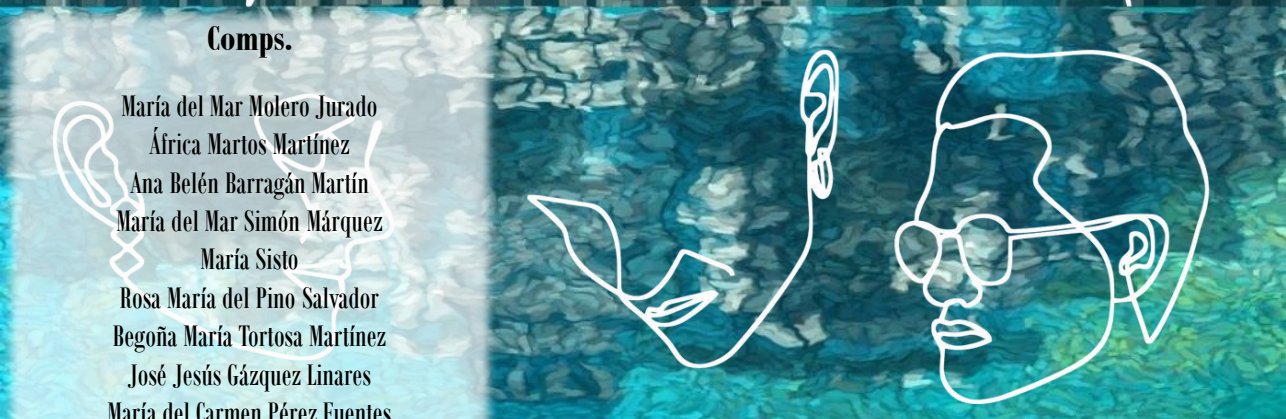
Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales

Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Comps.

María del Mar Molero Jurado
África Martos Martínez
Ana Belén Barragán Martín
María del Mar Simón Márquez
María Sisto
Rosa María del Pino Salvador
Begoña María Tortosa Martínez
José Jesús Gázquez Linares
María del Carmen Pérez Fuentes



ISBN: 978-84-1377-219-6

Dykinson, S.L.

Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Comps.
María del Mar Molero Jurado
África Martos Martínez
Ana Belén Barragán Martín
María del Mar Simón Márquez
María Sisto
Rosa María del Pino Salvador
Begoña María Tortosa Martínez
José Jesús Gázquez Linares
María del Carmen Pérez Fuentes

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-219-6

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

TRABAJANDO LAS IDENTIDADES QUEER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA 19

CAPÍTULO 2

DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVO-MUSICAL EN PERSONAS ADULTAS, HACIA LA CREACIÓN DE UN ESPACIO NORMAL

ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO 29

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN VIRTUAL: UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE CRISIS SANITARIA

NURIA SEGOVIA-GARCÍA, DAVID ORELLANA VIÑAMBRES, LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO, MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA, Y LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ.....43

CAPÍTULO 4

PRINCIPALES RETOS EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE CURSOS MOOC

NURIA SEGOVIA-GARCÍA, DAVID ORELLANA VIÑAMBRES, LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO, MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA, Y HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO 55

CAPÍTULO 5

ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE: METODOLOGÍA ACTIVA EN UNA ASIGNATURA DE GRADO

NEREIDA CEA Y AÍDA MARÍA DE VICENTE DOMÍNGUEZ.....69

CAPÍTULO 6

EXPRESIÓN MUSICAL EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ, EDMON ELGSTRÖM MISOL, Y MARTA CASALS BALAGUER.....77

CAPÍTULO 7

FLIPPED CLASSROOM COMO METODOLOGÍA PARA ELABORAR UN TRABAJO ACADÉMICO (TFM)

ROSA MARÍA DEL PINO SALVADOR, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES, MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ, BEGOÑA MARÍA TORTOSA MARTÍNEZ, Y JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES 87

CAPÍTULO 8

UNIVERSITY GUIDANCE SERVICE AT UNIVERSITIES: THE CASE OF FINLAND

CAMINO FERREIRA 97

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

HÉCTOR GALINDO DOMÍNGUEZ 105

CAPÍTULO 10

LA SECCIÓN DE AGRADECIMIENTOS DE LAS TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

HÉCTOR GALINDO DOMÍNGUEZ 117

CAPÍTULO 11

ADAPTACIÓN DIDÁCTICA DEL APARTADO DANZA, ASIGNATURA MÚSICA Y MOVIMIENTO: ACCIONES, REACCIONES Y REFLEXIONES DE LOS DISCENTES Y LA DOCENTE

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ 129

CAPÍTULO 12

LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y SU FUNCIÓN SOCIAL DENTRO DE LA COMUNIDAD

ELENA CAMPILLO RUIZ 147

CAPÍTULO 13

PROPUESTA FORMATIVA PARA FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL USO SIMULTÁNEO DE ANALOGÍAS Y PÓSTER CIENTÍFICOS

MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN MEDINA Y JUAN JOSÉ MARRERO GALVÁN 155

CAPÍTULO 14

ANÁLISIS MULTIVARIADO DE LAS ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y USO DE TIC, EN ESTUDIANTES VINCULADOS A SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN VIRTUAL

MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA, ALFREDO GUZMÁN RINCÓN, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO, NURIA SEGOVIA-GARCÍA, LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO, Y ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO 169

CAPÍTULO 15

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MENORES, EN VULNERABILIDAD SOCIAL, A TRAVÉS DE LA MÚSICA

PAULA MORALES ALMEIDA Y VICENTA GISBERT CAUDELI..... 183

CAPÍTULO 16

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA NIVEL A1 EN EL MARCO DE LA WEB 2.0

MARVIN BREMENT 195

CAPÍTULO 17

#REC_MUYHUMANOS: UN ESTÍMULO AL CONOCIMIENTO Y LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE BLENDED LEARNING

IRENE CAMPOS-GARCÍA 207

CAPÍTULO 18

NÁUFRAGOS Y ENFERMOS: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA VULNERABILIDAD BASADA EN EL PENSAMIENTO DE ORTEGA Y GASSET

JUAN MANUEL MONFORT PRADES 217

CAPÍTULO 19

APRENDER FEMINISMO DE LA FICCIÓN: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE

MAYTE DONSTRUP 227

CAPÍTULO 20

DISPONIBILIDAD, USO Y APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS: LAS TIC EN TIEMPOS DEL COVID-19

LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ, LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS, ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO, Y MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA 237

CAPÍTULO 21

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LOS ÁMBITOS DE BIENESTAR, EDUCACIÓN, JUSTICIA Y SALUD

MARIA-CARME BOQUÉ TORREMORELL, INGRID SALA-BARS, MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS, Y LAURA GARCÍA-RAGA..... 249

CAPÍTULO 22

ENTRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA: LA REPRODUCCIÓN HUMANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN MEDINA Y JUAN JOSÉ MARRERO GALVÁN..... 263

CAPÍTULO 23

LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA EXTRA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ONLINE

MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS, LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA, LEOPOLDO CALLEALTA OÑA, Y ALFONSO ABAD MANCHEÑO 279

CAPÍTULO 24

LAS CRÓNICAS DEPORTIVAS DE DIARIOS DE REFERENCIA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL IDIOMA Y DE LA REDACCIÓN PERIODÍSTICA

JOSÉ LUIS ROJAS TORRIJOS..... 293

CAPÍTULO 25

EL E-LEARNING EN TIEMPOS DEL COVID-19 EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PATRICIA RUIZ BRAVO, JUAN FRAILE, y AMALIA FANA DEL VALLE VILLAR 305

CAPÍTULO 26

USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁREA ORGANIZACIONAL DE GESTIÓN HUMANA

LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO, CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA, Y DAVID ORELLANA VIÑAMBRES 321

CAPÍTULO 27

INDICADORES DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y FACTORES PERSONALES POSITIVOS: SU RELACIÓN CON RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

MARÍA FERNANDA DURÓN RAMOS, LAURA ESCOBEDO HERNÁNDEZ, Y KEVIN OSVALDO RIVERA GARCÍA 329

CAPÍTULO 28

MODELOS SOBRE LA EFICACIA DOCENTE EN LA LITERATURA ACTUAL

ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO, MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS, ALFONSO ABAD MANCHEÑO, Y LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA 339

CAPÍTULO 29

EL ROL DE LA MOTIVACIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

ALFONSO ABAD MANCHEÑO, LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA, LEOPOLDO CALLEALTA OÑA, Y JAVIER CASADO PÉREZ 351

CAPÍTULO 30

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA Y ENRIQUE PASTOR SELLER 361

CAPÍTULO 31

INVESTIGACIÓN SOBRE GESTIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

CRISTINA ALGUACIL SALCEDO Y MARINA GARCÍA GARNICA 369

CAPÍTULO 32

¿QUÉ PAPEL CUMPLE REALMENTE LA MUJER EN NUESTRA SOCIEDAD?

NATALIA SIMÓN MEDINA Y JULIO CÉSAR DE CISNEROS DE BRITTO 383

CAPÍTULO 33

LA COMPETENCIA AFECTIVA EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN DIVERSOS ENTORNOS EDUCATIVOS

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ 393

CAPÍTULO 34
EFECTOS DE SEIS SEMANAS DE ENTRENAMIENTO CONCURRENTE DE FUERZA Y RESISTENCIA SOBRE EL RENDIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
MIGUEL SÁNCHEZ MORENO Y BEATRIZ BACHERO MENA 403

CAPÍTULO 35
PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL FLIPPED LEARNING
MIGUEL SÁNCHEZ MORENO Y ALEJANDRO MARTÍN MARTÍNEZ 411

CAPÍTULO 36
EDUCANDO CIUDADANOS GLOBALES CRÍTICOS MEDIANTE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MEDIÁTICA
NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA 423

CAPÍTULO 37
LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LOS NUEVOS ESPACIOS DIGITALES
LIGIA ISABEL ESTRADA VIDAL Y MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ 433

CAPÍTULO 38
DIFERENCIAS CUALITATIVAS EN LOS TM DE TRADUCTORES PROFESIONALES Y ESTUDIANTES DE ELE: UN ESTUDIO EMPÍRICO DE ÍNDOLE PSICOLÓGICA
KONSTANTINA KONSTANTINIDI 447

CAPÍTULO 39
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MÉTODOS CUALITATIVOS EN EL EEES
JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO 459

CAPÍTULO 40
APRENDIZAJE INVERTIDO EN EDUCACIÓN: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DEL CORPUS CIENTÍFICO
MARÍA ELENA PARRA-GONZÁLEZ, ADRIÁN SEGURA-ROBLES, ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO, Y JESÚS LÓPEZ-BELMONTE 467

CAPÍTULO 41

LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

DANIEL FALLA FERNÁNDEZ, CARMEN GIL DEL PINO, Y CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ.....477

CAPÍTULO 42

NUEVOS RETOS PROFESIONALES: EDUCANDO A TRAVÉS DE LA RED: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA

CARMEN CLARA BRAVO TORRES.....487

CAPÍTULO 43

LA INFLUENCIA DEL SEXO EN EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ, DANIEL FALLA FERNANDEZ Y CARMEN GIL DEL PINO.....495

CAPÍTULO 44

PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS CON LA LÓGICA DE INVESTIGACIÓN Y ABORDAJE DE LOS TFG EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO.....505

CAPÍTULO 45

POTENCIALIDADES Y METODOLOGÍAS DE INCORPORACIÓN DEL ARTE EN TRABAJO SOCIAL: LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL TEATRO COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

ENRIQUE PASTOR SELLER Y HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA.....517

CAPÍTULO 46

TEXTOS NARRATIVOS ENCADENADOS: ESCRITURA COOPERATIVA PARA LA EXPLORACIÓN CREATIVA DE LA LENGUA EXTRANJERA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN.....527

CAPÍTULO 47

MARVEL Y STAR WARS COMO ELEMENTOS TRANSMEDIA DE CONSTELACIONES MULTIMODALES: UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA

JOSÉ ROVIRA-COLLADO Y EDUARD BAILE LÓPEZ.....539

CAPÍTULO 48

LA PEDAGOGÍA EN EL AULA EN LA ERA NETFLIX: EXPLICAR CONTENIDOS A TRAVÉS DE LA CARTELERA DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES

MANUEL BLANCO PÉREZ 551

CAPÍTULO 49

APORTACIONES DEL LIVING HISTORY EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANA SÁNCHEZ RICO, REYNA GUADALUPE EUAN RAMIREZ, BEATRIZ URIARTE PÉREZ, FRANCISCO RIVAS GARCÍA, Y AMAYA ARIGITA GARCÍA 559

CAPÍTULO 50

EDUCAR EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: UN RETO PARA EL ESTUDIANTE ADULTO

SUSANA GALA PELLICER 569

CAPÍTULO 51

EDUBLOGS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS Y DISEÑO DE RECURSOS INCLUSIVOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMARIA Y CENTROS EDUCATIVOS

DANIEL FALLA FERNÁNDEZ Y MERCEDES ÁLAMO 577

CAPÍTULO 52

BURNOUT, HÁBITOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN, MARÍA INMACULADA MÉNDEZ MATEO, CECILIA RUIZ ESTEBAN, Y GLORIA SOTO MARTÍNEZ 585

CAPÍTULO 53

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

JUAN-CARLOS TÓJAR-HURTADO, ANTONIO RUIZ MOLINA, ANDREAS REUL, EVA M. SÁNCHEZ TEBA, Y MARÍA MUÑOZ MUÑOZ 593

CAPÍTULO 54

LA AFECTIVIDAD A TRAVÉS DEL MITO EN EL TEATRO INFANTIL MEXICANO: CONFIGURANDO LA IDENTIDAD EN EL AULA

MÓNICA RUIZ-BAÑULS 603

CAPÍTULO 55

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES DE LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD

CARMEN MIGUEL VICENTE, ÁNGELES MEDINA SÁNCHEZ, MABEL RAMOS SANCHEZ, Y ANTONIA DURÁN PILO 613

CAPÍTULO 56

ADAPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN: ¿LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DOMINAN LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN ONLINE?

