change, and real-life problem solving intrinsic to RMA resonate with the multifaceted nature of digital competence highlighted in the discussions. The incorporation of RMA into initiatives such as the Our Digital Village project exemplifies a deliberate effort to foster digital competencies in a participatory, inclusive, and contextually relevant manner.

Comparative analysis between traditional models and RMA deepens our understanding of the latter's transformative potential. Traditional models inhibit critical thinking and encourage conformity. In contrast, RMA promotes independence, empathy and transformative potential within a collective context, in line with the aspirations outlined in the discussions, aspects that Zavrtnik et al. (2019) highlight in their study.

In conclusion, the partnerships and relationships formed through these deep connections reveal an intricate web of interdependencies. The diversity of perspectives on digital competencies is consistent with the multifaceted nature of digital competence. The challenges identified and solutions proposed resonate in the broader context of digitization, emphasizing the need for a holistic and systemic approach to digital inclusion and community development. The integration of RMA principles adds a layer of participatory and context-specific learning that complements the multifaceted nature of digital competencies, ultimately contributing to the holistic advancement of rural communities in the digital age.

<<

REFERENCES

- Coady, M. R. (2020). Rural English learner education: A review of research and call for a national agenda. *Educational Researcher*, 49(7), 524-532. <https://doi.org/10.3102/0013189X20931505>
- Dolci, A., & Amico, F. (s.d.). *Reciprocal Maieutic Approach. In adult education*. EDDILI. <https://danilodolci.org/en/rma/eddili-rma-manual/>
- Esteban-Navarro, M. Á., García-Madurga, M. Á., Morte-Nadal, T., & Nogales-Bocio, A. I. (2020, December). The rural digital divide in the face of the COVID-19 pandemic in Europe—recommendations from a scoping review. *Informatics*, 7(4), 54. <https://doi.org/10.3390/informatics7040054>
- Gernego, I., Dyba, M., & Onikienko, S. (2021). Challenges and opportunities for digital innovative hubs development in Europe. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development*, 43(2), 298-306. <https://doi.org/10.15544/mts.2021.26>
- Hamm, J. (2018). Translanguaged paideia seminars: empowering emergent bilingual learners voices. *Dialogues. An interdisciplinary Journal of English Language Teaching and Research*, 2(1), 38-69. <https://doi.org/10.30617/dialogues.2.1.4>
- Hasbolah, F., Rosli, M. H., Hamzah, H., Omar, S. A., & Bhuiyan, A. B. (2021). The digital accounting entrepreneurship competency for sustainable performance of the rural Micro, Small and Medium Enterprises (MSMES): An empirical review. *International Journal of Small and Medium Enterprises*, 4(1), 12-25.
- Israel, G. D., & Beaulieu, L. J. (2019). Community leadership in A. E. Luloff (Ed.), *American rural communities* (pp. 181-202). Routledge <https://doi.org/10.4324/9780429042539>
- Jakku, E., Fielke, S., Fleming, A., & Stitzlein, C. (2021). Reflecting on opportunities and challenges regarding implementation of responsible digital agri-technology innovation. *Sociologia Ruralis*, 62(2), 363-388. <https://doi.org/10.1111/soru.12366>
- Lewis, J. D. (2021). Programming and rural gifted learners: A review of models and applications in T. Stambaugh & S. M. Wood (Ed.), *Serving gifted students in rural settings* (pp. 179-217). Routledge.
- Lishchuk, E. N., Chistiakova, O. A., Boronina, E. S., Churikova, A. A., & Kapelyuk, Z. A. (2021). Rural labor market and digitalization: New challenges and opportunities in A. V. Bogoviz, A. E. Suglobov, A. N. Maloletko, O. V. Kaurova, & S. V. Lobova (Eds.) *Frontier Information Technology and Systems Research in Cooperative Economics* (pp. 159-164). https://doi.org/10.1007/978-3-030-57831-2_17
- López-Alegría, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1255>

- Minardi, E., & Regosa, A. (2023). Italian Studies: Novecento and the Contemporary Period: Poetry. *The Year's Work in Modern Language Studies*, 81(1), 443-459. <https://doi.org/10.1163/22224297-08101023>
- Mondolfo, R. (1996). *Sócrates*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Morte-Nadal, T., & Esteban-Navarro, M. A. (2022). Digital competences for improving digital inclusion in e-government services: A mixed-methods systematic review protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069211070935. <https://doi.org/10.1177/16094069211070935>
- Muzari, T., Shava, G. N., & Shonhiwa, S. (2022). Qualitative research paradigm, a key research design for educational researchers, processes and procedures: A theoretical overview. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 14-20.
- Muzari, T., Shava, G. N., & Shonhiwa, S. (2022). Qualitative research paradigm, a key research design for educational researchers, processes and procedures: A theoretical overview. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 14-20.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*, 3-22. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Ruitenburt, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Saher, B. (2019). Enhancing Critical Awareness through Socratic Pedagogy. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 515-536. <https://doi.org/10.32601/ejal.651348>
- Schneider, J. (2013). Remembrance of Things Past: A History of the Socratic Method in the United States. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 613-640. <https://doi.org/10.1111/curi.12030>
- Stojanova, S., Lentini, G., Niederer, P., Egger, T., Cvar, N., Kos, A., & Stojmenova Duh, E. (2021). Smart villages policies: Past, present and future. *Sustainability*, 13(4), 1663. <https://doi.org/10.3390/su13041663>
- Surian, A. (2019). I Recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *Ricercazione*, 11(1), 117-135. <https://doi.org/10.32076/RA11106>
- Tateo, L. (2021). The voice of hungry minds: the relevance of Danilo Dolci for the Cultural Psychology of Education. *Estudos de Psicologia*, 39(2), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200182en>
- Zavratnik, V., Superina, A., & Stojmenova Duh, E. (2019). Living Labs for rural areas: Contextualization of Living Lab frameworks, concepts and practices. *Sustainability*, 11(14), 3797. <https://doi.org/10.3390/su11143797>

- Zha, H., & Hu, C. (2023). A Review on the Research of Digital Technology Empowering the Integration and Development of Rural Industries. *Journal of Education and Educational Research*, 5(2), 127-132. <https://doi.org/10.54097/jeer.v5i2.12558>
- Zhang, Q., Webster, N. A., Han, S., & Ayele, W. Y. (2023). Contextualizing the rural in digital studies: A computational literature review of rural-digital relations. *Technology in society*, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102373>

DESAFÍOS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN COMUNIDADES RURALES MARGINALES: PROYECTOS DE ACOGIDA PARA REFUGIADOS EN BASILICATA, ITALIA

Luca Ernesto Mazzarella

Universidad Deusto (Spain)

Abstract:

This article investigates the challenges faced by social workers in host communities located in areas characterized by residential abandonment, limited job opportunities, and scarce basic services. The study focuses on the holistic training needs of social workers in rural communities of Basilicata, Italy, where they navigate both the complexities of refugee integration and the specific difficulties of underprivileged regions. The research aims to explore the paradigms of skills and competencies required for social workers, highlighting the contexts and methods of their interventions. The chapter is organized into sections that first describe intercultural training for social workers, followed by the contextual specifics of rural Basilicata as a host region for refugees, and then detail the methodological choices used. The final sections present the findings and conclusions of the study. The results reveal three main areas where social workers operate: the individual and psychological support of refugees, facilitation of community relations, and the management of bureaucratic processes. Social workers need flexibility and intercultural mediation skills to effectively navigate these domains. The study emphasizes the importance of developing intercultural competencies for all actors involved in the refugee integration process, from beneficiaries to social workers and administrators, to create inclusive, empathetic communities. Further research is recommended to explore the dynamics of integration in rural, depopulated areas.

Keywords: Integración de refugiados, Mediación intercultural, Formación holística, comunidades rurales, Trabajadores sociales

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio indaga los retos que los trabajadores sociales enfrentan en comunidades de acogida en territorios caracterizados por fenómenos de abandono habitacional, escasa oferta laboral y por limitada presencia de servicios de base para la persona en áreas de proximidad. En este contexto, los operadores sociales han de actuar no solo en la complejidad propia del sector de acogida, sino también intervenir en aquellos aspectos específicos de territorios menos prósperos.

En el ámbito del análisis de los factores específicos de la formación holística integral de los proyectos de acogida SAI (Acrónimo de los proyectos de Sistema Accoglienza e Integrazione: Sistema de Acogida e Integración de Italia en español), en comunidades rurales de Basilicata (sur de Italia), nos hemos planteado el objetivo de poner un foco en la labor profesional de los operadores sociales en estos territorios. A partir de esto, se han indagado los paradigmas sobre las habilidades y competencias propias del operador social, y más, se ha puesto en evidencia las modalidades y los ámbitos en que se realizan las intervenciones de los operadores.

La organización del capítulo es la siguiente: en primer lugar, se detalla la formación del operador desde una perspectiva intercultural; a continuación, se presenta la especificidad contextual de los territorios rurales de Basilicata como comunidades de acogida para la persona refugiada. Acto seguido, se presentan las elecciones metodológicas utilizadas. Por último, en la etapa final, se detallan los resultados y las conclusiones como etapa final del recorrido de investigación.

1.1. La formación de los operadores sociales hacia una perspectiva intercultural

Emprender un análisis de las características del trabajo del operador social conlleva reconocer, en primer lugar, el espacio geo-cultural en que ha de actuar. Esto requiere tener en cuenta las repentinas transformaciones que las sociedades actuales están experimentando. Dentro de estas merece la pena recordar el fenómeno de la “superdiversity”, concepto en origen utilizado para describir la variedad cultural de los barrios de Londres (Vertovec, 2007), que están afectando también la estructura social de áreas internas y rurales históricamente consideradas ajenas a las rutas migratorias habituales.

Asimismo, cabe destacar como estas transformaciones ponen interrogantes sobre la capacidad en clave intercultural de acoger a casi 6.000.000 de extranjeros presentes en el territorio italiano (Istat, 2021; 2023). Además, hay estudios que evidencian un proceso con luces y sombras como resultado de una aproximación a los fenómenos migratorios en clave de emergencia (Roverselli, 2016), que llevan a una “integrazione subalterna”, es decir individuos extranjeros con oportunidades socioeconómicas reducidas en comparación con los italianos (Ambrosini, 2005). Fiorucci destaca como es necesario el desarrollo de la “cultura de la convivencia” (Catarci & Fiorucci, 2014, p. 78) que requiere un cuestionamiento crítico sobre la idea de sociedad futura; es decir, impulsar el desarrollo de comunidades cada vez menos etnocéntricas y centradas en su cultura de acogida. En otras palabras, hay que abrazar la definición de cultura como algo dinámico y cambiante, que permite aglutinar en un único cuerpo diferencias y riquezas culturales de los viejos y “nuevos vecinos” (Ambrosini, 2012).

A partir de estas premisas destaca que la labor de las y los educadores consiste en complementar los conocimientos disciplinares y teóricos con saberes prácticos propios de las relaciones y de los comportamientos de la vida cotidiana. Con relación a esto, Fiorucci aconseja 4 competencias y habilidades fundamentales para adoptar (2011: 80-83): a) Adoptar una postura de “etnocentrismo crítico” (Martino y Feixa, 2008) (cuestionar nuestras propias culturas y costumbres); b) Acoger una perspectiva de alejamiento cognitivo, afectivo y existencial (aprender a ser empáticos y ponernos en los zapatos de los demás); c) Ser conscientes del rol

de mediadores culturales y aprender a mediar (aprender a suspender el juicio, construir puente y practicar la escucha activa); y d) Aprender la competencia intercultural (ser competentes comunicativos en relación con individuos y contextos pluriculturales).

Asimismo, la UNESCO (2006) recomienda unas estrategias para el logro de comportamientos interculturales: 1) el diálogo intercultural; 2) el respeto de los derechos humanos fundamentales; y 3) el principio de la coexistencia de la diversidad cultural.

El desafío para el ciudadano global en contextos pluriculturales es el de alcanzar una comprensión empática e intercultural, que encamine a una comprensión significativa de las reales motivaciones de los otros sin caer en prejuicios y sesgos. En este aspecto, Byram (1995) destaca los factores que facilitan el despertar de este proceso poniendo énfasis en las actitudes individuales, los conocimientos específicos y las experiencias vivenciales de tipo intercultural. Adicionalmente, Deardorff (2020) añade que los componentes de Byram actúan a través de un proceso helicoidal-circular, que emana del interior de cada individuo al mundo exterior, en una perspectiva de búsqueda continua a lo largo de toda la vida (Fiorucci, 2012; Leeds-Hurwitz & Wendy, 2013; UNESCO, 2009).

Massimiliano Fiorucci (2012) pone el foco en la formación intercultural de los operadores de la educación y nos ofrece interesantes puntos de reflexión sobre estrategias específicas que consienten llevar a cabo itinerarios formativos adecuados según las necesidades del ciudadano global; pero, antes de tratarlas en el detalle, cabe matizar a modo de premisa la naturaleza más profunda del educador, que se perfila como un simplificador de la complejidad de los saberes y de las disciplinas (Cambi, 1991), así como destacar la necesidad de educadores-mediadores capaces de simplificar la complejidad de los contextos pluriculturales de la sociedad moderna.

Asimismo, la siguiente definición de Fiorucci evidencia la estrecha relación dialógica y dialéctica que une la pedagogía y la función mediadora: “l’attività del mediatore è propria di ogni insegnante, è una funzione pedagogica che pervade tutta la professionalità di chi lavora nella scuola...” (La actividad del mediador es propia de cada enseñante, es una función pedagógica que aborda toda la profesionalidad de quien trabaja en la escuela ...) (Fiorucci, 2000, p. 96).

Se fundamenta así lo imprescindible que es el trabajo de agentes educadores mediadores capaces de reconocer los saberes pluridisciplinarios y que, con actitud crítica, sean hábiles de deconstruirlos, simplificarlos y armonizarlos para darles una nueva vida compartida para todos. En este aspecto es muy significativa la definición que utiliza Langen sobre ellos como los “traicioneros de la compactez étnica” (Fiorucci, 2011); destacando la capacidad de aproximar los demás a través de un complejo proceso de cuestionamiento de nuestra propia cultura. Un adelanto, en su opinión, necesario para el establecimiento de relaciones empáticas basadas en diálogo entre pares.

En relación a esto, con el objetivo de lograr competencias y habilidades mediadoras resulta interesante tener en cuenta las siguientes directrices metodológicas acerca de la formación de los operadores de la educación (Fiorucci, 2011): análisis detallado de las necesidades formativas; definición del contrato formativo; itinerarios formativos integrados; itinerarios formativos flexibles centrados en los sujetos; adoptar la perspectiva del operador pedagógico y social; involucrar en los procesos de formación todos los actores interesados (educadores, aprendices, instituciones, funcionarios, etc.); considerar las competencias transversales; considerar los contenidos de las ciencias humanas y de las ciencias de las migraciones; favorecer la formación directa en el campo; favorecer el intercambio de saberes entre servicios y contextos de investigación; superar una aproximación de tipo transmisivo y adoptar la lógica de la investigación-acción como modalidad operativa de formación.

De manera más general, estas estrategias encaminan el desafío que conlleva la formación para una ciudadanía plena a través de aquel proceso que Fiorucci (2012) llama “*democratizzazione*”, o sea, por un lado, empoderar aquellas categorías vulnerables que no presentan los mismos derechos sociales y políticos de los autóctonos y, por otro, estimular la formación de una reflexión crítica sobre nuestra cultura, reduciendo así la cantidad de etnocentrismo que durante siglos ha dividido las civilizaciones del planeta entre superiores e inferiores (Said, 1978). Por este motivo, es fundamental concienciar en perspectiva intercultural a todos los sectores y categorías humanas de la sociedad, involucrando en itinerarios formativos interculturales las y los operadores de los servicios, de la salud de la persona y de los trabajadores de los servicios burocrático-administrativos (Fiorucci, 2012).

1.2. El contexto rural de Basilicata como destino de proyectos de acogida de la persona refugiada

El territorio de Basilicata presenta un contexto que históricamente ha sido escenario de un continuo vaivén de pueblos culturas causante de enormes quiebras desde el punto de vista económico y social. Asimismo, su morfología territorial presenta una variedad de entornos; más allá de las áreas costeras ricas de turismo y de intensas producciones agrícolas, hay territorios del interior caracterizados por una accidentada morfología que dificulta las comunicaciones y el desarrollo económico. Son lugares difícilmente accesibles según los ritmos de vida modernos (Teti, 2004) y “*sventurati*” (como lugares desafortunados) como los define el antropólogo Ernesto de Martino (1954). Asimismo, Palmarosa Fuccella (1996) describe, en época más reciente, el territorio de Basilicata como un inmenso campo sin centros urbanos de grandes dimensiones. Evidencia confirmada por el instituto Istat (2021) que destaca como las ciudades de Potenza y Matera, las más extensas de la región, presentan respectivamente una población de solo 64.470 y 59.745 habitantes).

Por lo tanto, el territorio presenta una población muy escasa a causa de fenómenos migratorios que durante décadas han llevado miles de lucanos (que es el adjetivo que indica a los habitantes de Basilicata y un topónimo utilizado en época romana que viene del antiguo nombre de origen latín Lucania, que a su vez es una adaptación de la palabra del sustrato local itálico de origen griego *Leukanòì*) hacia el norte de Italia y/o más allá de los confines nacionales (Pantaleoni, 2021). El resultado de estas pérdidas demográficas ha causado un lento pero constante fenómeno de abandono de las áreas internas del territorio.

Por esta razón, hoy sorprende que esta región se haya convertido en tierra destino de migrantes. De hecho, hoy en día está tomando fuerza aquel fenómeno llamado “*globalizzazione delle campagne*” (Colloca, 2013). O sea, el proceso de urbanización de áreas rurales impulsado por descentramientos industriales y/o reorganización de sistemas productivos de tipo agrícola y/o servicios. El mismo proceso que ha llevado la costa meridional del territorio a un incremento de oferta de trabajo en los campos de tomate, fruta y de uva, convirtiendo el área en destino de trabajadores que en la mayoría son extranjeros y estacionales (Giordano, 2019; Olmos et al., 2018).

En resumen, hoy Basilicata representa un ejemplo de la coexistencia de dos procesos migratorios inversos: el primero, más antiguo y estructural, de los autóctonos hacia afuera de los confines regionales y el segundo, más reciente y estacional, relativo a las inmigraciones de extranjeros. Los dos fenómenos se pueden diferenciar en consideración de las expectativas y los objetivos que estos migrantes presentan; o sea, de una parte, los viajeros autóctonos que emigran en busca de ofertas laborales propias de un nivel cultural medio-alto; y, por otro lado, inmigrantes extranjeros con escasos recursos económicos y sociales llegados en busca de una vida más digna.

A partir de este marco contextual referencial, los proyectos de acogida e integración SAI actúan de imán para extranjeros beneficiarios de reconocimiento de protección internacional. Estos proyectos son una evolución de los SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) y SIPROIMI (Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale e per Minori Stranieri Non Accompagnati), y se refieren al Sistema de Acogida e Integración supervisado a nivel nacional por el Ministerio del Interior con la participación de los entes locales que acceden al Fondo Nacional para las Políticas y los Servicios de Asilo. A nivel local y de manera voluntaria las comunidades locales organizan proyectos de acogida e integración integral para atraer beneficiarios tras haber recibido servicios de primer nivel en los hotspot de primera acogida (Informe SAI & Ministerio Interior Italiano, 2021).

Se cuenta con una experiencia de más de 20 años a nivel territorial. En 2023 el sistema central aprueba 913 proyectos a nivel nacional, 37 de los cuales en Basilicata. Más en detalle, el vacío urbano de la región bien se presta para proyectos de acogida en pequeñas comunidades rurales, que cuentan con una población de menos de 5000 habitantes. Por lo tanto, a excepción de pequeñas ciudades como Potenza, Matera y Rionero que alcanzan los 20.000 habitantes, se han activado proyectos en pueblos de pequeñas dimensiones con la expectativa de revitalizar el territorio en riesgo de despoblación. Entre las comunidades observadas encontramos: Santarcangelo, Matera, Irsina, Palazzo San Gervasio, Missanello, Gallicchio, Rionero, San Chirico Raparo.

2. MÉTODO

Los criterios para seleccionar las instituciones participantes en la investigación son: 1) trayectoria profesional en proyectos de acogida SAI-SPRAR; 2) enseñanza del italiano L2 a través de la metodología holística e integral; 3) oferta de servicios especializados compuestos por psicólogos, operadores sociosanitarios, orientadores, profesores de lengua, directores de teatro y funcionarios de bienestar social; 4) proyectos extendidos a todo el territorio de Basilicata y, por último, 5) colaboración sinérgica entre todos los actores locales e institucionales involucrados en dichos proyectos.

La técnica utilizada en esta investigación ha sido de tipo cualitativo, concretamente el Grupo Focal, lo que permite ahondar en una dimensión más personal y cotidiana de las experiencias de trabajo de los expertos en contacto directo con la persona refugiada (Kvale, 2011). Una herramienta que ha favorecido una mejor aproximación a la comprensión y a la percepción más íntima de los aspectos que intervienen en contextos de inclusión socioeducativa (Besozzi y Colombo, 2014; Corbetta, 2003).

El Grupo Focal se ha realizado a partir de un análisis crítico de los proyectos SAI y consta de 3 dimensiones de análisis principales: alojamiento integral de los beneficiarios; la persona como eje de la formación holística; y la perspectiva del personal del proyecto sobre las expectativas de futuro de los beneficiarios e incidencia del contexto en ellas.

Para lograr una perspectiva global de los proyectos implementados por los centros en todo el territorio de Basilicata (Santarcangelo, Matera, Irsina, Missanello, Palazzo San Gervasio, Scanzano Jonico) y debido a la imposibilidad de reunir a todos los informantes situados en diferentes centros a lo largo del territorio se opta por organizar una entrevista grupal mediante videoconferencia utilizando la *Suite Google* de la Universidad de Deusto. En esta ocasión, a partir de esta entrevista orientada hacia las tres dimensiones apuntadas, interesa indagar sobre las competencias y las modalidades de intervención de los operadores sociales en el proceso de recepción, alojamiento y de formación holística integral de la persona refugiada.

Los datos recogidos son tratados con el programa de análisis Atlas.TI. En el curso del análisis, a través del trabajo colaborativo y crítico entre los investigadores, se han ido evidenciando y estableciendo las categorías. Luego, los núcleos de significado, a través de sucesivas lecturas, se han ido agrupando en núcleos de análisis significativos, según la pertenencia a contenidos afines a la categoría correspondiente (Cáceres, 2003).

Los y las informantes de la entrevista grupal se seleccionan según los siguientes criterios: 1) perfil profesional, 2) trayectoria y formación intercultural, 3) heterogeneidad de edad y 4) de género. Como resultado del proceso se dispone de 7 personas (2 hombre que representan cada cual a sus campos de trabajo específico. Además, cada uno de ellos representa a su propia asociación: la asociación Il Sicomoro de Matera y la fundación La Città della Pace de San Arcangelo. Todos estos informantes configuran un grupo focal sobre aspectos fundamentales de la formación holística integral llevada a cabo en estos proyectos.