MARÍA LUISA DELGADO JALÓN, ALICIA BLANCO-GONZÁLEZ, ÁNGELES CÁMARA SÁNCHEZ, Y VICENTE CALVO FERNÁNDEZ 625

CAPÍTULO 57

POTENCIAL DEL MINDFULNESS EN LA GESTIÓN DE AULA: UN EJEMPLO EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (MAES) DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA 635

CAPÍTULO 58

EDUCACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL, CORPORAL Y DE GÉNERO: UNA ESTRATEGIA TRANSVERSAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ 647

CAPÍTULO 59

LAS REDES SOCIALES COMO FACILITADORAS DE LA COMUNICACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA

MERCEDES ÁLAMO Y DANIEL FALLA 655

CAPÍTULO 60

HACIA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TODOS

INMACULADA GÓMEZ HURTADO 663

CAPÍTULO 61
METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR
INMACULADA GÓMEZ HURTADO Y EUGENIA INFANTE IGLESIAS 675

CAPÍTULO 62
EL COMPONENTE PRAGMÁTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROBLEMAS Y PROPUESTAS
MARÍA SAMPEDRO MELLA 685

CAPÍTULO 63
BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL PROFESORADO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19
IRENE M. DIOS SÁNCHEZ, ESTHER RUIZ CÓRDOBA, Y JOSÉ MANUEL ARMADA CRESPO 697

CAPÍTULO 64
GENERACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN TWITTER COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES: PROYECTO #STUDYANDTELL
FRANCISCO JAVIER CALZADA PRADO Y CARMEN JORGE GARCÍA-REYES 707

CAPÍTULO 65
INCORPORANDO NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA ESCUELA INCLUSIVA
MERCEDES ÁLAMO 717

CAPÍTULO 66
EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA
MARIO CORRALES SERRANO 725

CAPÍTULO 67
MODELO DE FORMACIÓN PARA LA ACCIÓN TRANSFORMADORA HACIA LA SOSTENIBILIDAD: CONTRIBUCIÓN DE LOS EXPERTOS
LESLIE MAHE COLLAZO EXPÓSITO 733

CAPÍTULO 68
EMPRENDER EN IGUALDAD: LA COEDUCACIÓN COMO PEDAGOGÍA
CARMEN RUIZ REPULLO 745

CAPÍTULO 69

EL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BLANDAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES EN LA LIC. EN TRABAJO SOCIAL DEL CUVALLES EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

RACHEL GARCÍA DE LA CRUZ 755

CAPÍTULO 70

BILDUNG Y UNIVERSIDAD: HISTORIA Y VIGENCIA DE UN CONCEPTO

PAOLO SCOTTON 767

CAPÍTULO 71

INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS SERIES PREFERIDAS POR EL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

ESTEFANIA CESTINO GONZÁLEZ 779

CAPÍTULO 72

EDUCACIÓN EN SEGURIDAD Y CONTROL DE RIESGOS BASADA EN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y GAMIFICACIÓN CON ROLE-PLAYING

JOSHUA MIGUEL GONZÁLEZ SANTANA 787

CAPÍTULO 73

EL PORQUÉ DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ANSIEDAD MATEMÁTICA: UN ESTUDIO DE CASOS

JAVIER MONJE PARRILLA Y PATRICIA PÉREZ-TYTECA 797

CAPÍTULO 74

PERIODISMO ULL, UNA PROPUESTA PARA EL CUIDADO DE LA NORMA Y EL ESTILO EN EL LENGUAJE

JOSÉ LUIS ZURITA 807

CAPÍTULO 75

APLICACIÓN DE PRINCIPIOS DE NEUROEDUCACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

MARIO CORRALES SERRANO 815

CAPÍTULO 76

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE GRADO EN ALUMNADO DE LOS GRADOS DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

LAURA ESTEBAN GARCÍA, ANA RODRÍGUEZ-MEIRINHOS, Y NOELIA MUÑOZ-FERNÁNDEZ 825

CAPÍTULO 77

DISTRIBUCIÓN DE LA ADAPTACIÓN A LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO Y VALORACIÓN DE LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

ÁNGELES MEDINA SÁNCHEZ, CARMEN MIGUEL VICENTE, SABINA BELOPE NGUEMA, Y CARLOS VICENTE CANELLES QUARONI..... 837

CAPÍTULO 78

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA PLENA Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES PSICOEDUCATIVAS

ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ Y FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ 849

CAPÍTULO 79

INNOVACIÓN EDUCATIVA, EDUCACIÓN VIVENCIAL, PARTICIPACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN CIENCIAS SOCIALES. CASOS DE ESTUDIO: TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

MARÍA CONCEPCIÓN UNANUE CUESTA 857

CAPÍTULO 80

LAS REDES SOCIALES DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS: INNOVACIÓN Y DIVULGACIÓN

ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ 865

CAPÍTULO 81

MINDFULACTÚA: PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE MICROPRÁCTICAS MINDFULNESS FORMALES EN EL CURRÍCULO DE ASIGNATURAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDÍZ

CRISTINA SIERRA CASANOVA Y LUCÍA-PILAR CANCELAS-OUVIÑA..... 875

CAPÍTULO 82

ESTUDIANTES DE CRIMINOLOGÍA TRAS LAS REJAS: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMATIVA

ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA.....889

CAPÍTULO 83

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA – DO DISTANCIAMENTO FÍSICO À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CRISTÓVÃO MARGARIDO, RUI MIGUEL DUARTE SANTOS, RICARDO POCINHO, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA, E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES.....901

CAPÍTULO 84

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL ONLINE: TERAPÊUTICA PARA IDOSOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

BRUNO MIGUEL MARTINS CALHEIROS TRINDADE.....911

CAPÍTULO 85

ESTUDIO ALTIMÉTRICO DEL IMPACTO SOCIAL DE LA LITERATURA INVESTIGATIVA SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO, CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA, Y MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA.....919

CAPÍTULO 86

CLAVES DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA ESTUDIAR GEOGRAFÍA

JAVIER LARA HINOJOSA 931

CAPÍTULO 87

IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DEL ENGAGEMENT ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS

CARMEN GIL DEL PINO, DANIEL FALLA FERNANDEZ, Y CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ.....939

CAPÍTULO 88

ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE JUEGOS SERIOS EN LA EDUCACIÓN

HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO Y CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA 949

CAPÍTULO 89

LA PRENSA DIGITAL PARA ENSEÑAR FIGURAS RETÓRICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ 961

CAPÍTULO 90

NUEVOS RETOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

MARIA SISTO, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES, MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ, ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ, ROSA MARÍA DEL PINO SALVADOR, BEGOÑA MARÍA TORTOSA MARTÍNEZ Y JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES 975

CAPÍTULO 91

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA INCORPORAR LA SOSTENIBILIDAD EN MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ISABEL GALLEGO GALLARDO, ESTHER SIMANCAS GONZÁLEZ, Y CARLOS GAGO . 993

CAPÍTULO 92

SOCIAL TRAINING CENTER - ALTERAÇÕES AO PARADIGMA DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS, PERANTE A PANDEMIA POR COVID-19

RICARDO POCINHO, MARGARITA CIGARÁN MÉNDEZ, CRISTÓVÃO MARGARIDO, BRUNO MIGUEL MARTINS CALHEIROS TRINDADE, RUI MIGUEL DUARTE SANTOS, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA, E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES 1001

CAPÍTULO 93

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE DIRETORES TÉCNICOS NA ÁREA SOCIAL: BOOTCAMP COLABORATIVO

RUI MIGUEL DUARTE SANTOS, CRISTÓVÃO MARGARIDO, RICARDO POCINHO, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA, E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES 1011

CAPÍTULO 1

TRABAJANDO LAS IDENTIDADES QUEER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

La cultura, además de un conjunto de conocimientos que permite desarrollar la capacidad crítica, conforma un modo de vida y costumbres adquiridos por las personas en cuanto miembros de una sociedad. Se trata de un instrumento que ha ido constituyendo a las sociedades a lo largo de la historia, porque además de conocimientos y costumbres, incluye las creencias, el arte, la moral o el derecho, que regulan la vida de las personas. Pero la cultura no es neutra, detrás hay una ideología que dictamina una serie de pautas de comportamientos e identidad. La moral, uno de los elementos más influyente en la tradición judeocristiana, regula el cuerpo, la orientación sexual y la identidad de las personas, orientados al binarismo hombre/mujer y a la heterosexualidad, garante de la reproducción y de cierto orden normativo. Se excluyen entonces a aquellos cuerpos e identidades que no se ajustan al orden establecido, que no se atienen a la norma. Surge lo que Butler (2002) llama "cuerpos abyectos, [...] que no gozan de la jerarquía de los sujetos".

Según explica Russ (2018), llama la atención que durante siglos se perpetuara una historia del pensamiento, transmitida a través de la cultura, en la que la clase dominante tomara decisiones, disfrutara de ventajas, aceptara creencias y pensamientos tradicionales sin plantearse que no son morales, sin plantearse que sólo ellos disfrutaban de esas ventajas.

La autora concluye que las razones pueden deberse a la fuerza de la cultura, a la ignorancia o a la mala fe, y que "las técnicas empleadas para mantener la mala fe resultan moralmente atroces y terriblemente estúpidas" (Russ, 2018, p. 64). Esas personas que han sufrido una situación de desigualdad, durante siglos, han sido las personas sin recursos económicos, negras, las mujeres, los homosexuales, "grupos inadecuados (por su sexo, su color, su clase social)" (Ibidem, p. 82).

Son indudables los logros del feminismo, acceso a la educación, al trabajo, derecho al voto, etc.; pero es importante reseñar que abre el camino a los estudios de género y la diversidad sexual, que extienden sus reivindicaciones hacia otros cuerpos e identidades rechazadas y hostigadas por el sistema estructural normativo.

Si en sus inicios el feminismo se mueve dentro del binarismo hombre/mujer, heterosexual, blanca, clase media-alta, amplía sus demandas hacia otros colectivos excluidos para
abrazar la diversidad.

La educación, instrumento que contribuye al proceso de socialización de las personas y a la construcción de la identidad, debe desmontar una cultura, que, basada en pensamientos tradicionales, no termina de atender a todas las personas por igual. Debe eliminar cualquier sesgo discriminatorio y apostar por un currículum que de manera transversal arrebate la perspectiva impuesta por la hegemonía patriarcal para superar las barreras discriminatorias.

Marco Teórico

A finales del siglo XX, el postfeminismo, amparado en los estudios e investigaciones de género, amplía la expresión identitaria más allá del binarismo hombre/mujer. Así, deconstruye el concepto estático y biológico de la construcción de la subjetividad para repensar la identidad hacia la diversidad y el reconocimiento de la existencia de cuerpos y modos de deseos diversos. La cultura heterocentista ha constreñido y categorizado la idea de sujeto asociado únicamente a la genitalidad, con lo que se anulan y rechazan las identidades alternativas como son los cuerpos homosexuales, transexuales, transgénero, etc.

Los postulados teóricos derivados de las reflexiones y las investigaciones postfeministas van sistematizando una corriente de pensamiento y concienciación que necesita una aplicación práctica y real, y que se extienda más allá de la teoría. La educación literaria se convierte en un instrumento didáctico que debe apostar por ofrecer relatos integradores con modelos de identidad alternativos. Tradicionalmente, los libros reproducen sujetos adscritos a una cultura heteropatriarcal con los que la educación ha ido perpetuando el orden normativo.

Una de las corrientes surgidas al calor de los estudios de género es la teoría queer. La palabra queer "se asoció principalmente con la homosexualidad como estigma" (Lauretis, 2015, p. 109). Se trata de un insulto sexual dirigido tanto a hombres como a mujeres, "y no existe un vocablo equivalente en español que recoja la mezcla de acepciones" (Mérida, 2001, p. 8). Aunque, poco a poco, abre sus reivindicaciones a otras personas también marginadas y rechazadas como migrantes, negras, personas con discapacidad funcional, de clases desfavorecidas, etc. Se nos ocurre que el término español más parecido puede ser el de friki, cuya definición, según el DRAE, es "extravagante, raro o excéntrico", pero en español no tiene esa alusión a lo sexual como algo peyorativo, en su lugar se utilizan términos como marica, travelo, etc.

Lo que reclama la teoría queer es la defensa de los derechos humanos y la dignidad de todas las personas más allá de su etnia, situación social, identidad y orientación sexual.

Si nos centramos en estos últimos cuerpos, no debemos olvidar que durante siglos para el Estado ser homosexual, transexual, etc., era un delito, y aún lo sigue siendo en muchos países; para la medicina se trata de un desajuste psicológico y una patología mental, es en 1990 cuando la OMS la excluye de la lista de enfermedades; y para la Iglesia es un pecado, con todo el poder y la influencia moral que ha tenido, y sigue teniendo en muchos países. Sobre estas personas, sujetas a relaciones de dominación, ha caído el estigma de la locura, la enfermedad, y el miedo a ser señaladas y perseguidas. Los cuerpos que transgreden el orden normativo resultan incómodos a los ojos de una sociedad represiva.

Entonces, desde la perspectiva queer, se cuestiona la sexualidad dominante y normativa impuesta por el orden social, amparado en categorías binarias mutuamente excluyentes, tales como hombre/mujer, heterosexual/homosexual (Sierra, 2009, p.30). Estas identidades alternativas estigmatizadas se reapropian de los insultos y el rechazo sufrido para darle la vuelta y convertirlo en un motivo de orgullo. Ser hombre o mujer va más allá de una genitalidad concreta.

Es necesario que los estudios e investigaciones teóricas sobre este tema transciendan el ámbito académico y sus aportaciones puedan tener una aplicación real a través de la didáctica, en concreto, a través de la didáctica de la educación literaria. La didáctica permite la aplicación de los contenidos teóricos en una dimensión práctica y real. En ocasiones, las nuevas investigaciones y estudios quedan circunscritos a un entorno académico y tardan o no llegan a trascender a la práctica docente. Y la innovación educativa pasa por modificar y ampliar las técnicas y métodos de enseñanza, pero también por revisar los contenidos curriculares y actualizar la pedagogía para adaptarla a las necesidades de la sociedad actual, ya que la didáctica es una disciplina histórica cuyas "propuestas responden a momentos históricos específicos y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social" (Díaz-Barriga, 2014, p. 23).

La didáctica de la educación literaria propone mecanismos de socialización a partir de una cultura determinada y sugiere modelos de identificación. La literatura juega un papel fundamental en la construcción de la identidad. Así, la lectura nos permite conocer situaciones, deseos, identidades en las que reconocernos o no, pero posibilita la reflexión de nuevas realidades porque "el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo" (Sáez, 2011, p. 60).

Los modelos de representación que la educación literaria propone han respondido a una selección que se hace eco del pensamiento hegemónico, que oculta y anula cualquier existencia divergente. Sólo hay que comprobar en los libros de

textos el elevado número de escritores con respecto a la casi ausencia de escritoras, y no porque no las haya habido.

Del mismo modo que, si analizamos el contenido de las lecturas y textos propuestos, observamos que ofrecen paradigmas que responden a un orden heterocentrista, con protagonistas masculinos en su gran mayoría, y ausencia de cuerpos alternativos. La invisibilización no deja de ser otra forma de discriminación.