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados muestra tres ámbitos fundamentales en que actúa el operador social. Se evidencia que se requiere un trabajo de sinergia multinivel. En primer lugar, se ocupa de las necesidades personales, psicológicas y de salud de la persona refugiada; acto seguido, acompaña la experiencia vivencial y las relaciones sociales del beneficiario en el nuevo entorno social (piso-condominio-barrío-comunidad); por último, se encarga de mediar-organizar el conjunto de procedimientos burocráticos y administrativos necesarios para el logro de los documentos de estancia, permanencia y de trabajo.

A partir de esta premisa, es evidente que se requiere cierta flexibilidad y habilidad para desempeñar tareas tan diferentes entre ellas. En resumen, se requiere a los operadores competencias específicas que abarcan la dimensión individual y psicológica, la sociocultural y cierta experiencia acerca de los procedimientos burocráticos y administrativos.

A continuación, se detallan las intervenciones específicas en relación con los tres ámbitos mencionados.

En primer lugar, en cuanto al ámbito de la persona refugiada: los operadores coinciden con la necesidad de ofrecer apoyo constante en la primera fase en la que las y los refugiados presentan altos niveles de vulnerabilidad psicológica (Tessitore & Margherita, 2017), aparte de problemas lingüísticos que dificultan la comunicación del estado personal (Catarci et al., 2012). FG2 define el estado psicológico de las y los beneficiarios: "... despersonalizadas, que necesitan recuperar su centro y una nueva identidad".

En esta fase el operador ha de dar pruebas de don de sensibilidad en clave personal e intercultural, intentando construir un puente de unión entre la identidad previa del país de origen y la identidad nueva en la comunidad de acogida. Asimismo, refieren casos de individuos con altos niveles de desmotivación (FG3) e incluso de problemas de trastorno psicológico: "... llegan que han perdido también su identidad como personas" (FG5).

La estrategia propuesta por los operadores es la de poner en marcha "un trabajo que los lleve a la realidad" (FG4), o sea, que les conduzca a recuperar paulatinamente su privacidad y la identidad de individuos con talentos personales, habilidades y experiencias previas en el nuevo contexto socio-cultural. Un proceso complejo que resulta simplificado a través del recurso al "diagnóstico de las habilidades y de las competencias previas de los beneficiarios" (FG2), tal y como lo recomienda Fiorucci (2011) con sus propuestas metodológicas de formación cultural. Estas posibilitan, al mismo tiempo, una comprensión más profunda de ellos por los operadores y también favorece aquel proceso de activación motivacional de los beneficiarios en relación con las oportunidades que ofrece la nueva comunidad de acogida.

En cuanto al ámbito del condominio-barrio: en relación con la experiencia vivencial en el condominio y/o barrio los expertos refieren la necesidad de intervención para solucionar problemas del día a día ocasionados por falta de respeto de reglas en la nueva comunidad. Ocurre, a veces, que los mediadores han de intervenir para solucionar situaciones de intolerancia de los residentes hacia los nuevos vecinos. FG2 refiere algunos comentarios intolerantes en reuniones de condominio: “... participamos (expertos y mediadores) a menudo en las reuniones de condominio] ... [en la fase inicial, la fase más difícil] ... [¿Quiénes son estos? ¿Tienen una piel muy oscura? ¿De dónde vienen? ¿Qué hábitos tienen? ¿Tienen olores excesivos?”

Pese a estos casos de intolerancia inicial, los expertos evidencian su entendimiento que los sucesos forman parte de un proceso de reconocimiento colectivo que se ha de llevar a cabo. Así como FG2 matiza: “... pero con el paso del tiempo nos hemos dado cuenta de que sin duda es un paso inicial... [de aceptación colectiva que luego se tiene que hacer” (FG2).

Estas palabras confirman la postura que Lederach propone prefiriendo a la definición de resolución de conflictos la de transformación de conflictos (Lederach, 2014) matizando en la capacidad de reconocimiento mutuo a pesar de las incipientes diferencias.

Hay un dato que necesitaría indagar a través de otros estudios más centrados en el tema, y que parece más preocupante de cara al futuro. Los operadores de distintas comunidades evidencian escasa disponibilidad de pisos para alquilar a los beneficiarios de los proyectos: “... estábamos buscando un nuevo piso]...[y no ha sido nada fácil]...[quieren saber si...se alquila para “El Sicomoro” como oficina o para los beneficiarios...” (FG3).

Efectivamente, a lo largo de los años ha ido paulatinamente reduciendo la oferta de alquiler de los autóctonos para los beneficiarios de los proyectos. En relación con esto, sería interesante indagar sobre las motivaciones reales que llevan a esta falta de oferta: nos preguntamos si hay escasa disponibilidad real de casas o si, por el contrario, los residentes no quieren alquilar pisos a extranjeros. En este último caso, sería interesante ahondar el tema a través de futuras investigaciones.

Finalmente, en cuanto al ámbito servicios y burocracia: los expertos refieren que el tiempo de dedicación y la cantidad de procedimientos administrativos y burocráticos son desmesurados: “...los papeles nunca son suficientes, cada vez hay siempre algo nuevo, para producir y que tiene que ser autorizado...” (FG5).

Además, lamentan que demasiada burocracia ralentiza y obstaculiza la entrega de los documentos y permisos de residencia de los beneficiarios: “...quizás el obstáculo más grande] ... [es el de hacer comprender (a los beneficiarios) que los tiempos administrativos no dependen de nosotros” (FG5).

En algunos casos provoca sensaciones muy negativas y de desconfianza, así como lamenta (FG2): “Es frustrante”.

Además, se lamenta la dificultad de llevar a cabo procedimientos administrativos por cierta falta de diálogo entre servicios, asociaciones y administraciones, que ocasiona frecuentes tardanzas y contratiempos.

Adicionalmente, refieren retrasos en entrega de documentos, malentendidos en la comunicación que impiden la correcta prosecución de los procedimientos administrativos. Asimismo, a estas problemáticas se añade las dificultades morfológicas propias de estas áreas internas y la falta de infraestructuras que complican alcanzar los departamentos administrativos: “...los departamentos están lejos respecto a donde habitan estas personas (beneficiarios)]... [las veo

siempre un poco desubicadas” (FG6). Con el resultado de gasto de tiempo y cansancio psicofísico por parte de los operadores y beneficiarios.

Pero el aspecto que merece atención es una insuficiente preparación en clave intercultural por parte de los funcionarios responsables de los procedimientos administrativos: “... se necesita, quizás, un poquito de preparación más para aquellos departamentos que entretiene contactos con usuarios extranjeros” (FG5)

Estos se perfilan como profesionales con alto porcentaje de etnocentrismo (Said, 1978); por esta razón, tal y como evidencia FG6 se requiere una formación específica, no solo para los profesionales sociales sino también para aquellos expertos administrativos que trabajan con individuos con otra lengua y cultura: “... para las administraciones públicas] ... [para aquellas personas que trabajan en estos departamentos]... [(es necesario) proporcionar formación específica...” (FG6).

Se confirma así, por una parte, lo importante que es desarrollar una sensibilidad burocrática más empática e inclusiva, y por otra, se corrobora cierta urgencia de superar la aproximación de emergencia a través de servicios dedicados a los y las extranjeros y de aquí acoger una dimensión organizativa orgánica que Massimiliano Fiorucci llama de “tipo mixto” en la cual todos, residentes y nuevos llegados, pueden establecer las reglas del juego (2011, p. 126).

En conclusión, a partir del análisis de los ámbitos y tipología de intervención se evidencia que estos se polarizan en dos paradigmas relativos a las competencias fundamentales para la profesionalización de los operadores; más en detalle, por una parte, destaca la necesidad de poseer habilidades y formación en el campo de la mediación intercultural y, por otra parte, habilidades y experiencias concretas para solucionar problemas de variada naturaleza.

En síntesis, se confirma que las competencias de mediación son el elemento base de la complejidad de las disciplinas pedagógicas (Cambi, 1991) entre las que intervienen la sociología, la lingüística, la psicología y otras más. Esto es aún más evidente en contextos formativos caracterizados por un alto porcentaje de diversidad de valores religiosos, lingüísticos, histórico-geográficos y culturales. Por esta razón, la labor de mediación no solo es necesaria sino fundamental entre todas las personalidades presentes en comunidades de acogida. Cada uno de estos expertos según su propio ámbito laboral (organizadores de proyecto, psicólogo de comunidad, operadores sociosanitarios, docentes, operadores y mediadores) pone en marcha su competencia como mediador de contextos multiculturales.

Asimismo, la complejidad de las intervenciones necesarias, así como las problemáticas propias del contexto morfológico y por falta de infraestructuras y servicios, ponen sobre la mesa lo imprescindible de poseer habilidades de solución de problemas. En definitiva, a la vista de las informaciones analizadas y por las razones antes mencionadas, el perfil de los operadores, pese a las luces y sombras inherentes a los proyectos para migrantes, destaca por un conjunto de actitudes dinámicas, flexibles y proactivas.

4. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados con relación a los objetivos de investigación apuntados, resulta que las intervenciones de los operadores sociales se polarizan alrededor de 3 ámbitos fundamentales: la dimensión individual y psicofísica del beneficiario, la dimensión de las relaciones interpersonales y sociales en el condominio-barrio, y la dimensión relacionada con los procedimientos burocráticos y administrativos. Se confirma que la fase inicial se caracteriza por alta vulnerabilidad psicofísica de la persona refugiada (Tessitore y Margherita, 2017); en esta fase los operadores actúan como referentes comunicativos y lingüísticos para el acceso a la nueva vida en la comunidad de acogida (Catarci et al., 2012). Se pone de relieve que una

estrategia de éxito futuro es la de poner en marcha un atento diagnóstico de las habilidades y de los talentos de los beneficiarios (Fiorucci, 2012). En relación con el ámbito de relaciones en el entorno social, el operador acompaña a autóctonos y nuevos vecinos en el mutuo proceso cognoscitivo y en ocasiones soluciona casos de intolerancias e incomprensiones (Lederach, 2014). El tercer ámbito evidencia problemáticas relativas a la ineficacia de los servicios burocráticos y administrativos del territorio, destacando la importancia de una formación intercultural para todos los actores que intervienen en el proceso de acogida e integración de la comunidad: beneficiarios, operadores, funcionarios administrativos y sanitarios (Byram, 1997; Deardorff, 2020; Fiorucci, 2012). Adicionalmente, las competencias interculturales del operador social se resumen en dos paradigmas principales: la mediación intercultural (Cambi, 1991) y habilidades de resolución de problemas.

En resumen, si bien es cierto que los resultados del estudio no permiten generalizaciones, valoramos que el caso de Basilicata, según el modelo de los proyectos puestos en marcha por la Fundación “La Città della Pace” y por la asociación “El Sicomoro”, puede servir de referente para futuros proyectos de integración en aldeas rurales y despobladas. En este sentido, son necesarios más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre el encuadre de las cuestiones de inmigración en áreas deprimidas similares. Tal interés puede, en cierta medida, permitir una mejor aproximación a aquellos aspectos de estas comunidades que pueden convencer a los inmigrantes a quedarse, abandonando la ruta tradicional hacia las ciudades.

REFERENCIAS

- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle Migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ozlem, K. & Baskan, P. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3). <https://t.ly/JrSoO>
- D'Avanzo, R., Ambrosini, M., Cordini, M., Bonizzoni, P., Ponti, Lomazzi, V. & Pozzi S. (2012). *I nuovi vicini Famiglie migranti e integrazione sul territorio Rapporto 2011*. Milano: Fondazione Ismu. <https://hdl.handle.net/2434/175411>
- Besozzi, E. & Colombo, M. (2014). *Metodologia della Ricerca Sociale nei Contesti Educativi* (2ª ed). Italia: Edizioni Guerini Scientifica.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *PsicoPerspectivas: Revista de Escuela de Psicología*, 2, 53–82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cambi, F. (1991). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla Formazione*, 157–163. http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-2907
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Ed. <https://t.ly/6JPLb>
- Catarci, M., Fiorucci, M., & Trulli, M. (2012). Buone pratiche e criticità emerse. *Indagine sulle Scuole di Italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e Provincia "L'ABC della cittadinanza"* (1 ed.) 128-148. <https://t.ly/WNLJi>
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia della Ricerca Sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- De Martino, E. (1954). *Spedizione in Basilicata*. <https://youtube.com/watch?v=vajcpNT-cqc>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competences*. Paris: UNESCO Publishing, Ed., Routledge Focus. <https://t.ly/vsyjZ>
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Bologna: Armando Editore, Ed.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli Altri Siamo Noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Bologna: Armando Editori.
- Fiorucci, M. (2012). La Formazione Interculturale degli insegnanti e degli Operatori Socio-sanitari. *Orientamenti Interculturali per la Cittadinanza*, 1, 75–92.
- Fucella, P. (1996). La Basilicata nella Storia dell'Unità d'Italia (cap. V). Regione Basilicata, *Breve Storia della Basilicata*. Regione Basilicata Edizioni. <https://t.ly/RIXTb>
- Giordano, S. (2019). Il binomio Immigrazione e Agricoltura: analisi dei fattori di crisi e delle

- prospettive di innovazione. *Ripartire Dal Territorio: I Limiti e Le Potenzialità Di Ripartire Dal Basso*. <https://doi.org/10.1285/i26121581n2p197>
- Istat. (2021). *Istat: Población extranjera 2021 - Basilicata*. <https://shorturl.at/w6Fnz>
- Istat. (2023, December 26). *Noi Italia Istat*. <https://noi-italia.istat.it/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lederach, J. P. (2014). *The little book of conflict transformation*. Nueva York: Good Books Edition. <https://shorturl.at/PlnVO>
- Leeds-Hurwitz, & Wendy. (2013). *Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework Conceptual and Operational Framework*. Francia: UNESCO.
- Martino, E. de., & Feixa, C. (2008). *El folclore progresivo y otros ensayos*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani. <https://shorturl.at/nEXsV>
- Olmos, F. C., Corrado, A., & Caruso, F. (2018). Territories in transition. Migrations and agriculture in south of Europe. The case studies of Almeria (Spain) and Sibari (Italy). *Cuadernos Geograficos*, 57(3), 313–337. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v57i3.6407>
- Pantaleoni, S. (2018). Noi Restiamo Circondati dal Vuoto. Emigrazione, stampa e società nella Basilicata agli inizi del XX secolo. *Incontri Mediterranei*, 75–87. <https://shorturl.at/PAGgx>
- Said, E. (1978). *Orientalismo*. (2°) Milano: Mondadori, Ed.
- Tessitore, F. & Margherita, G. (2017). A review of asylum seekers and refugees in Italy: Where is the psychological research going? *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(2). <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2017.5.1612>
- Teti, V. (2004). *Il senso dei luoghi*. (1°) Roma: Donzelli Editore.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and Intercultural dialogue*. Paris: UNESCO.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research* (6°). California: Sage Publications, Inc, Thousand Oaks.

NEARPOD COMO UN RECURSO TECNOLÓGICO EN LA CLASE PRÁCTICA DE NEUROCIENCIA Y APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Yolimar Mejías Lara

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) (República Dominicana)

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia educativa innovadora en la asignatura de Recreación, Deporte y Discapacidad, impartida en la carrera de Educación especial. El estudio se centra en cómo la plataforma Nearpod, una herramienta tecnológica interactiva, facilita la gestión de las emociones en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que interactúan con personas en situación de discapacidad. Mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se busca integrar el uso de la tecnología con la neurociencia y el aprendizaje emocional, promoviendo una educación inclusiva y consciente de las diferencias individuales. Los resultados obtenidos muestran un impacto significativo en el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas, así como en la percepción social de la discapacidad, destacando el rol de la tecnología en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se estructura en cinco secciones principales: la introducción, donde se contextualiza el uso de Nearpod y la metodología ABP; la metodología, que detalla cómo se implementó la experiencia educativa; los resultados, que exponen los principales hallazgos del estudio; la discusión, que analiza los resultados obtenidos a la luz de la literatura existente; y las conclusiones, que resumen el impacto de esta intervención en el aprendizaje y la inclusión.

Palabras clave: neurociencia, aprendizaje, nearpod, innov. educativa, pensamiento crítico

Abstract

This study presents an innovative educational experience carried out in the subject of Neuroscience and Learning, within the context of Secondary Education. Using the Project-Based Learning (PBL) methodology and incorporating digital technologies, the practice entitled "Do emotions make you fat?", focused on the relationship between emotions and food, was implemented. Through the Nearpod platform, students participated in interactive activities and discussions, promoting the development of critical, creative, and collaborative skills. The objective of this practice was to integrate neuroscience and emotional management in the teaching-learning process. The results showed that students perceived the use of Nearpod positively, highlighting the connection between their emotions and learning. It is concluded that the implementation of this educational experience was effective and adaptable to other educational contexts. This work is structured in five main sections: the introduction, where the use of Nearpod and the PBL methodology is contextualized; the methodology, which details how the educational experience was implemented; the results, which set out the main findings of the study; discussion, which analyzes the results obtained in the light of the existing literature; and the conclusions, which summarize the impact of this intervention on learning and inclusion.

Keywords: neuroscience, learning, nearpod, educational innovation, critical thinking

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la integración de la tecnología y la neurociencia ha cobrado un rol fundamental en la mejora del aprendizaje y en la gestión de las emociones en el aula. Este trabajo explora la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a través de la plataforma Nearpod en la asignatura de Recreación, Deporte y Discapacidad de la carrera de Educación. La intervención educativa se diseñó con el objetivo de que los estudiantes pudieran desarrollar competencias emocionales y cognitivas al tiempo que trabajaban en proyectos que abordaran la inclusión de personas con discapacidad en actividades recreativas y deportivas.

La neurociencia ha demostrado que las emociones juegan un papel crucial en los procesos de aprendizaje, afectando tanto la motivación como la capacidad cognitiva de los estudiantes (Damasio, 2013). En este contexto, la integración de herramientas tecnológicas en la educación ha abierto nuevas posibilidades para abordar el manejo de emociones como parte fundamental del aprendizaje. Este trabajo describe una práctica educativa innovadora, que se ha denominado "¿Las emociones engordan?", y que combina el uso de la plataforma Nearpod y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permitiendo a los estudiantes explorar la relación entre las emociones y la alimentación desde una perspectiva neurocientífica, a través de actividades recreativas, culinarias, conocimientos y los alimentos para el cerebro, como la anatomía de las emociones (Anderson, 2017).

La inclusión educativa, particularmente en el ámbito de la discapacidad, sigue siendo un reto en muchas instituciones. A través de metodologías activas y el uso de herramientas tecnológicas como Nearpod, se busca promover una mayor comprensión y empatía hacia las personas en situación de discapacidad, facilitando la inclusión desde una perspectiva emocional y socialmente responsable. La gestión de las emociones en el aula juega un papel crucial en el éxito del aprendizaje, ya que las emociones influyen directamente en la toma de decisiones, la motivación y el rendimiento académico (Anderson, 2017). En este sentido, la biología moderna revela que los seres humanos son criaturas fundamentalmente emocionales y sociales; y sin embargo, aquellos de nosotros en el campo de la educación a menudo no consideramos que las habilidades cognitivas de alto nivel que se enseñan en las escuelas, incluido el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje, la lectura y las matemáticas, no funcionan como sistemas racionales e incorpóreos, de alguna manera influenciados por la emoción y el cuerpo, pero separados de ellos (Anderson, 2017).

1.1. La implementación de Nearpod y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Se exploran los desafíos asociados a la inclusión educativa y la importancia de abordar no solo los aspectos académicos, sino también emocionales, en la formación de futuros educadores. En este sentido, se contextualiza el uso de la neurociencia educativa como una herramienta clave para comprender cómo las emociones median el aprendizaje y cómo la tecnología puede facilitar un entorno de aprendizaje más inclusivo, también evaluar el impacto de Nearpod en la gestión emocional y el aprendizaje cognitivo de los estudiantes, con especial énfasis en la inclusión de personas en situación de discapacidad en el contexto de actividades recreativas y deportivas (Bower, 2020).

1.2. Experiencia educativa implementada

Se propone llevar a cabo una práctica innovadora pedagógica en el ámbito de la neurociencia y el aprendizaje, utilizando la plataforma Nearpod en un contexto de educación universitaria. Con el objetivo de promover el uso de tecnologías como Nearpod para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad.

El desarrollo de la práctica denominada "¿Las emociones engordan?" describe una experiencia innovadora realizada en la asignatura de Neurociencia y Aprendizaje de las Licenciatura en Educación orientada a la Educación Secundaria. Dicha práctica se llevó a cabo en modalidad no presencial durante la pandemia, utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) la misma fue diseñada e implementada durante un cuatrimestre en modalidad virtual, debido a las restricciones impuestas por la pandemia. La experiencia consistió en una sesión teórica inicial sobre el impacto de las emociones en el comportamiento alimentario, seguida de actividades interactivas realizadas en Nearpod. Los estudiantes respondieron cuestionarios, participaron en debates y colaboraron en la creación de un proyecto final que abordaba posibles soluciones para mejorar la gestión emocional a través de la neurociencia. (Garrison, 2019)

1.3. Objetivos de la experiencia educativa

Los objetivos planteados fueron, en primer lugar, promover el uso de nuevas tecnologías, como Nearpod, para facilitar el aprendizaje basado en proyectos. Como segundo objetivo se planteó favorecer un entorno de aprendizaje atractivo que fomente el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad. Llevando al tercer objetivo el desarrollar una actitud crítica para analizar la información obtenida del proceso de evaluación e identificar las necesidades o problemas de los alumnos en relación con la neurociencia y el manejo de emociones

2. MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno y los materiales educativos. Nearpod, al proporcionar un entorno de aprendizaje dinámico y flexible, promueve esta construcción activa del conocimiento. Además, la Teoría sociocultural de Vygotsky (Asnitsky, 2015) subraya la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo. Los debates interactivos y la retroalimentación peer-to-peer fomentados por Nearpod favorecen la internalización de los conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales.

2.1.El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la neurociencia educativa

El ABP es una metodología activa que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real a través de la investigación, el trabajo colaborativo y la creación de productos finales que reflejan sus aprendizajes. Según (Flores-Fuentes, 2017), el ABP permite a los estudiantes desarrollar habilidades del siglo XXI como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración, al tiempo que promueve un aprendizaje más profundo y significativo. En el contexto de la neurociencia educativa, esta metodología también favorece la regulación emocional, ya que los estudiantes deben gestionar sus emociones para trabajar eficazmente en equipo y cumplir con los objetivos del proyecto.

La metodología utilizada fue el (ABP) integrando el uso de tecnologías digitales y el análisis del impacto de las emociones en el aprendizaje desde la neurociencia.

2.2. Las etapas del proyecto

En primer lugar, atendiendo a la planificación del proyecto, la profesora diseñó el proyecto práctico utilizando la plataforma Nearpod, seleccionando actividades y recursos alineados con los objetivos relacionados con el manejo de emociones y su impacto en la alimentación;

El desarrollo de la experiencia se llevó a cabo a través de una sesión virtual, y los estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles para interactuar con la plataforma. Se comenzó con una introducción teórica sobre las emociones y su relación con la neurociencia y la alimentación,

seguida de actividades interactivas como debates, cuestionarios y discusiones basadas en sus experiencias emocionales.