La educación literaria, además de crear lectores/as, debe conseguir que el alumnado desarrolle la capacidad crítica a partir de los textos, que desmonte su contenido con un juicio propio y razonado, que sea capaz de darle nuevas lecturas e interpretaciones que se escapan de lo puramente lingüístico, pues los códigos que operan en los textos están relacionados "con la plasmación de ideas y sistema de valores [...], con las alusiones simbólicas y referencias intertextuales, o a realidades y aspectos del mundo externo al texto que pueden ser de índole social, geográfica, política..." (Núñez, 2012, p. 45). La lectura va conformando en la mente de los lectores/as representaciones bajo las que se desarrolla el imaginario individual y colectivo, promueve la identificación y la conformación de las identidades que habitan el mundo en el que van a vivir. Así, la lectura se convierte en un diálogo entre el lector/a y el texto que le propone imágenes, símbolos e ideas que pueden ser asumidas sin ser cuestionadas, sobre todo cuando hablamos de la Educación Primaria, donde el alumnado aún no ha podido desarrollar la capacidad crítica suficiente como para notar ausencias o discutir ideas. En ese diálogo "se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye" (Ballester, 2015, p. 114).

Pero ¿qué ocurre cuando desde la Educación Primaria se ofrecen lecturas en las que sólo aparecen representaciones normativas y heterocentristas? La literatura "en tanto que forma ideológica [...], en tanto que documento de cultura, pero también de barbarie, está necesitada de un discurso nuevo que [...] altere y subvierta el orden social establecido" (Núñez, 2001, p.35). Del mismo modo, el sistema educativo debe cuestionar y subvertir aquellos contenidos del currículum educativo que deja fuera a determinadas identidades, como las queer.

Hay prácticas educativas que se ven "influenciadas por las políticas educativas prescriptivas y que amparan la exclusión" (Torres, 2012, p. 74). Es importante desmontar los modelos tradicionales que propone el currículum, basados en el prisma heteronormativo y el amor romántico.

Por tanto, como explica Sánchez (2019), los principios educativos no deben tener como base la hegemonía marcada, apoyada en el poder que ejerce un grupo de personas sobre otros, y dar paso a la lucha por el reconocimiento de las diferentes identidades "para generar espacios educativos en los que todas las personas (y su lucha y su historia) puedan ser reconocidas" (Peluso, 2018, p. 50).

Los libros se presentan como un instrumento idóneo para que, de manera transversal, se trabaje desde la igualdad integral.

El colectivo LGTBI sigue denunciando los insultos y agresiones por cuestiones homófobas, y comienza a utilizar el término LGTBIfobia para incluir a todas las identidades, además de a los homosexuales. La escuela debe adaptarse a la realidad del siglo XXI y educar a la ciudadanía en valores en donde todos tengan espacios seguros y libres, para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Objetivos

Reflexionar sobre los modelos identitarios ofrecidos por los cuentos tradicionales para generar relaciones de igualdad.

Concienciar y sensibilizar sobre la diversidad sexual, y evitar la LGTBIfobia.

Fomentar la lectura y el análisis crítico a través de la educación literaria.

Erradicar los estereotipos sexistas.

MÉTODO

Como en todo proyecto didáctico es necesario conseguir articular los objetivos sociales de la educación con un método de enseñanza fundamentado en unos contenidos y en unos métodos de enseñanza. Su finalidad última es la aplicación de dichos contenidos en la práctica real del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos utilizado diversas metodologías. Por una parte, una metodología expositiva para ampliar y aclarar determinados conceptos que son necesarios conocer para aplicar y comprender los objetivos. Pero no sólo se trata de aprender determinados conceptos de forma sistemática, sino de explicitar la utilidad del tema de manera práctica.

Por eso, también nos apoyamos en una pedagogía constructivista que permite construir al alumnado sus propios procedimientos de aprendizaje orientados a la didáctica una vez que expongamos un modelo de praxis docente, del mismo modo que permite que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de forma dinámica. La didáctica se orienta, así, a la acción. A su vez, se trabaja con una metodología interactiva y colaborativa que estimula la participación del alumnado mediante preguntas, reflexiones y debates para que piense, formule preguntas, plantee problemas, resuelva dudas, e interaccione con el resto de los estudiantes.

Por último, se prioriza el aprendizaje significativo para que el alumnado asocie la información nueva con la que ya posee, y construya nuevos conocimientos y experiencias.

Contextualización

Esta intervención didáctica se desarrolla en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, dirigida al alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Primaria, dentro de la asignatura Educación literaria y estética, durante el primer semestre del curso 2019-2020.

Se trata de concienciar y formar a los futuros docentes en la igualdad de género para que lo transmitan a sus futuros estudiantes.

RESULTADOS

Propuesta didáctica: Re-conociendo la diversidad

Aunque se trata de una intervención práctica, comenzamos con una metodología expositiva en la que explicamos conceptos como feminismo, postfeminismo, coeducación, género, etc., para contextualizar los contenidos y para que conozcan determinados postulados teóricos. También aclaramos conceptos fundamentales como gay, lesbiana, transgénero, transexual, queer, etc., cuyos significados, en muchas ocasiones, no dominan bien y consultamos su contenido en el currículum, aquellos en los que se mencione trabajar la igualdad en Educación Primaria. Del mismo modo, leemos y explicamos el protocolo de acompañamiento de alumnado trans y la atención a la diversidad de género en los Centros educativos (Gobierno de Canarias, 2019).

Incidimos en la necesidad de crear en el aula un ambiente de confianza y seguridad en donde todas las personas se puedan sentir libres, y una de las formas de hacerlo es trabajando el tema, como en esta intervención didáctica, a través de la lectura. También es importante no presuponer nada, pues en muchas clases existe alumnado LGTBIQ y familias diversas. Debemos hablar teniendo en cuenta a todas las personas.

Después de esta metodología expositiva, dibujamos en el suelo un gran círculo con tiza y pedimos al alumnado que se pongan dentro. El círculo, y formar parte de él, representa metafóricamente el orden normativo que impera en la sociedad. Comenzamos a decir en voz alta normas de género, por ejemplo: “a las mujeres les encanta ir de compras”, “a todos los hombres les gusta el fútbol”, “es extraño que una mujer no quiera ser madre, se arrepentirá”, “tiene una forma de vestir poco femenina”, “tiene una forma de vestir poco masculina”, etc., y toda persona que no las cumple va saliendo del círculo. Al final, el círculo se queda vacío y concluimos que ese orden normativo es artificial. Se trata de una imposición cultural que vamos normalizando, pero con la que en muchas ocasiones no nos sentimos identificados.

Lo mismo pasa con la orientación e identidad sexual. Se ha inculcado que nacemos hombres o mujeres, y todo queda ahí, pero la realidad demuestra que no es

así. Les preguntamos qué han sentido al ir saliendo del círculo y qué piensan al ver el círculo vacío. Ponemos las reflexiones en común.

A continuación, repasamos los modelos identitarios, de familia y de orientación sexual que ofrecen las lecturas propuestas en Educación Primaria.

Analizamos su contenido desde la perspectiva de género y comprobamos que los personajes y la temática se ajustan a referentes heteronormativos, que no se ofrecen identidades alternativas con los que las niñas y los niños, en caso de que existan en el aula, se puedan identificar. Y si no los hubiera, tampoco se les ofrece la oportunidad, mediante la educación literaria de re-conocer otras formas de ser, estar y desear. Debatimos sobre su importancia.

Pasamos a la lectura del libro Ahora me llamo Luisa (Walton, 2017), que previamente hemos escaneado y proyectamos en la pizarra. Se trata de un álbum ilustrado, dirigido a los primeros cursos de Educación Primaria, cuyas ilustraciones añaden valor a la historia aportando elementos que no aparecen en la narración y que poseen una gran carga expresiva. De este modo, la estética refuerza la comunicación visual y la dimensión didáctica. Cuenta la historia de Martín y su osito Luis. Todos los días hacen cosas juntos: montan en bici, plantan verduras, trepan por los árboles, etc. Un día, Luis no quiere ir a jugar, se siente triste. Martín intenta animarle, pero nada consigue subirle el ánimo. Le pide que le cuente qué le ocurre, pero Luis tiene miedo de que si se lo cuenta dejará de ser su amigo. Martín le asegura de que no ocurrirá. Así que el osito Luis le dice que siempre ha sabido que es una osita y no un osito, y le gustaría llamarse Luisa y no Luis. Martín le contesta que no importa, que siempre serán amigos. Así que Luis se quita la pajarita que siempre ha llevado en el cuello y se la pone en la cabeza a modo de lazo. Entonces Martín y Luisa continúan montando en bici, plantando verduras, trepando por los árboles, etc. Luisa se ve reflejada en un espejo con la cara sonriente.

El cuento aborda el tema de la transexualidad de manera natural y con sencillez. Es la misma manera con la que muchos niños y niñas tratarían este tema, pues aún no están cargados de los prejuicios con los que la sociedad les va impregnando. Analizamos el cuento desde la perspectiva de la diversidad sexual: otras formas de ser, de amar, de estar. Y desarrollamos una propuesta didáctica a partir de su lectura. Hacemos dos listas que describan las similitudes y las diferencias entre Martín y Luis, tanto físicas como de carácter, y comprobamos como es mayor la lista que describe sus diferencias, pese a las cuales siguen siendo amigos y compartiendo aficiones. Ahora pedimos al alumnado que se junten en grupos de dos y se vayan contando sus gustos, aficiones, manías, miedos, dudas, etc. Se elabora una lista igual que la anterior y se comprueba que las diferencias son mayores que las similitudes. A partir de aquí se comparten los resultados en voz alta y sacamos conclusiones. Todos y todas somos diferentes, así que la diferencia se convierte en algo

enriquecedor que aúna y no produzca rechazo. Por último, el alumnado diseña y desarrolla una serie de propuestas didácticas en el aula a partir de la lectura del libro.

Resultados

Durante los debates, las reflexiones y las observaciones escritas en el cuestionario, observamos que, en muchas ocasiones, el alumnado, de partida, cuenta con el principio de igualdad como algo que caracteriza a todos/as.

Obviamente, no nos referimos a la igualdad de derechos y oportunidades, que deben ser igualitarios, sino a la igualdad de género, identitaria y de orientación sexual.

Muchos/as, inconscientemente, presuponen que lo normativo es lo correcto y nos iguala, que todos/as somos heterosexuales y de género binario.

Van tomando conciencia de cómo han ido normalizando los imperativos de género, a los que a muchos/as les cuesta identificar. El análisis crítico, los debates y los resultados del cuestionario avalan que la experiencia es positiva.

Tabla 1. Instrumento de evaluación

Curso:	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Considero que la temática es necesaria					
Hay conceptos e ideas que desconocía					
Me ha ayudado a tomar conciencia de las cuestiones de género y la inclusión					
Me ha parecido apropiado el material de trabajo					
La situación significativa se puede enmarcar en un contexto real					
Manejo material y recursos necesarios para su aplicación en el aula					
Observaciones					

En el cuestionario, un 83,3% responde "mucho" al primer ítem porque considera que es necesario afrontar esta temática en las aulas y también apuntan en los debates que nunca la han tratado en su etapa educativa, salvo en charlas puntuales o mediante la acción tutorial. En el segundo ítem aumenta a un 80,5% el alumnado que desconocía determinados conceptos e ideas.

Este porcentaje refuerza la importancia de la parte expositiva inicial en la que se aclaran y definen conceptos, porque nos permite aportar información. Un 19,4% tenía claras esas definiciones, un porcentaje que nos pareció muy bajo. Un 69,3% y un 30,7% contesta "bastante" y "mucho" respectivamente al ítem que les pregunta si les ha ayudado a tomar conciencia de las cuestiones de género y la inclusión.

En el ítem sobre si les ha parecido apropiado el material de trabajo, un 73,4% y un 26,6% responde "bastante" y "mucho".

Comenta que no se habían parado a analizar el valor de la educación literaria desde esta perspectiva ni la gran influencia que ejercen en la construcción de la subjetividad.

El 84,1% considera que la situación significativa se puede enmarcar en un contexto real y en el último ítem solo un 8,2% responde que maneja material y recursos necesarios para su aplicación en el aula, lo que evidencia la necesidad de formar al profesorado en este tema y dotarles de recursos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El alumnado toma conciencia de la falta de autoras en el canon literario y también de la ausencia de referentes femeninos en la literatura. El análisis de los textos seleccionados les permite desmontar contenidos sexistas que han ido normalizando y ofrecer una perspectiva igualitaria. En muchas ocasiones percibimos en el aula cómo se aferran a las estructuras culturales en las que se han educado y ven como una amenaza cualquier reflexión venida del exterior que proponga desestructurarlas: falta perspectiva e información para su asimilación.

También, en las observaciones y en los debates expresan miedo a desarrollar esta temática por las posibles reacciones de las familias. Por eso, acudimos al currículum y trabajamos el protocolo de acompañamiento de alumnado trans y la atención a la diversidad de género en los Centros educativos (Gobierno de Canarias, 2019). Además, la metodología expositiva permite descubrir la casi ausencia de reflexión y conocimientos respecto a esta temática, así como la necesidad de recurso y materiales para su aplicación.

De alguna manera, esta orientación didáctica desde la perspectiva de género no debe reducirse a una acción puntual. Debe plantearse como una opción metodológica que implica investigación e innovación, y un desarrollo continuo.

Es cierto que la ajustada programación curricular no siempre permite desarrollar este tipo de propuestas, pero, además de proporcionar conocimientos, la acción docente debe utilizar los contenidos del currículum para desarrollar la capacidad crítica del alumnado y actualizar sus referentes de acuerdo con los valores que reclama la sociedad actual.

REFERENCIAS

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria.* Barcelona: Graó.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan.* Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias*. Perfiles Educativos, 36,* 142-162.

Gobierno de Canarias. (2019). *Protocolo de acompañamiento al alumnado Trans* y atención a la diversidad de género en los centros educativos de Canarias.* Recuperado de: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofeslaspalmasdegrancanaria/2019/03/28/hoja-de-ruta-protocolo-de-acompanamiento-al-alumnado-trans-y-atencion-a-la-diversidad-de-genero-en-los-centros-educativos-de-canarias/

Lauretis, T. (2015). *Género y teoría queer.* Conferencia dictada en el Centro Cultural de la Cooperación de Buenos Aires el 29/04/2014. (107-118). Recuperado de: https://de revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/download/2402/2062

Mérida, R. (2002). Sexualidades y homosexualidades. En R. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras* (pp. 7-25). Barcelona: Icaria.

Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.

Núñez, P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Barcelona: Octaedro.

Peluso, L. (2018). Apuntes para repensar la inclusión educativa. *Topos para un Debate de lo Educativo, 10,* 49-55.

Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres.* Dos Bigotes.

Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la clase de ELE. En J. Santiago et al. (coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español* (pp. 57-68). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer.* Madrid: Catarata.

Sierra, Á. (2009). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo, 26,* 29-42.

Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas, 7,* 63-79.

Walton, J. (2017). *Ahora me llamo Luisa*. Valencia: Algar.

CAPÍTULO 2

DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVO-MUSICAL EN PERSONAS ADULTAS, HACIA LA CREACIÓN DE UN ESPACIO NORMAL

ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO
Universitat Jaume I

INTRODUCCIÓN

Después de la tesis publicada en 2015 (Vernia, 2015a) sobre el lenguaje musical para personas adultas; y el proyecto EMA (2015b), dirigido a la educación musical para personas adultas, apoyado por la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana, no se puede decir que hemos avanzado mucho en formación y educación musical con una mirada hacia la andragogía. El proyecto de educación musical para personas adultas, MEPA (Music Education Project for Adults) en sus siglas en inglés, que se desarrolla en un espacio para la formación de adultos, es la continuación de aquella idea inicial que partió en 2015 y, que después de demostrar su valor y potencialidad, no se implementó por la falta de recursos, medios y la inexistencia de un marco legal que ampare este perfil discente. Podemos encontrarnos opiniones en contra, alegando que el acceso a los conservatorios de música es libre para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión, pero nos encontramos con las preferencias de edades, y la falta de materiales y recursos. Por ello, y para justificar nuestra propuesta, buscamos el perfil de personas adultas en los conservatorios profesionales y superiores, y nos damos cuenta de que hay un porcentaje muy bajo, que oscila alrededor de 3 % de los estudiantes, mayores de 30 años en Conservatorios Superiores (Vicente-Bújez, 2007), lo que demuestra, que, aunque hay un interés en la educación y formación musical, el acceso a estos estudios les limita. La alternativa no está en la universidad, bajo nuestro punto de vista, donde sí se contempla una formación y educación para mayores, pero alejada de la disciplina como la entendemos los músicos, es decir, práctica instrumental y vocal.

En este trabajo presentamos parte de un proyecto de investigación dirigido a la educación y formación musical de las personas adultas, y que se desarrolla en el espacio que consideramos ideal, que es un centro de formación permanente o de personas adultas. Este proyecto tiene además el reconocimiento y apoyo de dos instituciones relevantes en el municipio donde se desarrolla el proyecto. Con una serie de cuestionarios de los que solo presentamos los resultados del primero. Los cuestionarios se dirigieron a obtener información de los participantes sobre sus

intereses en la educación y formación musical, sobre los materiales y metodologías de enseñanzas, y sobre los espacios y necesidades.

La intención final de este proyecto es proponer un marco legal ideal, dentro del ámbito de la formación y educación de personas adultas y conectado con las enseñanzas formales de música. Para ello consultamos los diferentes documentos oficiales disponibles en la página web del Ministerio de Educación (BOE, 2006; 2017).

Objetivos

Conocer las realidades actuales sobre la educación y formación musical de las personas adultas.

Crear una propuesta de marco y espacio donde se pueda contemplar la educación y formación musical de las personas adultas

Hipótesis

H1. Las personas adultas necesitan de espacios de aprendizaje adaptados a sus perfiles y necesidades.

H2. Hay una clara exclusión educativa en cuanto al aprendizaje musical en las personas adultas.

H3. Los modelos de aprendizaje musical en las personas adultas difieren de los niños o adolescentes.

Estado de la cuestión

La educación y formación musical en el ámbito de las personas adultas suele desarrollarse en el ámbito de las escuelas de música. Una persona adulta no tiene las mismas posibilidades y oportunidades para estudiar y formarse en la música, con respecto a otras materias o profesiones.

Revisado el currículum oficial para personas adultas (BOE, 2017), no existe la cultura y la educación artística, aunque se mencionan algunas palabras, sin contenido, como la cultura clásica, la plástica o la música, que aparece en la organización de la educación secundaria para personas adultas, en su artículo 15.

La conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades inherentes a la condición de adulto debe ser contemplada a la hora de flexibilizar la oferta formativa para favorecer su incorporación a las distintas enseñanzas (…). La posibilidad de realizar actividades educativas en el ámbito de la educación formal y no formal, la adopción de medidas para el reconocimiento de esos aprendizajes, así como la oferta que permita adquirir, ampliar y renovar las competencias clave y, en su caso, las correspondientes titulaciones a aquellas personas que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación, deben ser otros factores determinantes a la

hora de diseñar la educación para personas adultas. Además, cobra especial relevancia el acceso a la información y a la orientación sobre todas las posibilidades de educación y formación para la mejora de la inserción social y laboral (…).

Las personas adultas tienen unas características psicológicas propias que diferencian su proceso de aprendizaje del que tienen niños o adolescentes. La motivación, la cultura, las experiencias acumuladas y la necesidad de adquirir aprendizajes son aspectos que se refuerzan y hacen que el sujeto adulto desarrolle sus capacidades cognitivas articulando otras dinámicas de aprendizaje que deben ser tenidas en consideración tanto en la metodología, como en la didáctica y la organización de sus enseñanzas (BOE, 2017, p. 1).

Si el aprendizaje de los adultos no debe desarrollarse ni en los mismos contextos ni programas pensados para niños (Vernia, 2013a), nuestra pregunta es, por qué la educación musical y la formación musical en personas adultas no sigue los mismos parámetros. En este sentido, también las dificultades de los adultos presentan motivaciones diferentes, que llevan al abandono de su formación y educación.

Educación y formación musical y personas adultas

En nuestra opinión, el aprendizaje en personas adultas no debe eliminar la parte lúdica en el proceso de adquisición de conocimientos. Vernia (2013b), ya señala la importancia del juego en los adultos como una forma de aprendizaje, poniendo en valor pedagogías activas que invitan a utilizar el cuerpo para intelectualizar la música, como Dalcroze.

Por otra parte, niño, adolescente y adulto presentan características propias que atienden tanto a temas personales como afectivos, y se ven condicionadas por sus capacidades, intereses y contextos (Vernia, 2013a). Esta autora recuerda que la educación de adultos necesita adaptarse también a las características psicológicas, y el paso de los años no debe ser síntoma para abandonar la educación y formación. Esto enlazaría perfectamente con los valores del aprendizaje a lo largo de la vida, no obstante, parece ser que la música, con el paso de los años, solo supone un entretenimiento.

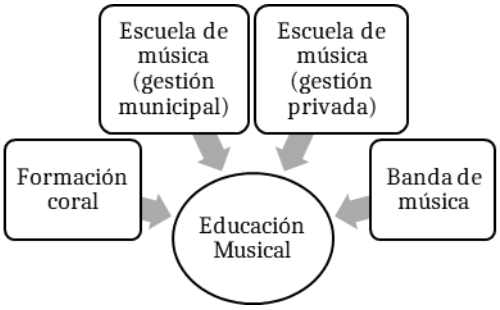
En opinión de Sobol (2019) y que compartimos, en los últimos años la educación a lo largo de la vida se ha hecho más patente, lo que supone que los adultos tengan mayores posibilidades para formar parte de los entornos educativos, para adquirir mejores competencias profesionales, no obstante, la educación artística, no tiene por qué estar fuera de estos entornos. Por otra parte, esta autora señala las particularidades del papel docente en estos perfiles de música para adultos, tanto por las expectativas como por las características.

Por tanto, la educación a lo largo de la vida abre la posibilidad de practicar la música a todos, entendiendo que el aprendizaje musical para adultos debe estar tanto en la parte formal como en la parte no formal.

En esta línea, encontramos perfiles de adultos que eligen la música como alternativa profesional y otros como simple pasatiempo, pero sus objetivos generales son los mismos, obtener una educación y formación musical, por tanto, los espacios también deberían ser los mismos (colegios musicales, universidades, academias, escuelas musicales, estudios o cursos, en las clases privada, etc.). Atendiendo a la andragogía (ciencias de la educación dirigida las personas adultas), los estudios de música no pueden verse condicionados por factores como la edad (Sobol, 2019).

Los ámbitos de la educación y formación musical que tienen las personas adultas los podemos ver en la siguiente figura de Vernia (2013a):

Figura 1. Posibles ámbitos para la educación y formación musical para adultos



Una de las cuestiones que también nos importa es la razón por la que una persona adulta decide estudiar música. Consideramos que contestar a esta pregunta nos facilitará la organización de nuestra propuesta. Como señala Vernia (2013c), son muchas las motivaciones que llevan a los adultos a plantearse estudiar música, que va desde la asignatura pendiente que no tuvieron oportunidad de estudiar en su momento, hasta el simple hecho de tener más tiempo libre. Estas motivaciones tan abiertas nos hacen considerar también una amplia diversidad en este perfil de alumnado. Esta diversidad también plantea diferentes dificultades relacionadas con el horario de trabajo, las responsabilidades familiares, el nivel cognitivo o las capacidades psicomotrices, entre otras.

Según el manifiesto sobre aprendizaje musical en adultos (AAVV, 2020), el aprendizaje musical en adultos tiene unas particularidades específicas relacionadas con:

El bagaje cognitivo de cada adulto.

Temas psicológicos que relacionan el juego con el niño y no con el adulto.

Psicomotrices (movimiento, postura, etc.).

Conocimientos musicales que posee vinculados a la edad y a la resistencia al cambio.

Aspectos positivos o negativos por empezar a estudiar, junto a colegas, amigos o incluso hijos.

Motivación por aprender algo nuevo.

Expectativas diferentes sobre el progreso en el aprendizaje musical y su significatividad.

Algunos de los factores anteriores ya los señalaba Vernia (2012; 2013; 2013b), como elementos que condicionaban la decisión de los adultos para empezar a aprender música. Esto demuestra que todavía no está resuelto el problema, al menos, en los contextos consultados.

El manifiesto citado (AAVV, 2020) expone unos desafíos y unas barreras para los estudiantes adultos de música:

Desafíos:

Todos pueden estudiar música, sin ningún tipo de exclusión, por edades, capacidades.

No es necesario conseguir un nivel de excelencia, puesto que ese no es el propósito.

La edad no es un factor condicionante para ser bueno en algo (ser mayor no significa ser mejor).

El progreso no debe ser el único elemento a evaluar en los adultos.

Los errores deben asumirse como parte del proceso, no por ser adultos cometeremos menos errores, forma parte del ser humano.

Barreras:

Psicológicas: autoconfianza que desciende con la edad con el bagaje cognitivo que posee. Miedo al fracaso y presión ante los avances o progreso en el aprendizaje.

Tiempo: cargas familiares, laborales y otros compromisos.

Coste: instrumentos, materiales, matrículas, transporte.

Necesidades o carencias: locales o espacios, profesores y disponibilidad de material.

Físicos: dónde practicar o actuar. O algún tipo de discapacidad como disminución de la vista, el oído u otras.

Ante los retos y dificultades que hemos presentado, un elemento que consideramos importante en la educación musical de adultos, para afrontarlo, en nuestra opinión, es la creatividad y cómo potenciarla. Plantear actividades dirigidas a potenciar la creatividad implica conocer al alumnado y atender a su diversidad (Vernia, 2013a). Esta autora propone una serie de actividades dirigidas al perfil de adultos, para potenciar su creatividad a través del lenguaje musical:

Tabla 1. Actividades para potenciar la creatividad en el Lenguaje Musical para adultos (Vernia, 2013a)

Actividad	Consecuencias
Partir de canciones propuestas por el alumnado. El alumnado propone un listado de canciones.	Están más motivados cuando la canción que aprenden es de su agrado. Esta actividad puede realizarse de manera grupal.
Ofrecer diferentes caminos para poder aprender una canción (desde el ritmo, desde la melodía, a partir de los intervalos de la melodía, por frases musicales, etc.).	Utilizan el pensamiento divergente y convergente.
Utilizar el cuerpo a través de la expresión corporal y como herramienta de aprendizaje.	Se expresan libremente. El alumno elige sus propios movimientos, compartiendo una determinada audición.
Desarrollo de una audición. Escoger el repertorio y el vestuario, así como las tecnologías a utilizar.	El alumnado es el responsable de su propia actuación.
Crear diferentes patrones rítmicos para poder acompañar una canción.	Actividad que puede ser de carácter individual y de práctica grupal.
Crear diferentes patrones armónicos para armonizar una melodía.	Actividad que puede ser de carácter individual y de práctica grupal.
Crear una melodía a partir de un patrón armónico.	Actividad que puede ser de carácter individual y de práctica grupal.
Crear polirritmias para interpretar en grupo y/o con diferentes partes del cuerpo.	Práctica de la lateralidad y el trabajo cooperativo.

Partiendo de la figura anterior, consideramos la creatividad como un elemento importante para diseñar los contenidos de las materias, así como definir las habilidades, capacidades y competencias.

Un marco legal para la educación y formación musical para adultos

Para construir una propuesta de marco legal dirigida a la educación musical para adultos, tomamos la información BOE (2017), concretamente de los artículos 7, 8 y 9; referentes al currículum, al profesorado que debe impartir estas enseñanzas y al

horario, respectivamente.

Por una parte, el currículum, que está estructurado en Enseñanzas Iniciales I y II, donde tendría cabida en cada uno de los bloques, las enseñanzas musicales,

también divididas en dos niveles básico I y II. Estas enseñanzas complementarían las ya existentes para adultos, aunque este no es el objetivo que nos ocupa.

Según el artículo 9, el centro debe adaptar los horarios para facilitar la asistencia al alumnado, entendemos que, si es alumnado adulto, la flexibilidad se dirige a horarios de tarde, por conciliación laboral y familiar. Por otra parte, y según este documento, las sesiones se desarrollan en 15 periodos lectivos semanales con una duración mínima de 55 minutos cada una. Estas sesiones podrán ser impartidas por docentes que posean el título de primaria o educación equivalente, con competencias para todas las áreas. No obstante, las enseñanzas de idiomas extranjeros serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente, o por profesores del cuerpo de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria de la especialidad correspondiente.

Para nuestra propuesta, los docentes deberían poseer el grado superior de la especialidad y las competencias didácticas relacionadas, por una parte, con la especialidad a impartir; y, por otra parte, en relación con el perfil de adultos. Del mismo modo, profesores de enseñanzas artísticas, en la especialidad de música, podrían desarrollar su docencia en dichos centros, a voluntad de los interesados.

MÉTODO

La metodología escogida se ha desarrollado a través de un diseño cuasi-experimental, y manejando datos cuantitativos y cualitativos. Se elaboraron tres cuestionarios ex profeso para conocer la percepción de las personas adultas, en el marco de un proyecto de educación musical para personas adultas, y se diseñó un programa tras el análisis de datos.

Muestra

Los participantes (N=16), una muestra compuesta por hombres y mujeres de diferentes edades y perfiles, con diferentes profesiones, horarios y responsabilidades familiares.

Instrumentos

Cuestionarios: se utilizó un modelo de cuestionario mixto, de preguntas abiertas y cerradas.

Para las preguntas cerradas se utilizó una puntuación categórica tipo escala Likert donde 1 era muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

RESULTADOS

En las tres figuras siguientes, referidas a las preguntas 1, 2 y 8 del cuestionario, y que hacen referencia al nivel de formación musical, a la percepción de la formación musical referida y a la necesidad de atender a las necesidades actuales de la educación y formación musical para adultos, vemos que las respuestas se corresponden con nuestro planteamiento.