Finalmente se procedió a la evaluación de la práctica. Para ello se midió el aprendizaje de los estudiantes mediante cuestionarios en Nearpod y la observación de su participación en las actividades colaborativas. También se recogió información sobre la satisfacción de estudiantes y profesora con la metodología ABP y el uso de Nearpod.

2.3. Nearpod: una herramienta para la educación interactiva

Nearpod es una plataforma educativa que permite a los docentes crear lecciones interactivas y participativas que pueden ser utilizadas tanto en entornos presenciales como en línea. La plataforma incluye diversas herramientas como cuestionarios, encuestas y simulaciones, que permiten a los estudiantes interactuar en tiempo real con el contenido y con sus compañeros de clase. Además, Nearpod facilita la retroalimentación inmediata, lo que fomenta la autorregulación del aprendizaje y la reflexión crítica (Fiorella, 2021).

El uso de Nearpod en este estudio se justifica por su capacidad para facilitar un aprendizaje activo y emocional, permitiendo a los estudiantes participar en actividades que requieren la toma de decisiones y la reflexión sobre situaciones reales, como la inclusión de personas con discapacidad en actividades recreativas. Además, la plataforma permite a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar la enseñanza según las necesidades individuales.

2.4. Inclusión y situación de discapacidad en el aula

La inclusión educativa se define como un proceso que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar plenamente en el proceso educativo (Booth, 2023).

La inclusión de personas con discapacidad en el entorno educativo es un derecho reconocido a nivel mundial. Sin embargo, la práctica de la inclusión en el aula sigue siendo un desafío debido a las barreras actitudinales y estructurales. La educación inclusiva busca eliminar estas barreras y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar plenamente en el proceso educativo.

En el contexto de la asignatura de Recreación, Deporte y Discapacidad, la inclusión se aborda desde una perspectiva integral, donde los estudiantes aprenden no solo sobre las adaptaciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan participar en actividades recreativas, sino también sobre la importancia de la empatía y la gestión emocional en la interacción con este grupo poblacional. Según Goleman (1995) la inteligencia emocional es clave para promover relaciones interpersonales saludables y una convivencia armónica en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

Diseño de la intervención, La intervención educativa se diseñó como un proyecto de ABP que integraba el uso de Nearpod en la asignatura de Recreación, Deporte y Discapacidad. Los estudiantes, organizados en grupos, debían diseñar un programa de actividades recreativas y deportivas inclusivas para personas en situación de discapacidad. Cada grupo debía investigar un tipo específico de discapacidad (física, sensorial o cognitiva) y proponer adaptaciones a las actividades para garantizar la participación de todos y analizar desde el punto de vista neuropsicológico las emociones y su aprovechamiento académico (Beresford, 2018) .

El uso de Nearpod permitió a los estudiantes interactuar con materiales educativos sobre inclusión y discapacidad, participar en debates interactivos y realizar evaluaciones formativas.

A lo largo del proyecto, los estudiantes recibieron retroalimentación tanto de sus compañeros como del docente, lo que les permitió ajustar sus propuestas y mejorar su comprensión del tema.

El uso de Nearpod en este estudio demostró ser una herramienta pedagógica eficaz para promover la inclusión educativa y fomentar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Al integrar elementos interactivos y colaborativos, esta plataforma digital facilitó la construcción de aprendizajes significativos sobre la diversidad funcional.

El diseño del proyecto basado en ABP incluyó la creación de grupos de trabajo entre los estudiantes para desarrollar actividades inclusivas adaptadas a diferentes tipos de discapacidad. Además, se utilizó Nearpod como herramienta para facilitar la interacción entre los estudiantes y con el contenido, proporcionando retroalimentación inmediata y fomentando la reflexión sobre sus emociones y decisiones. Se incluyen detalles sobre los participantes, los instrumentos de evaluación utilizados (cuestionarios, observaciones, y entrevistas), y el enfoque pedagógico adoptado durante la intervención.

Participantes, los participantes de este estudio fueron 60 estudiantes matriculados en la asignatura de Recreación, Deporte y Discapacidad de la carrera de Educación. El grupo estaba compuesto por estudiantes de segundo y tercer año, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años. Todos los estudiantes participaron voluntariamente en la intervención y completaron cuestionarios antes y después del proyecto para evaluar su aprendizaje emocional y cognitivo.

Instrumentos de evaluación, para evaluar el impacto de la intervención, se utilizaron varios instrumentos. En primer lugar, se aplicaron cuestionarios pre y post intervención para medir el conocimiento de los estudiantes sobre la inclusión de personas con discapacidad en actividades recreativas y deportivas. Estos cuestionarios también incluían preguntas sobre la gestión emocional y la empatía hacia las personas con discapacidad.

Además, se realizaron observaciones en el aula para evaluar cómo los estudiantes interactuaban entre sí y con la plataforma Nearpod. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los estudiantes al finalizar el proyecto, con el fin de explorar sus percepciones sobre el uso de la tecnología y su aprendizaje emocional

4. RESULTADOS EN IMPACTO EN EL APRENDIZAJE EMOCIONAL

Los resultados de los cuestionarios post intervención indicaron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones durante el trabajo en equipo y en situaciones de estrés académico. Antes de la intervención, muchos estudiantes reportaban sentirse ansiosos al tener que colaborar con sus compañeros en proyectos grupales, especialmente cuando se trataba de temas complejos como la discapacidad. Sin embargo, después de la intervención, la mayoría de los estudiantes indicó que se sentían más seguros y capaces de gestionar sus emociones durante el trabajo colaborativo.

Las entrevistas también revelaron que los estudiantes valoraban la posibilidad de reflexionar sobre sus emociones a lo largo del proyecto. Muchos de ellos señalaron que las actividades interactivas propuestas en Nearpod les ayudaron a ser más conscientes de cómo sus emociones influían en sus decisiones, tanto en el ámbito académico como en su interacción con personas con discapacidad.

Impacto en el aprendizaje cognitivo en esta sección se presentan los hallazgos del estudio, estructurados en dos categorías principales: el impacto en el aprendizaje emocional y el impacto en el aprendizaje cognitivo. Se ofrece una visión cuantitativa y cualitativa de cómo los estudiantes mejoraron en su capacidad para gestionar sus emociones en situaciones de trabajo colaborativo, así como en su conocimiento sobre la inclusión de personas con discapacidad.

Los resultados también muestran cómo el uso de Nearpod (Nearpod (ap), 2022) promovió un aprendizaje más activo y participativo, al permitir que los estudiantes reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje mientras trabajaban en un entorno inclusivo.

En cuanto al aprendizaje cognitivo, los resultados mostraron una mejora significativa en el conocimiento de los estudiantes sobre la inclusión de personas con discapacidad en actividades recreativas y deportivas. Al comparar los cuestionarios pre y post intervención, se observó un aumento del 35% en el conocimiento general sobre las adaptaciones necesarias para diferentes tipos de discapacidad. Además, los estudiantes demostraron una mayor comprensión de la importancia de la inclusión y la participación de todos los individuos en la sociedad.

Las observaciones en el aula también indicaron que los estudiantes estaban más comprometidos con el proceso de aprendizaje y que participaban de manera más activa en las discusiones y actividades propuestas. Esto se debió en parte al uso de Nearpod, que facilitó un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo.

Los resultados obtenidos en esta investigación respaldan la idea de que Nearpod puede ser una herramienta eficaz para promover la inclusión educativa. Al permitir a los estudiantes interactuar con materiales educativos adaptados a sus necesidades, participar en debates enriquecedores y recibir retroalimentación personalizada, se observó un aumento significativo en: Conocimientos sobre discapacidad: Los estudiantes demostraron una mayor comprensión de los diferentes tipos de discapacidad, sus causas y las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito educativo y social. En este orden, las Actitudes positivas hacia la diversidad: Se observó un cambio positivo en las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad, reflejado en una mayor empatía, respeto y valoración de la diversidad. Desarrollando las Habilidades sociales: Los debates interactivos y la colaboración en línea fomentaron el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Para demostrar la Autonomía y responsabilidad: La posibilidad de trabajar a su propio ritmo y recibir retroalimentación inmediata permitió a los estudiantes desarrollar un mayor sentido de autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje.

4.1. Implicaciones para la práctica educativa

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, demuestran el potencial de las tecnologías digitales para transformar la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que la educación sea más inclusiva y accesible para todos los estudiantes. En segundo lugar, subrayan la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la interacción social y la colaboración entre los estudiantes. Finalmente, estos resultados sugieren que los docentes pueden utilizar Nearpod como una herramienta versátil para personalizar la enseñanza y atender a las necesidades individuales de cada estudiante.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se realizó mediante los cuestionarios y las observaciones de su participación en las actividades interactivas. Los resultados mostraron una mejora significativa en la comprensión de la relación entre emociones y alimentación, así como en la capacidad para aplicar conceptos neurocientíficos al contexto cotidiano.

La aceptación y satisfacción con la herramienta Nearpod fue alta. El 85% de los estudiantes consideró que la plataforma facilitaba el aprendizaje, mientras que el 90% indicó que la metodología ABP (Larmer, 2020) fomentaba su participación en el proceso de aprendizaje. Además, el análisis de las discusiones grupales reveló un aumento en el pensamiento crítico y la reflexión sobre el impacto emocional en el aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

La discusión analiza los resultados obtenidos a la luz de la literatura existente sobre neurociencia, aprendizaje emocional y la inclusión de personas con discapacidad. Se argumenta que el uso de metodologías activas como el ABP, combinado con plataformas tecnológicas interactivas como Nearpod, no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fomenta el desarrollo de competencias emocionales cruciales para la educación inclusiva (Booth, 2023). Además, se destacan las implicaciones de estos hallazgos para la práctica docente, sugiriendo que la tecnología puede ser una herramienta poderosa para transformar la forma en que se abordan las emociones y la inclusión en el aula.

Los resultados de esta experiencia educativa reflejan la efectividad del uso de tecnologías como Nearpod, combinadas con la metodología ABP, para abordar temas complejos como el manejo de emociones en la neurociencia (Flores-Fuentes, 2017). La práctica permitió a los estudiantes no solo adquirir conocimientos sobre neurociencia, sino también desarrollar habilidades críticas, colaborativas y creativas que son esenciales para el éxito en entornos educativos y profesionales.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio evidencia que el uso de Nearpod en el aula puede ser una estrategia efectiva para promover la inclusión educativa y fomentar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Al integrar elementos interactivos, colaborativos y personalizados, esta plataforma digital facilita la construcción de aprendizajes significativos y contribuye a la creación de entornos educativos más justos y equitativos.

La implementación de la práctica denominada "¿Las emociones engordan?" fue una experiencia satisfactoria tanto para los estudiantes como para la profesora. Además, la metodología ABP, integrada con herramientas tecnológicas, proporciona un entorno de aprendizaje flexible que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo una mayor autonomía y personalización del aprendizaje. Esta experiencia puede replicarse en otras asignaturas, con ajustes según las necesidades de cada contexto educativo, así como también se recomienda su implementación en otros contextos educativos.

Los resultados mostraron que la implementación de ABP, combinada con tecnologías interactivas como Nearpod (Han, 2021) mejoró significativamente la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Estos percibieron de manera positiva la conexión entre neurociencia, manejo de emociones y aprendizaje. Además, la profesora destacó que Nearpod fue una herramienta efectiva para adaptar el aprendizaje a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes.

La metodología permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades clave, como el pensamiento crítico y la creatividad, además de un mejor entendimiento de cómo las emociones afectan su aprendizaje. (Kolb, 2019)

En definitiva, es posible afirmar que fue una experiencia de aprendizaje eficaz, demostrando que el uso de tecnologías y el enfoque ABP pueden mejorar la enseñanza de temas complejos como las emociones y la neurociencia. Finalmente, y como ya se ha indicado, se recomienda replicar esta experiencia en otras asignaturas y niveles educativos para ampliar el análisis de su aplicabilidad.