Por una parte, encontramos que la percepción en cuanto a la formación recibida en la escuela es escasa o nula y, por tanto, sus conocimientos son también escasos o nulos. Esto nos lleva a que la música en las enseñanzas obligatorias no ha sido bien considerada o bien enseñada, y en algunos casos, no se impartió, seguramente porque el currículum oficial planteaba dicha posibilidad. No obstante, esta información no la conseguimos.

Por otra parte, y directamente relacionada con nuestra propuesta, es la información que nos da la figura 3, donde los participantes manifiestan una clara necesidad de cambiar o adaptar las enseñanzas musicales a los perfiles y características de los adultos.

Aunque los elementos o necesidades que los participantes señalarán los tenemos en la tabla 1, donde encontraremos información relativa también a las dificultades que los participantes encuentran cuando deciden acercarse a la formación y educación musical.

Figura 2. Respuesta sobre la primera pregunta referida al nivel de música

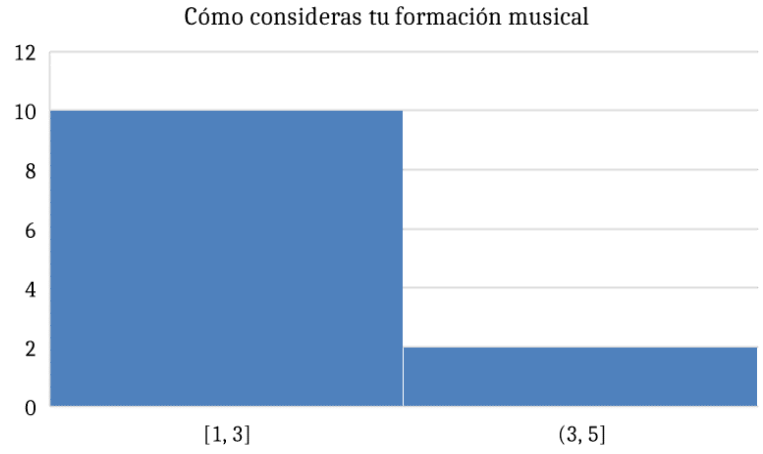


Figura 3. Respuesta sobre la segunda pregunta referida a la formación. Musical recibida

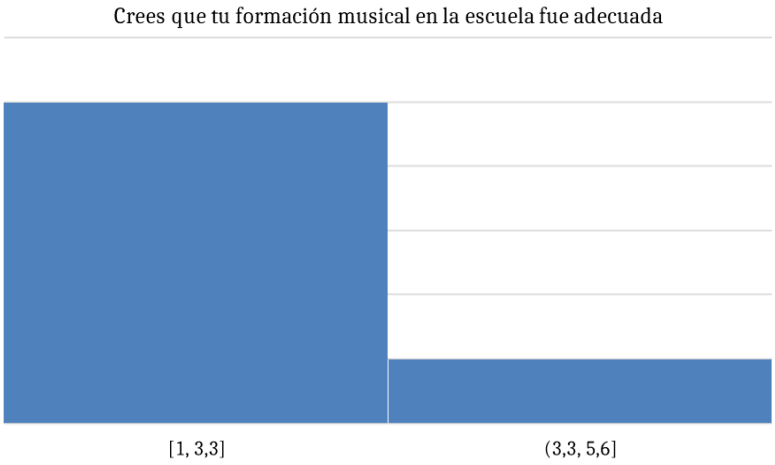
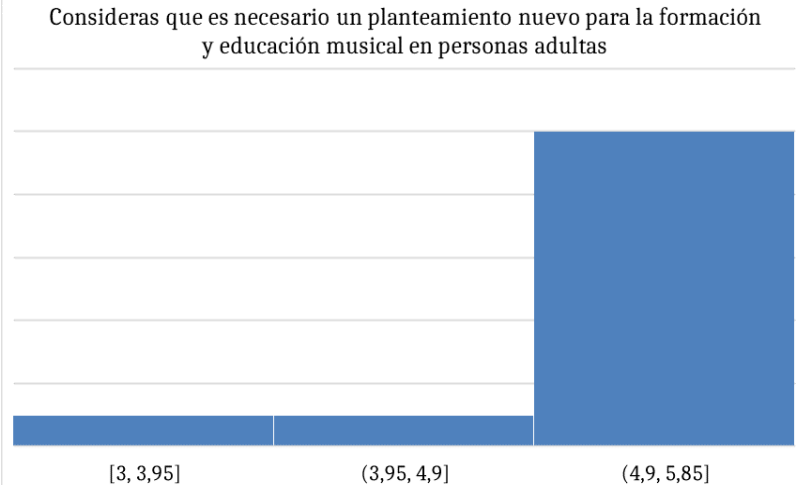


Figura 4. Respuesta sobre la tercera pregunta referida a las necesidades



En la siguiente tabla hemos recogido aquellas respuestas que hemos considerado más significativas para nuestro trabajo.

Tabla 1. Respuestas referidas a las preguntas 3 a 7

3. ¿Crees que formación musical y educación musical es lo mismo?	4. ¿Has tenido oportunidad de acceder a la formación y educación musical antes del proyecto MEPA?	5. Si has contestado afirmativamente.	6. Señala las complicaciones que sueles tener para acceder a la formación y educación musical.	7. ¿Por qué has decidido acceder a la educación y formación musical?
No	Sí	Escuela de Música	Las obligaciones laborales	Porque me gusta y me ayuda a desconectar del trabajo
Sí	Sí	Escuela de Música	Horario y dificultad con la edad	Siempre me ha gustado y ahora le puedo dedicar tiempo
Sí	No	Aprendizaje autónomo	Tiempo	Aprender música para poder tocar un instrumento y entender la música
No, la formación musical es más interactiva.	Si, pero lo dejé porque no cubría mis expectativas.	Escuela de Música.	Falta de cualquier lugar que imparta formación musical gratuita.	Por la facilidad de aprendizaje, la interacción inmediata y la calidad docente de la persona que lo dirige.
Si es lo mismo.	No	Aprendizaje autónomo.	No tengo complicaciones	Porque me gusta la música.
No	Sí	Conservatorio	Trabajo y tiempo	Para potenciar mis sentidos musicales.
No	Sí	Escuela de Música	Sobre todo, los horarios porqué la escuela está enfocada principalmente a estudiantes y niños en etapa escolar. Los horarios de los adultos son diferentes al del de los niños y encontrar horas libres es más difícil.	Porque me apasiona la música y creo que sin formación todos somos unos analfabetos. Habría que incluirla como troncal en las escuelas y no como optativa.
No	Sí	Escuela de Música	Económica	Me gusta desde siempre.

La mayoría de los participantes consideran que la educación musical es diferente a la formación musical. Tan solo dos casos llegaron a estar en el conservatorio, el resto ha tenido el primer contacto en escuela de música o sigue su aprendizaje autónomo. Entre las dificultades halladas, nos encontramos con la conciliación de obligaciones y horarios. Por otra parte, deciden estudiar música

porque les gusta, para desconectar. para poder leer y tocar. Entre las pasiones y dificultades encontramos la dificultad económica y la asignatura pendiente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Debemos ser prudentes en nuestras conclusiones, puesto que el proyecto sigue su curso y solo hemos analizado las respuestas al primer cuestionario. No obstante, podemos adelantar que hay una clara necesidad de formación y educación musical para el perfil de adultos, dentro de un marco legal, puesto que no hemos encontrado evidencias de que haya una normalización para la educación musical de adultos en el espacio formal que recoja sus realidades, intereses y necesidades.

Podemos abrir el debate en cuanto a empleabilidad, al conectar docentes de diferentes centros, nos referimos a los conservatorios y escuelas de música con centros de formación de adultos, lo que implica además nuevas líneas didácticas, pedagógicas y metodológicas. Por una parte, consideramos que esta formación debería estar planteada y reconocida en los ámbitos de la educación superior (universidades y conservatorios superiores de música).

Por otra parte, las prácticas docentes, se ampliarían también a centros de formación de adultos, lo que supondría la ampliación del marco legal respecto a las prácticas profesionales en los contextos de la educación y formación musical.

En este sentido, se nos abren nuevas dificultades que se dirigirían a la formación de docentes, y a la creación y generación de nuevos materiales didácticos exprofeso para adultos. Consecuentemente, estas dificultades también abren nuevas líneas de investigación, y posibles nuevos caminos para la colaboración entre conservatorios superiores de música y universidades.

Finalmente, podemos arriesgarnos a plantear una primera aproximación a una propuesta para ampliar el marco legal de la educación para personas adultas e incorporar la música como materia complementaria en la educación y formación, y como formación reglada atendiendo a dicho perfil de alumnado.

Con la finalidad de diseñar las materias, consideramos la necesidad de finalizar el proyecto para obtener una información más completa y detallada respecto a los conocimientos, habilidades, competencias y capacidades a desarrollar.

Aproximación a una propuesta para la creación de un marco y un espacio normal para la educación y formación musical en personas adultas

Tomando como referencia los documentos oficiales, por una parte, y las respuestas al primer cuestionario por otra; la educación y formación musical podría estar dentro del ámbito de la educación formal de personas adultas en dos posibilidades:

Como materia optativa dentro de su formación, repartida entre los niveles básicos I y II ampliando, a voluntad del alumnado, a 15 sesiones de 55 minutos por nivel.

Como formación y educación formal, equivalente a enseñanzas elementales de música. Estructurada en dos niveles básicos, cada uno con 15 sesiones de 55 minutos, con la posibilidad de un tercer nivel de especialización profesional.

El espacio ideal sería el centro de formación y educación de adultos, adaptado a los materiales, recursos y necesidades para la música.

Los docentes para impartir estas enseñanzas serían especialistas con estudios superiores de las materias.

Los horarios se diseñarían para adaptarse a las realidades de las personas adultas.

Las materias a impartir se diseñarán al finalizar el proyecto y considerará una flexibilidad, según el perfil de alumnado en cada espacio.

REFERENCIAS

AAVV. (2020). *Adult music learning. Making music.* Recuperado de: https://www.makingmusic.org.uk/sites/makingmusic.org.uk/files/Adult%20Music%20Learning%20Manifesto.pdf

BOE. (2006). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221

BOE. (2017). Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7983

Sobol, N. (2019). Lifelong learning: music adult education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice, 1*(58), 1609-8595. doi: 10.28925/1609-8595.2019.1.1722

Vernia, A.M. (2012) La asignatura de lenguaje musical para adultos y la formación docente para impartirla. *Sonograma Magazine, 16.* Recuperado de: http://www.sonograma.org/2012/10/la-asignatura-de-lenguaje-musical/

Vernia, A.M. (2013a). Creatividad en la iniciación musical de los adultos. En J. Gustems (Ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 111-118). Barcelona: Dinsic.

Vernia, A.M. (2013b). La Eurítmia como generadora de bienestar en los adultos. Arte y bienestar. En J. Gustems (Ed.), *Investigación aplicada. Creatividad en la iniciación musical de los adultos* (pp. 85-92). Barcelona: Ube.

Vernia, A.M. (2013c). *Educación musical para adultos la responsabilidad de atender a un perfil de alumnado diferente. Eufonía Didáctica de la Música.* Barcelona: Graó

Vernia, A.M. (2015a). *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Vernia, A.M. (2015b). EMA (Educaciaón Musical para Adultos). Proyecto de innovación educativa: primeros resultados*. Actas del II Congreso de Conservatorios Superiores de Música.* Organizado y editado por SEM-EE. Recuperado de: https://www.scribd.com/document/364514754/LIBRO-DE-ACTAQAS-DEL-II-CONSMU

Vicente-Bújez, A. (2007). *Evaluación del Currículum de conservatorios superiores en Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN VIRTUAL: UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE CRISIS SANITARIA

NURIA SEGOVIA-GARCÍA, DAVID ORELLANA VIÑAMBRES,
LIRA ISIS VALENCIA QUECANO, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO,
MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA, Y LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ
Corporación Universitaria de Asturias

INTRODUCCIÓN

Como todas las crisis, la actual pandemia que estamos sufriendo a escala mundial provocada por el virus COVID-19, está teniendo consecuencias no previsibles afectando a todos los ámbitos de la vida, desde el sanitario pasando por el económico, social y también afectando de manera directa al educativo.

La suspensión de la actividad docente presencial en todos los niveles educativos ha sido una de las primeras medidas que los gobiernos de la mayoría de los países afectados han decretado, debido a las consecuencias sanitarias que está generando este virus. Según un informe de la UNESCO, el cierre de los centros educativos presenciales se ha ido ampliando progresivamente desde el 19 de febrero de 2020 y en el mes de abril de 2020 ya son más del 91% de la población estudiantil del mundo los que han tenido que parar el curso escolar (Interrupción educativa y respuesta al COVID-19, 2020).

Este cierre repentino de la actividad escolar con cursos académicos inconclusos para los que no se sabe cuándo va a haber retorno, ha generado que numerosas instituciones busquen de manera rápida alternativas telemáticas con las que poder minimizar el efecto que sobre la formación está generando el cierre de centros educativos. La propia UNESCO en su página web ha recogido una sección con numerosas aplicaciones y plataformas que pueden usarse con fines educativos en este momento de emergencia (Distance learning solutions, 2020).

No obstante, el cambio de metodología que implica transitar hacia un modelo virtual se ha demostrado complejo tanto para las instituciones de todos los niveles educativos, como para docentes y alumnos que necesitan directrices claras para poder integrar la tecnología como un elemento de su actividad (García, 2020; Silió, 2020; Trautsch, 2020).

La educación virtual en el escenario de confinamiento

En este escenario, las instituciones de educación que operan en modalidad 100% virtual tienen una ventaja con respecto a aquellas presenciales o semipresenciales puesto que, gracias a este tipo de metodología, donde no se requiere una presencialidad ni del alumno ni del docente, es posible mantener inalterada la actividad.

No obstante, a pesar de que a nivel operativo la metodología virtual no está sufriendo los estragos de la pandemia, es importante detectar que existen otras consecuencias no visibles derivadas del confinamiento y cierre de actividades decretado por numerosos gobiernos de países de todo el mundo, como es el crecimiento a nivel mundial de las sensaciones de miedo y ansiedad (Ahorsu et al., 2020).

Autores como Pulido y Herrera (2016), señalan cómo el miedo que pueden presentar los estudiantes durante su proceso académico puede ser un factor que influya directamente en el rendimiento académico y en su capacidad de atención e interés por las actividades que se están desarrollando, y en este sentido es destacable que ya hay estudios realizados en China que han detectado a través la Escala de Ansiedad Autocalificada (SAS) y la Escala de Depresión Autocalificada (SDS) cómo existe un aumento de estos parámetros de ansiedad y depresión derivados del COVID-19 y sus consecuencias (Wang, Di, Ye, y Webnin, 2020).