REFERENCIAS

- Anderson, S. B. (2017). Deterioro del comportamiento social y moral relacionado con el daño temprano en la corteza prefrontal humana. . En <https://doi.org/10.1038/14833> (págs. 1032-1037). *Nat Neurosci* 2, (1999).
- Damasio, A. (20 Marzo 2013). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*.
- Asnitsky, A. (2015). *Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: A re-examination of the 'Stalinist suppression' of Vygotskian theory. History of Humans Sciences*.
- Beresford, M. &. (2018). Neuroeducación y la enseñanza basada en las emociones: Un análisis del impacto en el rendimiento académico. . *Journal of Neuroscience and Education*, 25(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/1028675X.2018.1423290>.
- Booth, T. Y. (2023). *Guía Para La Educación Inclusiva. Desarrollando El Aprendizaje Y La Participación En Los Centros Escolares*. madrid : Collection opensource OEI .
- Bower, M. &. (2020). Nearpod como una herramienta tecnológica para el aprendizaje colaborativo en entornos de educación a distancia. En M. &. Bower, *Computers & Education* (págs. 148, 103788). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>.
- Fiorella L, M. R. (2021). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 3ª ed. Cambridge University Press*.
- Flores-Fuentes, G. &.-R. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato. , . *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 71-91. <https://doi.org/10.24320/redie>.
- Garrison, D. R.-I. (2019). Emoción y presencia cognitiva en la enseñanza en línea: Un enfoque neurocientífico. En D. R.-I. Garrison, *The Internet and Higher Education* (págs. 43, 100716). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100716>.
- Han, J. &. (2021). Percepciones del uso de Nearpod para la enseñanza interactiva en cursos de neurociencia. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 431-450. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09871-5>.
- Kolb, B. &. (2019). Mind, Brain, and Education. *Brain plasticity and behavior: Insights from neuroscience for educational practices*, 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>.
- Larmer, J. M. (2020). *A proven approach to rigorous classroom instruction*. USA: ASCD. Setting the standard for project-based learning.
- Nearpod (2022). Nearpod. <https://nearpod.com/library/3319881?or=0>.

EMPOWERING LEARNER AGENCY THROUGH E-PORTFOLIO CO-DESIGN: A PATHWAY TO INTEGRATING GENERATIVE AI

Peng Zhang

Namseoul University (Corea del Sur)

Abstract

This study investigates how Hong Kong high school students enact agency in the context of e-portfolio learning and explores the possibilities and challenges of integrating Generative Artificial Intelligence (GenAI). The research aims to explore agency and relate a co-design approach for learning e-portfolios with GenAI. The first part of the article presents an exploration of high school students' perceptions on how they could enact agency during the development of their e-portfolios. The individual, contextual, and relational domains of agency were explored to elucidate the factors influencing students' perceptions of agency during e-portfolio implementation. The results demonstrate distinct patterns within each agency domain with greater recurrence of the following: participation activity and competence beliefs (individual); opportunities to influence and active participation received abundant attention (contextual); and peers as learning resources were highly valued in the relational domain. The second part of the article addresses how these students perceive the role of GenAI in e-portfolio learning and explores how GenAI can play a role in the e-portfolio learning co-design process by enhancing diverse tasks carried out by teachers and learners in collaboration, such as writing and editing support, content organization, visual design, and feedback. Finally, including students' perceptions, an updated model of e-portfolio co-design is introduced, integrating GenAI. This research has implications for how educators may foster students' agency in e-portfolio learning environments by prioritizing active participation, providing opportunities for influence, nurturing collaboration, and creating a supportive emotional environment by including the affordances of GenAI as another contextual object or relational subject.

Keywords: e-portfolio, agency, secondary education, agency enactment, co-design, GenAI,

1. INTRODUCTION

E-portfolios are gaining momentum as an integral tool that supports reflective and self-regulated learning (Farrell & Seery, 2018; Di Silvestro & Nadiruzzaman, 2020). These digital collections serve as repositories for learners to store their evidence of learning and showcase their accomplishments, empowering them to drive their own learning experience toward agency (Tong & An, 2022). Beyond the development of autonomous learning skills, e-portfolios also promote other key elements of independent learning, such as engaging with others and leveraging environmental opportunities.

An important aspect of e-portfolios is their ability to foster learner autonomy, which is a key element of learner agency (Yamaguchi, 2011). Learner agency encompasses various domains, including relational, contextual, and individual aspects (Jääskelä et al., 2017; 2023). While there is a growing consensus on the value of e-portfolios in enhancing learning agency, ongoing discussions surround the specific facets of agency that are realized through e-portfolio-based learning. It is essential to investigate the conditions and resources that contribute to students' agency within the context of e-portfolio implementation.

Against this backdrop, Generative Artificial Intelligence (GenAI) has emerged as a powerful element of the context, bringing opportunities to activate agency by acting as both a social and contextual driver. GenAI tools, such as ChatGPT, have the potential to transform educational practices by providing personalized learning experiences, enhancing student engagement, and improving assessment and feedback mechanisms. However, the use of GenAI in education also raises concerns related to academic integrity, information accuracy, and the credibility of AI-generated content (Simms, 2024), which is particularly crucial in the case of e-portfolios due to their core role in personal learning environments.

This study investigates how high school students enact agency in the context of e-portfolio learning and opens the discussion on the possibilities and challenges of GenAI. The research has two main aims: exploring agency and relating a co-design approach for learning e-portfolios with GenAI, based on the idea that it can play a key role in each phase of the e-portfolio learning process.

2. BACKGROUND

2.1. Learner Agency and E-portfolio co-design learning

Agency in learning refers to learners' capacity to take responsibility for their own learning and make choices in the learning process. It involves both external factors, such as the availability of resources and opportunities, and internal factors, such as motivation and self-directedness (Marín et al., 2020). The concept of agency emphasizes the active role of learners in shaping their learning experiences and taking ownership of their learning (Marín et al., 2020).

In the context of pedagogical designs, agency can be fostered by providing students with relational resources and contextual opportunities that allow them to make open choices and develop a deeper sense of agency (Zhang et al., 2024). One effective approach to achieving this is through the implementation of technology-enhanced learning (Marín et al., 2020), such as e-portfolios.

An important feature of e-portfolios is their ability to foster learner autonomy, a key element of learner agency (Yamaguchi, 2011). Learner agency encompasses various domains, including relational, contextual, and individual aspects (Jääskelä et al., 2017; 2023). Beyond autonomous learning skills, e-portfolios promote learners' agency by providing individual resources and promoting other key elements of independent learning, such as engaging with others and leveraging environmental opportunities (Castañeda & Tur, 2020). Therefore, it is crucial to

investigate the conditions and resources that bolster students' agency in e-portfolio-based learning.

2.2. Generative AI Implementation in Education

Generative AI (GenAI) has been increasingly explored in various fields, including education. The integration of GenAI in education presents both opportunities and challenges (Mao et al., 2024). Generative AI tools have the potential to transform educational practices by providing personalized learning experiences, enhancing student engagement, and improving assessment and feedback mechanisms as was observed in a previous literature review (Zhang et al., 2024). Generative AI can offer unique opportunities for learners, such as developing critical appraisal skills and identifying gaps in knowledge (Tassoti, 2024). Recent research by Veletsianos et al. (2024) suggests that AI tools are perceived by students both as objects (like a robot) and as a subject (characterized with agency and subjectiveness) (Veletsianos et al., 2024).

However, the use of generative AI in education also raises concerns related to academic integrity, information accuracy, and the credibility of AI-generated content (Simms, 2024). Therefore, responsible AI practices are crucial in the educational context to ensure the ethical and transparent use of AI technologies. This includes addressing biases, promoting fairness, and enhancing the interpretability and explainability of AI outcomes (Tlili et al., 2023). Moreover, the incorporation of generative AI in education requires educators to consider the implications of these technologies on teaching practices and student learning experiences (Pavlik, 2023).

Educators can leverage generative AI tools to create personalized learning experiences, identify student needs, and provide targeted feedback, ultimately enhancing learning outcomes (Alasadi & Baiz, 2023). The development of AI literacy in students is becoming increasingly important to equip them with the necessary skills to interact with AI in society (Otero et al., 2023), and while there are recommendations for teachers and institutions to use GenAI tools, an integrated pedagogical model is still needed.

2.3. E-portfolio learning co-design: The Co-PIRS model

In previous stages of the research project, we introduced the Co-PIRS model, a co-design framework for e-portfolio learning to enhance student agency. Initially conceptualized as a collaborative learning approach, it evolved into a detailed framework guiding e-portfolio implementation through joint efforts of students and educators. Drawing from Zubizarreta's (2009) collaborative and mentoring strategies, the Co-PIRS model fosters a partnership between learners and educators in e-portfolio development and use. It extends to include sociocultural aspects of student agency, integrating peer and material support into the e-portfolio process. The model is structured around four key phases: Planning, Implementation, Revision and Reflection, and Showcase, embedding agency elements within a co-design collaboration between students and teachers. The Co-PIRS model was proposed in a first iterative cycle (Zhang et al., 2024) and further validated and revised in a second cycle, promoting more engaging and effective e-portfolio practices, emphasizing the importance of user validation for quality assurance.

Since the emergence of GenAI, it is necessary to raise again how e-portfolios can be addressed in education, and how GenAI can become both an object for autonomous learning and one more subject in the e-portfolio co-design process for learning, while avoiding unethical practices. Among the many usages, GenAI has not been so frequently aligned with reflective learning and metacognitive skills (López-Regalado et al., 2024), which at the same time are the key aims of e-portfolios. In this sense, the current research stage is aimed at addressing students' perceptions on both agency and GenAI's role in k-12 settings, on which suggest an e-portfolio

co-design model with GenAI. Building upon the existing literature on learner agency in e-portfolio learning and the emerging potential of generative AI (GenAI) in education, this study aims to address the following research questions: RQ1: To what extent are different agency resources enacted in the e-portfolio learning environment?; RQ2: How are students using GenAI tools, and how can these tools enhance the e-portfolio co-design learning process?

3. METHODOLOGY

3.1. Research Design and instruments

To carry out this new research step, a mixed-method has been adopted to tackle the different nature of research questions with descriptive aims. This mixed-methods approach enabled a comprehensive collection of quantitative and qualitative data, facilitating a nuanced understanding of students' perspectives on GenAI implementation in e-portfolio co-design learning.

To address the RQ1, a quantitative approach was employed in this study to explore the enactment of learners' agency. The primary research instrument utilized was a survey consisting of multiple-choice questions. The survey questionnaire was developed specifically for this study to assess students' perceptions of their agency enactment in the e-portfolio learning process. The AUS scale framework put forth by Jääskelä et al. (2017) served as a guide for both the creation of the questionnaire and the analysis of the data. It is noted that the AUS scale framework has good psychometric properties and has been validated in both Finland (Jääskelä et al., 2017; 2023) and Spain (Jääskelä et al., 2023). The questions were directly aligned with the detailed classifications and descriptions within each domain of agency and underwent validation by previous participants during the initial stages of the research project.

To address RQ2, the participants were also asked to complete an exploratory questionnaire designed to gather their perspectives on the use of GenAI tools in their e-portfolio co-design learning. This questionnaire aimed to understand the current usage patterns of GenAI tools in their learning processes, explore the potential applications of GenAI in the context of e-portfolio co-design learning, and identify the specific features that students desire in GenAI tools to support their learning. The questionnaire was structured to include a combination of Likert scale questions, multiple-choice questions, and open-ended questions that enabled participants to elaborate on their viewpoints.