En este mismo escenario que asocia el miedo con el rendimiento académico, se han desarrollado otras investigaciones que destacan factores como las dificultades financieras, los problemas familiares o de vivienda como las causas que generan mayor fuente de estrés (Torales et al., 2019), así como factores relacionados con la edad, sexo o nivel académico (Wang et al., 2020).

Además de los factores psicológicos asociados a la incertidumbre que está generando esta pandemia, los estudiantes que continúan sus estudios aprovechando la modalidad virtual se están encontrando con otros problemas derivados de la saturación de los servicios de Internet generados por el aumento inusual del uso de muchos servicios en línea, incluyendo medios de transmisión, redes privadas virtuales (VPN), juegos en línea, aplicaciones de computación en nube y más (Miller, 2020). Un uso que ha llevado a tomar medidas como las planteadas por la Comisión Europea (2020) que ha instado a servicios como Netflix o YouTube a reducir la velocidad de transmisión binaria en sus servicios de streaming para minimizar la acumulación de tráfico. Medidas que en otros países también han sido contempladas, como por ejemplo en Suiza, que según recogía el diario Neue Zürcher Zeitung, se estaba planteando el cierre de plataformas de ocio como Netflix debido a la congestión de las redes de comunicación (Häberli, 2020).

Los índices de velocidad promedio y latencia de Internet se han visto afectados en la mayoría de los países del mundo, pero su impacto difiere de unos países a otros y así por ejemplo es posible advertir que mientras que en países como Estados Unidos donde la velocidad media de descarga sobre banda ancha fija ha ido oscilando durante el mes de marzo y abril entre los 140Mbps y los 130Mbps, otros países como Ecuador han oscilado entre los 30Mbps bajando a los 22Mbps (Ookla, 2020).

Diferencias muy significativas que ponen de manifiesto la distancia que aún existe a nivel global en cuanto al desarrollo tecnológico en las diferentes regiones del mundo y que puede estudiarse a través un índice de ecosistema digital donde zonas como América Latina y el Caribe cuentan con un índice de un 49.925 en una escala de 0 a 100, por delante de otras regiones como Asia Pacífico (49.16) o África (35.05), pero muy alejadas de zonas como América del Norte con un índice del 80.85 o Europa Occidental con un 71.06 (CAF, 2020).

El trabajo que aquí se presenta trata de analizar en qué medida el COVID-19 y las consecuencias que a nivel global está provocando esta pandemia pueden incidir en una disminución del rendimiento académico de estudiantes de postgrado en modalidad virtual de una escuela de negocios. Concretamente se va a analizar si ha habido un cambio de hábitos en el acceso y uso de los recursos de estudio por parte de estudiantes de tres países: España, Colombia y Perú.

Para realizar el estudio se ha partido de las siguientes hipótesis:

El acceso a la plataforma de formación por parte de los estudiantes va a experimentar un descenso significativo con respecto a etapas anteriores al COVID-19.

Los estudiantes van a hacer un uso inferior de los materiales didácticos y audiovisuales en las semanas posteriores al COVID-19.

MÉTODO

Para realizar este trabajo se ha contado con la colaboración de una escuela de negocios española que imparte sus programas en modalidad virtual. En esta institución, la metodología de estudio permite al alumno mantener un ritmo de trabajo flexible pero ordenado, distribuyendo las diferentes tareas a través de semanas académicas en las que los estudiantes pueden acceder a los materiales dispuestos para su consulta y descarga, realizar aportaciones en los foros de debate o entregar sus tareas de investigación y evaluación.

Los materiales a través de los que se distribuyen los diferentes cursos de la institución están diseñados bajo el estándar Scorm 1.2, permitiendo realizar un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos. Estos paquetes Scorm se han

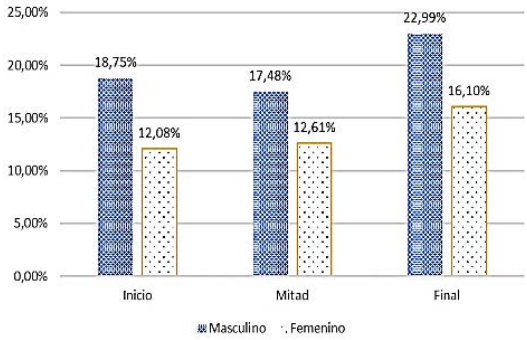
diseñado ad hoc para la institución y en su desarrollo se ha empleado HTML5 y CSS3, y se ha atendido a las Directrices de Accesibilidad para Contenidos web del W3C.

El resultado es que son paquetes de contenido que garantizan un adecuado nivel de usabilidad para consumir el contenido de manera correcta con una interfaz de usuario, navegación y arquitectura de contenidos clara, facilitando la rápida descarga de los contenidos, permitiendo la reproducción de vídeos en streaming y garantizando a través de un diseño responsive el acceso multidispositivo.

Para el estudio se ha seleccionado a través de un muestreo no probabilístico e intencional una muestra de 944 estudiantes de ambos sexos inscritos durante el periodo 2019-2020 en diferentes programas de MBA y Máster. De esta muestra el 59,22% de los estudiantes eran hombres y el 40,78% mujeres. En cuanto a la distribución geográfica de los estudiantes, el 72,67% de alumnos son de Colombia, un 21,08% de Perú y el resto, es decir, un 6,25% de España, siguiendo la tendencia de inscripción habitual que recibe esta institución.

Se han considerado para el estudio alumnos en diferentes momentos de su proceso académico: alumnos que acaban de iniciar los estudios, alumnos que se encuentran en el ecuador de su programa y alumnos que están finalizando el Máster o el MBA (figura 1).

Figura 1. Distribución de alumnos por sexo y momento académico



La falta de estudios concretos sobre el impacto de pandemias como la del COVID-19 exige adoptar una metodología de investigación descriptiva que permita indagar sobre este tipo de fenómenos y su impacto en el seguimiento y aprovechamiento de programas de formación virtual. Para este propósito, se han recogido los registros de actividad de los 944 estudiantes seleccionados para el estudio distinguiendo dos momentos para comparar los resultados:

Los registros obtenidos entre 28 de enero de 2020 y el 9 de marzo de 2020, momento en el cual comienzan a movilizarse las primeras medidas extraordinarias por el COVID-19 en la Comunidad de Madrid, España (Comunidad de Madrid, 2020).

La fecha del 28 de enero viene marcada por el inicio de asignaturas en todos los programas analizados.

En un segundo momento los registros obtenidos a partir del 10 de marzo de 2020 y hasta el 20 de abril de 2020, cuando la pandemia ha afectado a nivel global a la mayoría de los países del mundo y, además de en España, se han decretado medidas de confinamiento también en Perú y Colombia.

Para el análisis del uso y aprovechamiento de los recursos se agrupará la información extraída de la plataforma en semanas académicas, puesto que la metodología de la institución estudiada se caracteriza por ofrecer flexibilidad a los estudiantes para el desarrollo de las actividades académicas durante el periodo que dura cada una de las materias de los programas, pero aconsejando siempre un itinerario de trabajo organizado de manera semanal donde el alumno debería de revisar los materiales didácticos, estudiar las lecturas de la clase, participar en los foros de debate, visualizar los vídeos de la clase y resolver las tareas calificables de cada unidad.

Para obtener los datos de los estudiantes se ha recurrido a la obtención de la huella digital que estos alumnos han generado en su entorno virtual de aprendizaje en los dos periodos analizados.

Se han recogido los registros de actividad dentro del entorno virtual, analizando la evolución en el número de accesos que en cada una de las semanas estudiadas, así como todas las interacciones generadas en la plataforma. En este sentido se han recogido datos de los siguientes indicadores:

Número de aportaciones generadas en los foros de discusión.

Número de visualizaciones/lecturas de los mensajes de los foros de discusión.

Número de accesos a los materiales didácticos.

Número de cuestionarios realizados.

Además del Learning Management System institucional de donde se van a extraer los logs de actividad de los estudiantes, se ha tomado para este trabajo las estadísticas de uso de material audiovisual de la institución que están monitorizadas a través de Google Analitycs.

Toda esta información ha sido procesada a través de una hoja de cálculo y ha permitido obtener una imagen real de la presencia de los alumnos durante las semanas previas y posteriores al desencadenamiento de la pandemia.

RESULTADOS

La extracción y descarga de los registros de actividad de la plataforma de estudio ha permitido obtener todo el material en bruto de la huella digital de cada uno de los estudiantes de la muestra, para su posterior procesamiento y tratamiento mediante el uso de herramientas informáticas de carácter estadístico.

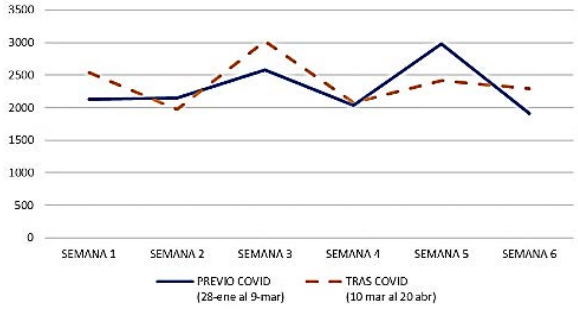
El material obtenido de la plataforma es muy extenso y recoge más de 64 eventos diferentes que han realizado los estudiantes en cuanto a la interacción con su plataforma. Para simplificar el análisis y extraer la información sobre la que se desea realizar la consulta se ha limitado el estudio al análisis de los siguientes eventos (tabla 1):

Tabla 1. Resumen de eventos analizados

Componente	Nombre evento
Sistema	Curso visto
Paquete SCORM	Sco iniciado
Cuestionario	Ha comenzado el intento
Foro	Tema visto
Foro	Mensaje creado

Con base en los informes descargados del Learning Management System, es posible dibujar un primer escenario donde tal como se observa en la figura 2, la progresión de los alumnos en las dos etapas previas y posteriores al COVID sigue la misma tendencia tanto ascendente como descendente. En esta figura, sin embargo, es posible identificar dos momentos significativos de caída de la actividad en la fase posterior al COVID: uno de estos picos de actividad viene marcado por la primera semana donde se comienzan a decretar medidas generalizadas contra la pandemia y se observa la bajada más importante de actividad en plataforma; el otro momento en el que se encuentran diferencias en la tendencia de actividad corresponde con la semana 5 tras el COVID, que se explica por coincidir con el periodo del 7 al 13 de abril, identificado por las vacaciones de Semana Santa, donde a pesar de estar la plataforma abierta para todos los usuarios se establece un periodo no académico.

Figura 2. Progresión actividad de los estudiantes en los dos momentos analizados

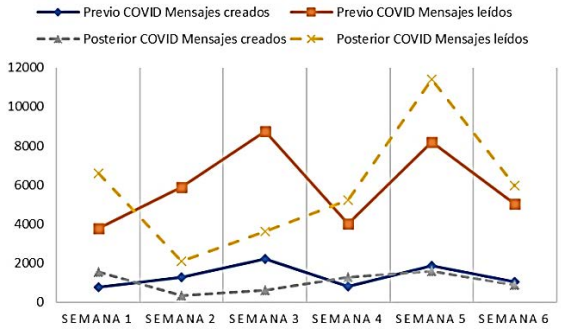


A nivel global, la media diaria de actividad en plataforma se ha elevado en más de 2 puntos porcentuales en la etapa posterior al COVID-19, pasando de un índice de actividad del 34,08% en las semanas previas al COVID-19 a un 36,12% en las semanas posteriores, por lo que se hace necesario rechazar la hipótesis 1 de este trabajo que defendía que la pandemia podría tener un efecto negativo en cuanto al mantenimiento de la actividad de los estudiantes dentro de su plataforma de formación.

En el análisis pormenorizado de actividad dentro de plataforma se observa cómo la primera semana tras decretarse las medidas contra el COVID-19 disminuye de manera significativa el desarrollo de actividades coincidiendo con el pico de bajada en los accesos a plataforma (figura 2). Algo que es muy perceptible en eventos como los foros donde se observa una fuerte bajada tanto en las interacciones generadas en los foros de debate, como en el interés de los estudiantes por leer los comentarios de sus compañeros, tal como se observa en la figura 3.

A partir de esta primera semana, se vuelve a obtener la normalidad en la tasa de participación en los foros de debate y se advierte cómo se incrementa de manera progresiva la consulta y seguimiento de los foros en las semanas posteriores alcanzando niveles de consulta y participación en los foros superiores a los registrados en la fase previa al COVID-19.

Figura 3. Actividad generada en los foros de debate en las dos etapas analizadas



En cuanto a la consulta de materiales de trabajo por parte de los estudiantes, es posible advertir la misma tendencia que para el resto de materiales con un crecimiento continuo en todo el periodo posterior al COVID-19, con excepción de la semana 5, que coincide con el periodo vacacional de Semana Santa (tabla 2). El incremento en la consulta de materiales es muy significativo, situándose por encima del 10% con respecto a la etapa previa al COVID-19, rechazando parcialmente la hipótesis 2 que preveía un descenso en el uso de recursos didácticos de plataforma.

Tabla 2. Registro de actividad global en diferentes actividades

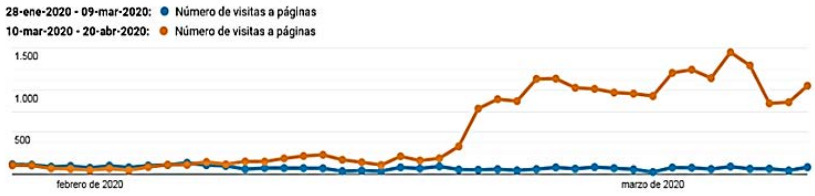
Fase Covid	Semana	Mensajes creados	Mensajes vistos	Material didáctico	Cuestionarios
Previo	1	793	3773	5621	1778
	2	1270	5894	6081	1227
	3	2216	8751	7369	1427
	4	833	4035	4786	943
	5	1874	8206	8033	1792
	6	1064	5049	5091	1070
Posterior	7	1576	6610	5393	1234
	8	357	2102	4389	1619
	9	640	3634	8791	2727
	10	1272	5239	9405	1176
	11	1591	11395	4190	2291
	12	899	5990	8562	1109

Para poder rechazar de manera íntegra la hipótesis 2 sobre el uso de recursos didácticos y audiovisuales, es necesario recurrir a los informes personalizados de Google Analitycs a través de los cuales es posible conocer numerosos datos sobre la audiencia que ha estado interactuando con los vídeos de las clases a través del número de sesiones (visitas), usuarios, páginas vistas, páginas por cada sesión, duración media de la visita, porcentaje de rebote y de nuevas sesiones, etc.

Además, de estos datos, los informes obtenidos nos permiten profundizar en elementos como la procedencia de nuestra audiencia, dispositivos desde los que navegan e IP de consulta, entre otros.