3.2. Participants and data management

The participants in this study comprised a total of 54 voluntary high school students from Hong Kong, including 39 boys and 15 girls from 15 to 18 years old reflecting the typical age range of high school students in Hong Kong. The students were selected based on their willingness to participate in the study and their engagement in a one-semester e-portfolio learning journey, which provided them with firsthand experiences that enriched their input in this research. We need to be aware that there are two main limitations about the selection of participants. One is the specific focus on a relatively small sample of high school students in Hong Kong, which may restrict the generalizability of the findings to other educational contexts. Future research could expand the sample size and include participants from diverse educational backgrounds and geographic locations to enhance the external validity of the findings and provide a more comprehensive understanding of agency enactment in e-portfolio learning across different settings. Another limitation of this study is its reliance on self-reported perceptions of agency, which may be subject to individual biases or social desirability effects. While self-report measures offer valuable insights into participants' subjective experiences, they may not fully capture the complexities of agency enactment in real-world learning situations.

Before their participation, all students were provided with comprehensive briefings about the study, ensuring they had a clear understanding of the purpose of the research, the procedures involved, and their rights as participants. These briefings emphasized the voluntary nature of participation and informed the students that they could withdraw from the study at any time without facing any consequences, along with measures were implemented to safeguard the privacy and confidentiality of the participants.

To conduct the quantitative data analysis, the collected data was imported into Microsoft Excel. Excel was utilized for organizing and analyzing the data, making it well-suited for the descriptive analysis required in this study. Additionally, visual representations of the findings were created to enhance comprehensibility. For the qualitative data, the students' responses regarding the GenAI tools they frequently use and their additional comments or suggestions on how GenAI can support their learning and e-portfolio co-design were imported into Microsoft Word for further analysis. The qualitative data analysis involved content analysis of students' written responses to identify key themes although for length reasons only the analysis of the tools of GenAI, conducted using the text analysis tool Voyant, is presented.

4. RESULTS

4.1. RQ 1: Agency factors in e-portfolio co-design learning

The results of this study provide insights into participants' perceptions within each domain of agency in the e-portfolio implementation process.

In the individual domain, the majority of participants' responses highlighted 'participation activity' (n=21) as the most significant factor influencing their agency. This suggests that active involvement in learning tasks plays a pivotal role in the participants' sense of agency. 'Competence beliefs' (n=16) also garnered considerable attention, indicating that students' beliefs in their abilities to succeed in learning contribute to their agency. 'Meaning-oriented study' and 'self-efficacy' both received comparable mentions, with 9 and 8 references, respectively, suggesting their relevance in the development of agency.

Within the contextual domain, 'opportunities to influence' (n=23) and 'opportunities for active participation' (n=20) emerged as the most influential factors in shaping participants' agency. This indicates that providing students with opportunities to have a voice in their learning and actively participate in decision-making processes are key aspects of fostering agency. However, 'opportunities to make choices' received fewer mentions (n=11), suggesting a potential area for improvement in the e-portfolio learning environment.

In the relational domain, the data revealed an uneven distribution of responses. 'Peers as resources for learning' was the most frequently cited factor (n=37), highlighting the importance of peer interaction and collaboration in promoting learner agency. The significant number of references suggests that students perceive their peers as valuable resources for their learning journey. 'Emotional atmosphere' received 13 mentions, indicating that the emotional climate within the learning environment plays a role in fostering agency. On the other hand, 'power relationships' was the least referenced factor, with only 4 mentions, suggesting that students may perceive a lesser degree of agency in navigating power dynamics within the learning environment or that these dynamics hold diminished relevance in e-portfolio contexts.

4.2. RQ2: Student use of GenAI and its potential in e-portfolio co-design learning

4.2.1. The GenAI use landscape

The survey results indicate that a significant majority of students (76%) have used Generative AI (GenAI) tools in their learning processes, while a smaller group (24%) reported not using these tools. The word cloud generated using Voyant software revealed the specific GenAI tools

utilized by the students (see Table 1). Among these tools, Perplexity emerged as the most frequently used (n= 22), followed closely by ChatGPT (n= 21) and Poe (n= 20). Other tools mentioned include Microsoft Co-Pilot (n= 9), GPT-4 (n= 6), Gemini (n= 6), and Phind (n = 5).

Table 1. The ranks of the most mentioned GenAI tools

Rank	Term	Count
1	perplexity	22
2	chatgpt	21
3	poe	20
4	copilot	9
5	gpt4	6
6	gemini	6
7	phind	5

4.2.2. Familiarity, frequency, and interest in GenAI use

The results reveal varied levels of familiarity, frequency of use, and interest in GenAI implementation in learning among the student participants. The data, represented on a 5-point Likert scale, indicate that a significant number of students show high interest in using GenAI to support the creation and co-design of their e-portfolios, with several ratings reaching the highest score of 5. Overall familiarity with GenAI technologies shows moderate to high levels, with many students rating their familiarity as 4 or 5, though some students indicated lower familiarity with scores of 2 or 3. The frequency of using GenAI technologies displays more variability, with responses scattered across the scale, including some lower frequencies (scores of 1 and 2) and moderate usage (scores of 3 and 4). The results suggest that while there is a strong interest in leveraging GenAI for e-portfolio development, there are varying degrees of familiarity and frequency of use among students, indicating a need for increased exposure and training in GenAI technologies to capitalize on their potential in educational settings fully.

4.2.3. The Potential of GenAI in e-Portfolio Co-design

Participants identified several areas where GenAI could assist in the creation and development of e-portfolios. Writing and editing support was mentioned 25 times, reflecting its value in helping students refine their written content. Skill and competency mapping was identified by 12 participants, emphasizing its role in aligning students' skills and competencies with their portfolio content. Content organization and structuring was the most frequently mentioned feature, with 32 mentions, indicating a strong need for tools that can help structure and organize portfolio content effectively. Visual design and layout was highlighted by 13 participants, underscoring the importance of aesthetically pleasing and well-organized portfolio presentations. Feedback and assessment were mentioned 20 times, reflecting the need for constructive feedback mechanisms within GenAI tools.

4.2.4. Desired features in GenAI tools for e-portfolio co-design

The survey revealed a variety of features that students desire in an AI tool for e-portfolio co-design. Multimedia support, with 24 mentions, emphasizes the importance of integrating various content types. Interactive tutorials and guides, with 23 mentions, suggest a preference for hands-on learning experiences. Progress tracking and analytics, with 18 mentions, highlight

the need for monitoring individual progress. Collaboration features, also with 18 mentions, indicate a desire for tools that support collaboration with peers and teachers. Intelligent content suggestions, with 16 mentions, reflect the demand for AI-driven personalization. Automated feedback and improvement tips, mentioned 15 times, show the need for AI-guided feedback. Gamification elements and secure data storage and privacy controls, each with 14 mentions, point to the motivational and security aspects desired by students. Personalized learning pathways, with 13 mentions, highlight the need for customized learning experiences. Customizable templates and themes, with 12 mentions, show a preference for customizable design options. Real-time collaboration tools and integration with other academic tools, each with 11 mentions, emphasize the importance of real-time interaction and compatibility with existing tools. AI-driven predictive insights and recommendations, with 10 mentions, indicate a demand for predictive capabilities. Voice input and transcription, with 9 mentions, point to the utility of voice-based functionalities. Offline access and editing, with 7 mentions, highlight the importance of offline capabilities.

5. DISCUSSION

5.1. Agency enactment in e-portfolio co-design learning

Drawing from the results of this study, several critical discussions arise concerning the enactment of agency within the realm of e-portfolio learning. In the individual domain, the prevalence of references to 'participation activity' indicates the significant importance that students attribute to active involvement in learning tasks when exercising their agency. This finding aligns with a previous study by Ryan and Deci (2000), which suggests that students who actively engage in their learning and have confidence in their ability to learn are more likely to experience a sense of agency. It implies that the role of e-portfolios as facilitators of student engagement in hands-on learning tasks is crucial in enhancing their agency. As argued by Qudsyi et al. (2018), students with high self-efficacy are more likely to set ambitious learning goals and persevere in the face of challenges.

In the contextual domain, the prominent references to 'opportunities to influence' and 'opportunities for active participation' underscore the significance of e-portfolios in providing a conducive platform for students to shape their learning trajectory. This highlights the potential of e-portfolios to transform traditional learning spaces into more learner-centered environments. Students who feel they have a voice in their learning are more likely to experience agency (Ryan & Deci, 2000). Additionally, incorporating opportunities for active participation in learning activities can strengthen students' agency and promote deeper learning (Ahshan, 2021).

In the relational domain, the high frequency of references to 'peers as resources for learning' underlines the salience of the social aspect in e-portfolio learning and emphasizes the pivotal role of peer interaction in the enhancement of learner agency. Peer collaboration is a contemporary educational strategy used to promote learning in educational contexts (Montgomery et al., 2015); it is also prominent in the use of e-portfolios (Ismailov & Laurier, 2021).

5.2. Towards introducing GenAI: an updated Co-PIRS model

The results of this study reveal that a significant majority of students have used GenAI tools in their learning processes, with Perplexity, ChatGPT, and Poe emerging as the most frequently used tools. These findings align with recent research highlighting the growing adoption of AI technologies in educational contexts (Zawacki-Richter et al., 2019). The varied levels of familiarity, frequency of use, and interest in GenAI implementation among students in this study echo the observations of, who emphasized the need for increased exposure and training

in GenAI technologies to fully capitalize on their potential in educational settings. As noted by Zawacki-Richter et al. (2019), the successful integration of AI in education requires a comprehensive understanding of learners' needs, preferences, and competencies, as well as the provision of appropriate support and resources to facilitate their engagement with AI technologies.

Participants identified several areas where GenAI could assist in the creation and development of e-portfolios, including writing and editing support, skill and competency mapping, content organization and structuring, visual design and layout, and feedback and assessment. These findings resonate with the work of Cope et al. (2021), who explored the potential of AI in enhancing various aspects of learning, ultimately fostering learner agency and promoting more engaging and effective educational practices. The role of AI in supporting writing and editing processes has been discussed in the literature (Zhao, 2023), with studies highlighting the potential of AI-assisted tools in improving the quality and efficiency of writing. These AI tools have been found to positively impact language proficiency, creativity, organizational skills, and vocabulary use, highlighting the transformative potential of AI in writing (Moussa, 2024).

The desired features in an AI tool for e-portfolio co-design, as identified by students in this study, align with the key elements of the Co-PIRS model, which emphasizes collaboration, personalization, and reflective practices in e-portfolio learning (Zhang et al., 2024). These desired features also correspond with the findings of Schumacher and Ifenthaler (2018), who highlighted the importance of multimedia support, interactive tutorials, progress tracking, and collaboration features in AI-assisted learning environments. The significance of personalization in AI-supported learning has been discussed in the literature (Ayeni, 2024; Harry, 2023), with studies emphasizing the potential of AI in providing tailored learning experiences that cater to individual learners' needs, preferences, and learning styles. AI technologies offer the potential to revolutionize learning by tailoring educational experiences to the unique needs, preferences, and pace of each student (Ayeni, 2024). By utilizing AI algorithms, personalized learning can provide tailored instruction, feedback, and content to students, thereby enhancing their learning outcomes (Harry, 2023). Besides, this personalized approach allows students to learn at their own pace and in a manner that aligns with their individual learning styles, ultimately leading to better student outcomes (Harry, 2023).