Las consultas realizadas sobre la audiencia en el periodo establecido indican cómo el consumo de material audiovisual sigue una línea muy regular durante las semanas previas al COVID-19, mientras que a partir de la semana 6, coincidiendo con la línea divisoria que se ha establecido para diferenciar los periodos de la pandemia, se experimenta un leve descenso del consumo. A partir de la semana 8 se comienza una tendencia al alza en el consumo de este tipo de material, que alcanza su punto más alto en la semana 11. Estos datos complementan el rechazo a la hipótesis 2 definida en este trabajo.

Figura 4. Registro de visitas de vídeos académicos



El aumento en el número de accesos a plataforma y consumo de recursos didácticos y audiovisuales no establece una diferencia geográfica, pudiendo advertirse una paridad en el acceso a estos materiales por parte de los estudiantes de los tres países de procedencia que se han recogido en la muestra. Sin embargo, sí es posible destacar que la subida más relevante, en cuanto al acceso y consumo del material didáctico y audiovisual, se ha registrado en España con un aumento de casi 3 puntos porcentuales, pasando de un índice de actividad media del 35,11% en momentos previos a la crisis sanitaria a una media del 38,42% de actividad diaria. Perú y Colombia también han experimentado un nivel de actividad de un 35,94% a un 36,9% en Colombia y de un 31,59% a un 32,6% en Perú.

Finalmente, para complementar el análisis, se ha realizado un estudio del incremento de la actividad en función del momento académico en el que se encuentra el alumno, pudiendo advertir que el mayor incremento en la actividad diaria dentro de plataforma lo experimentan los alumnos que se encuentran tanto en el ecuador de su programa académico como aquellos alumnos que están próximos a finalizar los estudios. Los alumnos de nuevo ingreso mantienen un nivel de actividad muy similar entre los dos periodos analizados.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El desarrollo de eventos tan desconocidos como el COVID-19, que tienen un impacto tan elevado en la vida de las personas, puede generar comportamientos no previsibles para los que no tenemos aún datos que nos ayuden a comprender su naturaleza. La investigación sobre esta pandemia se está construyendo a medida que se van desenlazando los acontecimientos a nivel mundial y es pronto para conocer las consecuencias que en las áreas como la educación pueden ocasionar.

Durante los meses de marzo y abril se están generando numerosas investigaciones con el objetivo de conocer cómo están afectando las medidas decretadas por los diferentes gobiernos a nivel personal, social, psicológico y también a nivel educativo. Y en esta misma línea, el presente trabajo ha tratado de responder a cuestiones relacionadas sobre el impacto que estas medidas pueden estar generando en aquellos estudiantes que, pese a no ver cesada su actividad académica por contar con los medios tecnológicos que les permiten continuar estudiando de manera normalizada, sí están sufriendo los efectos que el confinamiento está generando.

La recogida de datos a lo largo de 12 semanas ha permitido construir una fotografía amplia de cómo ha evolucionado el comportamiento de los estudiantes dentro de su entorno, pudiendo contrastar el antes y el después, y generar comparaciones reales.

Y sobre la base de este análisis comparativo ha sido posible advertir cómo ante un acontecimiento tan dramático como la pandemia del COVID-19, la educación en modalidad virtual puede ser una alternativa para mantener esa "normalidad" a la que aspiramos en todas las esferas de nuestra vida. En los registros obtenidos de la plataforma se ha observado que lejos de afectar al desarrollo de las actividades académicas, lo que ha originado es un incremento de la actividad de los estudiantes en todos los niveles analizados: número de accesos al entorno, trabajo de análisis en los foros de debate, visualización de materiales didácticos, vídeos y resolución de actividades de evaluación.

Este crecimiento observado en toda la actividad educativa ha tenido un momento de descenso muy marcado entorno a la primera y segunda semana analizada tras el COVID-19, en la franja temporal que va del 9 al 22 de marzo. En este periodo es cuando en los tres países analizados se oficializa lo problemático de la situación a través del decreto del estado de alarma en España el 15 de marzo y el estado de emergencia en Perú (16 de marzo) y Colombia (18 de marzo). Un pico de actividad que futuras investigaciones podrían estudiar analizando la respuesta general de la sociedad ante un hecho de un carácter tan imprevisto como la crisis del coronavirus, que ha tenido un escaso margen entre el inicio de la pandemia y el desarrollo de las incertidumbres relativas a su evolución, y que en el caso que nos ocupa pudiera ser la fuente de esa bajada de la actividad académica.

Pero una vez superada esa primera fase, que coincide con el anuncio de las medidas excepcionales por parte de los diferentes gobiernos, se observa un progresivo y constante aumento de actividad en la plataforma con alumnos que acceden periódicamente para participar en las actividades de su programa formativo, apostando por el desarrollo de sus competencias profesionales y demostrando, a nivel general, una alta capacidad de resiliencia (Quijada, 2018).

Otro de los aspectos que no parece haber afectado al desarrollo de la actividad académica ha sido el relativo a la infraestructura tecnológica y mayor demanda del consumo de internet. En este sentido, el aumento en el consumo de todo tipo de recursos asociados a la actividad didáctica y, más concretamente los relativos al material audiovisual, que a partir de la novena semana de estudio se han duplicado, no parece haberse visto afectado.

Una conclusión que debe extraerse de este dato es la necesidad de que las instituciones que ofrecen programas en modalidad virtual faciliten materiales diseñados de acuerdo a los estándares del W3C, que garanticen un acceso universal no restringido por la infraestructura, software o localización geográfica donde se encuentren los alumnos.

Y, además, materiales usables que promocionen la autonomía de los estudiantes y su control sobre los recursos obtenidos, para garantizar que la tecnología sea un elemento que garantice la actividad académica y no una barrera que impida progreso y rendimiento académico del estudiante en su entorno virtual de aprendizaje.

REFERENCIAS

Ahorsu, D., Lin, C., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M., y Pakpour, A. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction.* doi: 10.1007/s11469-020-00270-8

CAF (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. *Caracas: CAF.* Recuperado de: https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1541

Comisión Europea (2020). *La Comisión acoge con satisfacción las acciones de las plataformas digitales para reducir la presión sobre las infraestructuras de Internet y establece un mecanismo de información con los reguladores europeos.* Recuperado de: https://ec.europa.eu/spain/sites/spain/files/20200320_digital-platforms-reduce-presure-over-internet-infraestructures-covid19_es.pdf

Comunidad de Madrid (2020). *La Comunidad de Madrid aprueba medidas extraordinarias por el coronavirus.* Recuperado de: https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/03/09/comunidad-madrid-aprueba-medidas-extraordinarias-coronavirus

Distance learning solutions (2020). Recuperado el 18 de abril de 2020 de: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/solutions

García, J. (2020). La odisea de la educación online impuesta por el coronavirus. *El País.* Recuperado de: https://retina.elpais.com/retina/2020/03/22/innovacion/1584868868_589467.html

Häberli, S. (2020). Netflix ist kein Menschenrecht. Schon gar nicht in einer Notlage. Neue Zürcher Zeitung. Recuperado de: https://www.nzz.ch/technologie/netflix-ist-in-einer-notlage-kein-menschenrecht-ld.1547069

Interrupción educativa y respuesta al COVID-19 (2020). Recuperado el 18 de abril de 2020 de: https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Miller, F. (2020). Data Network Traffic Impact From COVID-19. *Data center Frontier.* Recuperado de: https://datacenterfrontier.com/covid-19-data-network-traffic-impact/

Ookla (2020). *Tracking COVID-19's Impact on Global Internet Performance (Updated April 15).* Recuperado el 18 de abril de 2020 de: https://www.speedtest.net/insights/blog/tracking-covid-19-impact-global-internet-performance

Pulido, F., y Herrera, F. (2015). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista De Investigación Educativa, 34*(1), 185-203.

Quijada, K.Y. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinéctica, 51*(2), 1-19.

Silió, E. (2020). Los rectores se preparan para el peor escenario y lanzan una plataforma docente. *El País.* Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2020-03-18/la-epidemia-pone-a-prueba-en-espana-la-universidad-a-distancia.html

Torales, J., Kadhum, M., Zárate, G., Barrios, I., González, I., Farrell, S.M., … Arce, A. (2019). Wellbeing and mental health among medical students in paraguay. *International Review of Psychiatry, 31*(7-8), 598-602.

Trautsch, M. (2020). *Wir brauchen eine einheitliche Lernplattform. Franffurter Allgemeine.* Recuperado de: https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/schule-und-corona-einheitliche-lernplattformen-gefordert-16711194.html

Wang, Y., Di, Y., Ye, J., y Wei, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. Psychology, *Health & Medicine,* 1-10. doi: 10.1080/13548506.2020.1746817

CAPÍTULO 4

PRINCIPALES RETOS EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE CURSOS MOOC

NURIA SEGOVIA-GARCÍA*, DAVID ORELLANA VIÑAMBRES*,
LIRA ISIS VALENCIA QUECANO*, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO*,
MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA*, Y HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO**
**Corporación Universitaria de Asturias; **Universidad Santo Tomás*

INTRODUCCIÓN

La democratización, apertura, internacionalización y uso de la tecnología son tendencias que marcan de manera decisiva el futuro de la educación superior a nivel global y para las que es posible encontrar, de acuerdo a autores como Coulombe, Paquette, y Mezghani, (2016), experiencias impulsoras como los Massive Open Online Course (MOOC). Sin embargo, a pesar de las ventajas de este tipo de formación, existe un problema generalizado tanto en el diseño de las estrategias de aprendizaje como en los resultados que se obtienen con una tasa de abandono muy elevada (Brahimi y Sarirete, 2015; Wang, Yu, y Miao, 2017).

En línea con lo anterior, tras revisar la literatura especializada más reciente, se han analizado los principales factores del abandono estudiantil, que están afectando de manera directa a esta tipología de cursos, pudiendo determinar que entre los más destacados se encuentran los que hacen alusión a un diseño pedagógico que no supera las expectativas de formación con las que se inscriben los participantes en el curso (Cano, López-Meneses, y Martín, 2018; Gupta y Sabitha, 2019; Kay, Lambe, Nolan, Grello, y Breitzman, 2019). Y en este sentido es necesario observar cómo la mayoría de los cursos diseñados por las principales plataformas proveedoras de MOOC a nivel mundial se inscriben dentro de los denominados xMOOC (Marcinkowski y Fonseca, 2015).

Los xMOOC son una tipología de cursos caracterizados por un diseño muy estructurado y lineal basado en la transmisión de conocimientos a través de formatos audiovisuales y/o textuales y en la evaluación de los conocimientos por medio de pruebas estandarizadas (Young, 2018). Esta forma de trabajar los MOOC garantiza el carácter masivo y abierto de los cursos permitiendo acoger a una ratio de estudiantes elevada en cada una de las ediciones que se celebran. Y es justamente este carácter masivo el que aboca a una estandarización de las actividades formativas y el que está originando una de las críticas más duras a las que se

enfrenta este modelo, por reducir la innovación didáctica y la capacidad de personalizar las acciones educativas.

Sin perjuicio de lo anterior, los xMOOC experimentan elevadas tasas de abandono estudiantil entre sus participantes, lo que supone un reto importante para la conceptualización y diseño de las actividades que conforman este tipo de cursos virtuales.

En la actualidad están surgiendo corrientes que abogan por el desarrollo de cursos centrados en el aprendizaje y transferencia de conocimientos como los nuevos tMOOC (Transfer Massive Open Online Course) que rompen con la visión estática de los tradicionales xMOOC y destacan la necesidad de construir acciones sobre una base metodológica más constructivista basada en la acción y transferencia profesional (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, y Frau-Meigs, 2018).

Lo expuesto hasta aquí, hace que sea necesario encontrar un equilibrio entre el formato de difusión masiva de los actuales cursos MOOC y un formato de cursos basados en un diseño más activo y cooperativo que promueva la adquisición del conocimiento a través del diálogo, y el trabajo colaborativo y reflexivo. Y en esta línea, se presenta el diseño del curso MOOC Design Thinking: desarrollando productos de éxito diseñado por la Corporación Universitaria de Asturias, adoptando en su planificación y desarrollo la taxonomía de las 10 T's: "tareas auténticas, transferencia del aprendizaje hacia la profesión, transformación pedagógica, TRIC, transmedialidad, temporalidad abierta, transnacionalismo, talento intercreativo, trabajo colaborativo y tolerancia" (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 106) y tomando como eje de la transformación la colaboración y la interacción en los foros de debate (González y Carabantes, 27; Segovia-García et al., 2020).

En este sentido, este trabajo tiene como objetivo analizar el grado de satisfacción de los estudiantes inscritos en el curso MOOC Design Thinking: desarrollando productos de éxito. Para ello se analizará la variable latente satisfacción a partir de una serie de indicadores recogidos al finalizar el periodo formativo del MOOC. La metodología empleada será la de modelización mediante ecuaciones estructurales (MES) a partir de un análisis factorial exploratorio previo.

Estrategias de diseño de los cursos MOOC

La estrategia de diseño realizada del MOOC propuesto, tiene como punto de partida la interdisciplinariedad de un claustro docente especializado en design thinking, encargado de desarrollar todo el material que va a formar parte de la acción formativa en formato texto y vídeo, así como de orientar la tutorización y seguimiento de los participantes inscritos una vez implementado dentro de la plataforma. Además de este claustro interdisciplinario, para el diseño del MOOC se ha contado con especialistas con perfiles diversos entre los que destacan los

expertos en metodologías virtuales, técnicos de e-learning, diseñadores gráficos, maquetadores web y técnicos de audiovisual.

El trabajo coordinado se ha desarrollado a partir de diferentes fases, comenzando por una primera de planificación donde se ha definido la temática de la acción formativa.

La selección del tema del curso ha atendido a criterios de innovación, actualidad y empleabilidad tomando como referencia uno de los principios señalados por la norma UNE 66181:2012 sobre "Calidad de la formación virtual", donde en su segundo apartado se hace mención a la necesidad de ofrecer contenidos que fomenten la empleabilidad para integrarse al mundo laboral o mejorar su empleo laboral actual. Una vez seleccionado el tema del curso se han definido los objetivos y los conocimientos previos necesarios para la inscripción.

En esta primera fase se ha determinado que será la plataforma de MiriadaX la encargada de alojar y distribuir el curso. Por esta razón se ha realizado un análisis de la estructura de distribución y herramientas con las que se cuenta para la implementación del curso. En este sentido, se advierte que la plataforma limita la presentación de los contenidos a una secuencia lineal donde se pueden incorporar elementos audiovisuales embebidos de plataformas como YouTube o Vimeo, texto e imagen a través del editor de HTML nativo de la plataforma y anexar documentos en diferentes formatos para descarga por parte de los estudiantes.

Como herramientas de interacción se cuenta con los foros de debate e intercambio, y para la evaluación del conocimiento se tiene la herramienta cuestionarios con distintos tipos de preguntas y la herramienta de actividades de corrección por pares que cuenta con una limitación y es que exige que los participantes asuman la responsabilidad y el compromiso de evaluar al resto de compañeros en el tiempo establecido. En esta primera edición del curso se decide hacer uso de los foros de interacción y de la herramienta de cuestionarios para el diseño de pruebas de evaluación.