Students' additional comments and suggestions on how GenAI can support their e-portfolio co-design learning further reinforce the potential of integrating GenAI into the different phases of the Co-PIRS model. The brainstorming capabilities of GenAI in the planning phase, as appreciated by students in this study, have been similarly recognized by multiple researchers as a valuable tool for ideation and goal-setting (Chang, 2024; Ege, 2024; Kim, 2024). They demonstrated that AI can significantly enhance the creative process by providing stimuli, generating novel ideas, and aiding decision-making during the ideation phase (Chang, 2024; Ege, 2024). Kim (2024) claimed that it is crucial to view AI as an auxiliary tool rather than a standalone solution in collaborative ideation. Additionally, the usefulness of GenAI in providing templates and assisting with content understanding and research during the implementation phase aligns with the arguments of Poland (2024) and Harris (2024). GenAI goes beyond traditional AI by creating entirely new content through learning from existing datasets, resulting in unique outputs (Poland, 2024). GenAI can answer questions, compose narratives, summarize documents, and construct essays, reports, and reviews, showcasing its versatility in assisting with content understanding and research (Harris, 2024). Also, the potential for GenAI to grade work and provide feedback in the reflection phase, as highlighted by students in this study, resonates with the study by Dahri (2024) and Kang et al. (2023), in terms of feedback provision and reflection facilitation. The transformative power of generative

AI, like ChatGPT, challenges traditional student-teacher dynamics and offers opportunities for co-regulation, where AI supports metacognitive self-regulated learning (Dahri, 2024). AI tools such as AI tutors can support learners in reflecting on their practice, enhancing performance through multimodal feedback resources (Kang et al., 2023). Finally, the appreciation of AI in creating diverse and multimodal materials for presentations in the showcase phase echoes the work of Su (2022), who stated that AI has been instrumental in the development of auxiliary tools for editing and producing multimedia content, effectively meeting the evolving design needs of multimedia content. In a nutshell, all these roles have a lot to do with GenAI working as another object of the context or another subject of interaction (Veletsianos et al., 2024).

Based on these findings and the existing research, we propose an updated Co-PIRS model that integrates GenAI to further enhance learner agency and support e-portfolio co-design learning and might contribute to the agentic limitations observed by students, by supporting students becoming a new relational agent offering feedback and new opportunities to take relevant decisions for their learning. This updated model incorporates GenAI into each phase of the e-portfolio learning process, offering personalized support, collaborative features, and reflective opportunities. In this regard, based on Veletsianos' et al., work (2024), the inclusion of GenAI in each e-portfolio stage is grounded in the imaginary of GenAI both as object, being used as a robot in the context, and as a subject, playing a key role to provide support and feedback. The integration of GenAI into the Co-PIRS model aligns with the growing body of research advocating for the responsible and effective incorporation of AI technologies in educational contexts (Akgün & Greenhow, 2022; Otero et al., 2023; Tlili et al., 2023). In this way, the model is a contribution aligned with the claim by Veletsianos et al. (2024) asking for relational protocols that model both human and AI activity.

6. CONCLUSION

This study contributes to the understanding of learner agency enactment in e-portfolio learning and explores the potential of integrating GenAI in e-portfolio co-design learning as object and subject, facilitating the interactive relation among teachers and students. The findings highlight the significance of active participation, opportunities for influence, and peer collaboration in fostering learner agency.

This research opens up an exploratory discussion on the possibilities of integrating GenAI into e-portfolio co-design learning. The proposed GenAI-integrated Co-PIRS model offers a potential framework for leveraging GenAI to enhance learner agency and support e-portfolio co-design learning by providing personalized support, collaborative features, and reflective opportunities. However, further research is needed to validate the findings across diverse educational contexts, employ more comprehensive methodological approaches, and investigate the specific pedagogical strategies and best practices for integrating GenAI into e-portfolio learning. By addressing these limitations and building upon the insights gained from this study, future research can contribute to the development of evidence-based guidelines and recommendations for the successful implementation of GenAI in e-portfolio learning practices. Moreover, very promising is a line of research that explores students' narratives about GenAI as object and subject for the improvement of the co-design model for agentic learning. Also, the model now is conceived to protocol the interaction between learners and teachers with GenAI, but the inverse relationship should also be revised in further work.

ACKNOWLEDGMENTS

This study was supported by: the Project PID2020-113101RB-I00 "Codiseño de itinerarios personales de aprendizaje en entornos conectados en educación superior", funded under the State Programme for R&D&I Oriented to the Challenges of Society, from the State Plan for

Scientific and Technical Research and Innovation 2017–2020 of the Spanish Ministry of Science and Innovation. State Research Agency; and, by the Comunitat Autònoma de les Illes Balears through the Direcció General de Recerca, Innovació i Transformació Digital with funds from the Tourist Stay Tax Law (PDR2020/49—ITS2017-006).

REFERENCES

- Ahshan, R. (2021). A Framework of Implementing Strategies for Active Student Engagement in Remote/Online Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 483. <https://doi.org/10.3390/educsci11090483>
- Akgün, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Alasadi, E. A., & Baiz, C. R. (2023). Generative AI in Education and Research: Opportunities, Concerns, and Solutions. *Journal of Chemical Education*, 100(8), 2965–2971. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00323>
- Baigi, S. F. M., Sarbaz, M., Ghaddaripouri, K., Ghaddaripouri, M., Mousavi, A. S., & Kimiafar, K. (2023). Attitudes, knowledge, and skills towards artificial intelligence among healthcare students: A systematic review. *Health Science Reports*, 6(3), e1138. <https://doi.org/10.1002/hsr2.1138>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Chang, H.-Y., & Kuo, J.-Y. (2024). Exploring metacognitive processes in design ideation with text-to-image AI tools. *Proceedings of the Design Society*, 4, 915–924. <https://doi.org/10.1017/pds.2024.94>
- Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
- Dahri, N. A., Yahaya, N., Al-Rahmi, W. M., Aldraiweesh, A., Alturki, U., Almutairy, S., Shutaleva, A., & Soomro, R. B. (2024). Extended TAM based acceptance of AI-Powered ChatGPT for supporting metacognitive self-regulated learning in education: A mixed-methods study. *Heliyon*, 10(8), e29317. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29317>
- Di Silvestro, F., & Nadir, H. (2020). The Power of ePortfolio Development to Foster Reflective and Deeper Learning in an Online Graduate Adult Education Program. *Adult Learning*, 32(4), 154–164. <https://doi.org/10.1177/1045159520977735>
- Ege, D. N., Øvrebø, H. H., Stubberud, V., Berg, M. F., Steinert, M., & Vestad, H. (2024). Benchmarking AI design skills: Insights from ChatGPT’s participation in a prototyping hackathon. *Proceedings of the Design Society*, 4, 1999–2008. <https://doi.org/10.1017/pds.2024.202>
- Farrell, O., & Seery, A. (2019). “I am not simply learning and regurgitating information, I am also learning about myself”: Learning portfolio practice and online distance students. *Distance Education*, 40(1), 76–97. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553565>
- Harris, J. O. (2024). Process over product: Integrating ChatGPT as collaborator into an assessment design for academic integrity and digital literacy purposes. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(1), 16–17. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v6i1.190>

- Harry, A. (2023). Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Hummanity (INJURITY)*, 2(3), 260–268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Ismailov, M., & Laurier, J. (2022). We are in the “breakout room.” Now what? An e-portfolio study of virtual team processes involving undergraduate online learners. *E-Learning and Digital Media*, 19(2), 120–143. <https://doi.org/10.1177/20427530211039710>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Jääskelä, P., Tolvanen, A., Marín, V. I., & Poikkeus, A.-M. (2023). Assessment of students’ agency in Finnish and Spanish university courses: Analysis of measurement invariance. *International Journal of Educational Research*, 118, 102140. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102140>
- Kang, J., Kang, C., Yoon, J., Ji, H., Li, T., Moon, H., Ko, M., & Han, J. (2023). Dancing on the inside: A qualitative study on online dance learning with teacher-AI cooperation. *Education and Information Technologies*, 28(9), 12111–12141. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11649-0>
- Kim, S. J. (2024). Generative Artificial Intelligence in Collaborative Ideation: Educational Insight From Fashion Students. *IEEE Access*, 12, 49261–49274. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3382194>
- López Regalado, O., Núñez-Rojas, N., López Gil, O. R., & Sánchez-Rodríguez, J. (2024). El Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática (Analysis of the use of artificial intelligence in university education: a systematic review). *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 70, 97–122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- Mao, J., Chen, B. & Liu, J.C. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education and Its Implications for Assessment. *TechTrends* 68, 58–66. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>
- Marín, V. I., De Benito, B., & Darder, A. (2020). Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Interaction Design and Architecture(s)*, 45, 15–49. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001>
- Montgomery, A. P., Hayward, D. V., Dunn, W., Carbonaro, M., & Amrhein, C. G. (2015). Blending for student engagement: Lessons learned for MOOCs and beyond. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.1869>
- Moussa, A., & Belhiah, H. (2024). *Beyond Syntax: Exploring Moroccan Undergraduate EFL Learners’ Engagement with AI-Assisted Writing*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/3fr45>
- Oyebola Olusola Ayeni, Nancy Mohd Al Hamad, Onyebuchi Nneamaka Chisom, Blessing Osawaru, & Ololade Elizabeth Adewusi. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261–271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93. <https://doi.org/10.1177/10776958221149577>
- Poland, S., Sharad, S., & Wigen-Toccalino, G. (2024). Powering Innovation: The Comprehensive Impact of Generative AI. *Climate and Energy*, 40(7), 1–11. Power of

- Artificial Intelligence. *Nurse Educator*, 49(3), 158–161. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001634>
- Su, F. (2022). Based on the Role of Intelligent Multimedia Man-Machine Exchange in Product Design. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 1–12. <https://doi.org/10.1002/gas.22385>
- Qudysi, H., Wijaya, H. E., & Widiasmara, N. (2018). Effectiveness of Contextual Teaching and Learning (CTL) to Improve Students Achievement and Students' Self-Efficacy in Cognitive Psychology Course. *Proceedings of the International Conference on Learning Innovation (ICLI 2017)*. International Conference on Learning Innovation (ICLI 2017), Malang, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icli-17.2018.27>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). Features students really expect from learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 78, 397–407. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.030>
- Simms, R. C. (2024). Work With ChatGPT, Not Against: 3 Teaching Strategies That Harness the <https://doi.org/10.1155/2022/5836965>
- Tassoti, S. (2024). Assessment of Students Use of Generative Artificial Intelligence: Prompting Strategies and Prompt Engineering in Chemistry Education. *Journal of Chemical Education*, acs.jchemed.4c00212. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00212>
- Tong, Z., & An, F. (2022). Empowerment through agency enhancement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1060256. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1060256>
- Veletsianos, G., Houlden, S. & Johnson, N. (2024). Is Artificial Intelligence in Education an Object or a Subject? Evidence from a Story Completion Exercise on Learner-AI Interactions. *TechTrends* 68, 411–422. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00942-5>
- Yamaguchi, A. (2011). Fostering Learner Autonomy as Agency: An Analysis of Narratives of a Student Staff Member Working at a Self-access Learning Center. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 268–280. <https://doi.org/10.37237/020404>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhang, P., & Tur, G. (2022). Educational e-Portfolio Overview: Aspiring for the Future by Building on the Past. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), 51–74. <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.03>
- Zhang, P., & Tur, G. (2023a). Collaborative e-portfolios use in higher education during the COVID-19 pandemic: A co-design strategy. *International Journal of Educational Methodology*, 9(3), 585-601. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.585>
- Zhang, P. & Tur, G. (2023b). A Co-design Approach for Collaborative e-Portfolio Use in Higher Education: Introducing the Co-PIRS Model. In T. Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 87-92). Vienna, Austria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/222486/>

- Zhang, P., & Tur, G. (2023c). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59(2), e12599. <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>
- Zhang, P., Riera, L., & Tur, G. (2024). Co-design in electronic portfolio for learning: pilot validation of the Co-PIRS Model. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (in press).
- Zhao, X. (2023). Leveraging Artificial Intelligence (AI) Technology for English Writing: Introducing Wordtune as a Digital Writing Assistant for EFL Writers. *RELC Journal*, 54(3), 890–894. <https://doi.org/10.1177/00336882221094089>