En una segunda fase se ha trabajado el diseño del curso atendiendo a la coherencia y calidad didáctica de la acción formativa, estableciendo para ello una distribución de los contenidos en cinco módulos centrales más un módulo inicial de presentación y un módulo de cierre con la evaluación final. La distribución del contenido dentro de cada módulo favorece una secuencia didáctica donde se apuesta por la reflexión, el intercambio y la construcción del conocimiento.

Todos los módulos de contenido se inician con una fase de reflexión donde se propone un caso práctico real con problemáticas de compañías muy conocidas de diferentes sectores como el turismo o la automoción. Este inicio de cada uno de los módulos invita a proponer posibles ideas para solucionar los problemas presentados y compartirlos con los compañeros en el foro de debate.

La segunda fase de cada módulo contiene a través de lecturas y material audiovisual el contenido clave para que los estudiantes puedan contrastar las ideas que habían reflexionado en la fase anterior con los conocimientos de cada una de las etapas del Design Thinking.

Además, en esta fase se da la oportunidad a los alumnos de ampliar su conocimiento a través de la red Scoop.it, donde se irá curando contenido interesante sobre las problemáticas más actuales que se trabajan con la metodología de Design Thinking. Emplear este tipo de redes sociales mejora según autores como Alario-Hoyos et al. (2016) la calidad de un MOOC.

Finalmente, se establece dentro de cada módulo una última fase denominada "Evalúa", donde los estudiantes podrán poner a prueba los conocimientos adquiridos en las fases anteriores a través de un cuestionario de autoevaluación.

Durante el desarrollo del curso, el estudiante encontrará en su plataforma numerosas indicaciones para participar en los foros y enriquecer el trabajo realizado. El profesor estará presente en estos espacios de intercambio de manera activa, incentivando la participación y resolviendo todas las dudas y cuestiones que puedan surgir fruto del debate activo.

Con este diseño de curso se pretende ofrecer una educación personalizada a los estudiantes que favorezca el diálogo y la interacción, y que no limite el conocimiento a una mera recepción de contenidos. La evaluación del grado de satisfacción alcanzado al finalizar el curso nos permitirá conocer si el diseño realizado ha sido efectivo y cuáles son los elementos más valorados, ofreciendo una información valiosa sobre las medidas que se puede implementar para mejorar la acción formativa.

Hipótesis

Tomando como referencia estudios anteriores como los desarrollados por González y Carabantes (2017), que han trabajado los principales elementos que afectan a la satisfacción de los estudiantes cuando realizan cursos cortos como los MOOC, las hipótesis sobre las que se articula el presente trabajo son las siguientes:

H1: La calidad y utilidad de los contenidos ofrecidos en los cursos MOOC ejerce una influencia directa en la satisfacción de los estudiantes.

H2: La presencia del docente en el curso es un elemento valorado por los estudiantes que participan en la acción formativa.

H3: Los materiales y herramientas ofrecidos a través de la plataforma de formación ejercen una influencia directa en la valoración de la acción formativa por parte de los estudiantes.

MÉTODO

Información de la muestra

La toma de datos de este trabajo se ha realizado durante el mes de mayo de 2020, coincidiendo con el lanzamiento de la primera edición del curso MOOC Design Thinking, desarrollado por la Corporación Universitaria de Asturias.

Desde que se comenzó la promoción del curso hasta su inicio se inscribieron 2352 usuarios, aunque solamente un 52% de estos inscritos iniciaron el curso.

La muestra estuvo conformada por 414 estudiantes de los 1230 que iniciaron el curso durante esta primera edición. Todas las unidades muestrales tenidas en cuenta completaron en su totalidad las preguntas expuestas en la encuesta aplicada.

Técnicas de recogida de datos

Los datos tenidos en cuenta en este trabajo se extrajeron de una encuesta diseñada para este objetivo basada en una revisión sistemática de la literatura sobre el abandono de cursos MOOC (Tabla 1). En esta encuesta se han incluido 16 cuestiones que miden aspectos sobre el contenido, docentes, evaluaciones, recursos y actividades diseñadas en este curso MOOC.

Tabla 1. Variables de estudio

DIMENSIÓN	ENUNCIADO	IDENTIFICADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN
Contenidos (CT1)	La documentación y materiales del curso han sido suficientes para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos	Material adecuado	CT1
	Los vídeos explicativos han facilitado el aprendizaje de los contenidos impartidos	Vídeos prácticos	CT2
	Los contenidos han resultado útiles y actualizados	Contenido útil y actual	CT3
	Los vídeos son amenos y tienen una duración adecuada	Vídeos adecuados	CT4

Tabla 1. Variables de estudio (Continuación)

DIMENSIÓN	ENUNCIADO	IDENTIFICADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN
Interacciones docentes (ID)	El docente ha mostrado tener dominio de los contenidos cuyo aprendizaje ha guiado y socializado	Conocimiento docente	ID1
	En el foro se han planteado cuestiones interesantes que han enriquecido el contenido del curso	Trabajo colaborativo	ID2
	El foro ha servido para resolver mis dudas y consultas	Resolución de dudas	ID3
	El docente ha favorecido la participación	Interacción	ID4
Campus virtual (CV)	Las actividades de evaluación me han permitido verificar el conocimiento adquirido	Evaluación formativa	CV1
	El diseño del contenido y actividades ha permitido que pudiera realizar el curso de manera autónoma	Autonomía	CV2
	La duración del curso ha resultado adecuada para adquirir los objetivos que se proponían al inicio	Duración	CV3
	La plataforma virtual ha facilitado el desarrollo de la actividad	Plataforma útil	CV4
Utilidad (UT)	Voy a poder aplicar los conocimientos adquiridos a mi práctica profesional	Aplicabilidad	UT1

Tabla 1. Variables de estudio (Continuación)

DIMENSIÓN	ENUNCIADO	IDENTIFICADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN
	En general, estoy satisfech@ con el desarrollo del MOOC	Satisfacción	UT2
	El curso ha cumplido las expectativas que tenía cuando me inscribí	Expectativas	UT3
	Recomendaría a otros/as profesionales realizar esta actividad formativa	Recomendación	UT4

Análisis de datos

Este instrumento ha sido sometido a un análisis de fiabilidad obteniendo un α de Cronbach con un valor general 0.812 al eliminar el ítem UT1 recogido en la tabla 1 y obteniendo valores individuales para todos los ítems restantes por encima del 0.79, lo que indica que hay homogeneidad en los ítems, es decir, que miden todos lo que tiene que medir y que lo hacen con gran consistencia interna.

RESULTADOS

El perfil de los estudiantes inscritos en el curso responde a una distribución paritaria, donde el 51% de los participantes son mujeres mientras que el 49%

son hombres.

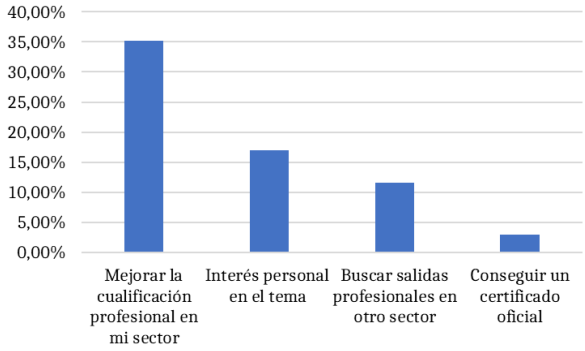
Es importante destacar que el 80% de los participantes compaginan el desarrollo de estas acciones de formación con el desempeño de una ocupación laboral, bien sea a tiempo completo (50%) o a tiempo parcial (30%). A nivel educativo, el 58% de los participantes tienen una titulación de educación superior (licenciatura, pregrado o similar) y el 29% cuenta, además, con una titulación de posgrado.

Las motivaciones que inducen a estos alumnos a inscribirse en un curso son variadas, pero destaca la necesidad de mejorar la cualificación profesional (Figura 1).

Para trazar un modelo inicial alrededor del tema propuesto, a partir de lo expuesto por los estudiantes encuestados, se optó por establecer un análisis de componentes principales con rotación *Varimax*. Se estudió la significatividad de la matriz de correlaciones mediante el *índice KMO* con un valor de 0.798 que indica la

correlación entre los ítems del instrumento y la *prueba de Esfericidad de Bartlett*, con un valor *chi cuadrado* de 1710,243 y un nivel de significación 0.000, que corroboran la pertinencia de realizar el análisis factorial.

Figura 1. Motivaciones de inscripción en el curso MOOC



El análisis factorial obtenido, basado en las respuestas emitidas por los participantes en la encuesta, nos muestra una estructura de cuatro componentes con 15 factores (tabla 2).

Tabla 2. Matriz de componente rotado Varimax con normalización Kaiser

	Componente			
	1	2	3	4
ID2	0,767			
ID4	0,712			
ID3	0,698			
UT4	0,583			
ID1		0,807		
CT4		0,806		
UT2		0,792		
CT3			0,705	
CV4			0,667	
CT1			0,559	
CT2			0,529	
UT1			0,511	
CV2				0,845
UT3				0,819
CV3				0,518
Método de extracción: análisis de componentes principales.				
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.				
La rotación ha convergido en 5 iteraciones.				

A partir de esta tabla 2, se pueden extraer los componentes identificados del modelo que explican el 55% de la varianza total con relación a la satisfacción de los estudiantes en la acción formativa, teniendo en cuenta que se han tomado solo los ítems con cargas superiores a 0,50.

Los cuatro componentes obtenidos se pueden identificar con las siguientes dimensiones:

Componente 1, relacionado con el trabajo cooperativo desarrollado dentro del curso teniendo en cuenta el intercambio realizado en los foros de debate (ID2), la dinamización por parte del docente (ID4), la resolución de dudas (ID3) y la pertinencia de realizar el curso (UT4).

Componente 2, relacionado con la pertinencia y adecuación de los recursos ofrecidos en el curso a partir del conocimiento del docente (ID1), la adecuación de los recursos audiovisuales (CT4) y la satisfacción con los recursos (UT2).

Componente 3, relacionado con la satisfacción en cuanto a utilidad de los recursos sobre todo relacionado con los contenidos ofrecidos (CT3), la plataforma (CV4), la documentación y materiales del curso (CT1), las explicaciones ofrecidas en los vídeos (CT2) y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (UT1).

Componente 4, relacionado con el diseño y las expectativas del curso a partir de la valoración del diseño del curso y las actividades (CV2), las expectativas cumplidas (UT3) y la duración del curso (CV3).

A partir de estos componentes detectados se realiza un primer modelo estandarizado en el *software AMOS* que recoge todas las variables analizadas en el estudio tal como se han presentado en el análisis factorial. Los valores de los índices de bondad de ajuste, presentados en la tabla 3, permiten advertir la necesidad de hacer modificaciones en el modelo propuesto al encontrar valores como el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA), que superan los valores de ajuste aceptables identificados por autores como Ruiz, Pardo, y San Martín (2010) entre 0.05 y hasta 0.08, la *discrepancia/grados de libertad* (CMIN), o los valores del *índice de forma comparativa* (CFI), el *coeficiente de Tucker-Lewis* (TLI) y el *índice de ajuste normado* (NFI).

Tabla 3. Tabla de medidas de ajuste del modelo propuesto

	Valor de aceptación	Valor del modelo original
Chi Cuadrado	>0,05	0,000
CMIN	>5	5,521
RMSEA	<0,05 / 0,08	0,105
CFI	0,90-1	0,748
TLI	0,90-1	0,699
NFI	0,90-1	0,711
PCFI		0,627
PNFI		0,596
AIC		549,858

Los ajustes en el modelo original permiten obtener un nuevo modelo ajustado (figura 2) con unos índices de bondad de ajuste óptimos para conocer la satisfacción de los estudiantes con el curso MOOC realizado (tabla 4).

Figura 2. Representación del modelo ajustado

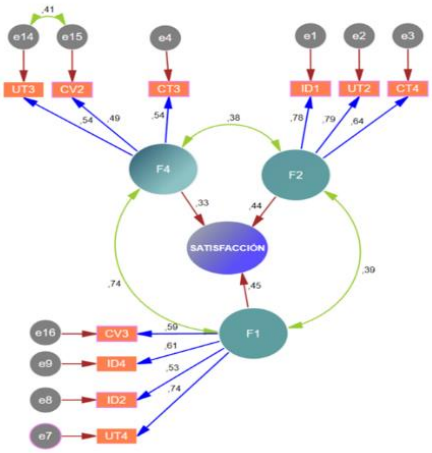


Tabla 4. Comparación del modelo original y ajustado

	Valor de aceptación	Valor del modelo original	Valor del modelo ajustado
Chi Cuadrado	>0,05	0,000	0,000
CMIN	>5	5,521	2,089
RMSEA	<0,05 / 0,08	0,105	0,066
CFI	0,90-1	0,748	0,944
TLI	0,90-1	0,699	0,919
NFI	0,90-1	0,711	0,917
PCFI		0,627	0,651
PNFI		0,596	0,632
AIC		549,858	135,084

Del modelo obtenido es posible observar que los elementos que favorecen la valoración positiva de los estudiantes en el MOOC son los relacionados con los componentes 1 (trabajo cooperativo), 2 (pertinencia de los recursos) y 4 (diseño de la acción formativa), destacando la fuerte relación entre el componente 1 y 4 que ponen de manifiesto la positiva valoración que realizan los estudiantes de este diseño asentado en un modelo innovador donde se ha tratado de romper la clásica estructuración de los xMOOC.

Esta relación entre los componentes 1 y 4 pone de relieve la importancia que toma en este tipo de acciones el diseño de una acción formativa que tenga en cuenta, por un lado, la facilitación de contenidos útiles y de calidad que permitan un aprendizaje autónomo; pero, por otro lado, la necesidad de contar con una interacción y trabajo cooperativo que genere un enriquecimiento social que se consolide más allá de la transmisión del conocimiento.

En este sentido es necesario destacar cómo las variables UT2 y UT4 que analizan la satisfacción general con la acción formativa y la posibilidad de recomendar esta acción a otros profesionales son dos de las variables que más puntúan dentro del modelo, junto con las variables ID1 e ID4 que hacen referencia a la labor de tutoría que ha llevado a cabo el docente dentro del MOOC, constituyéndose como un motor de dinamización del aprendizaje social y una guía del aprendizaje.

Los datos obtenidos posibilitan aceptar la hipótesis 1 que planteaba cómo la calidad de contenidos ofrecidos en los cursos MOOC ejerce una influencia directa en la satisfacción de los estudiantes. Esta hipótesis se puede aceptar en tanto que se ha valorado positivamente la calidad de los contenidos ofrecidos en el curso (CT3), así como la pertinencia y duración del material audiovisual (CT4) y, que junto con un uso adecuado de los foros de debate para generar conocimiento enriquecedor (ID2), han constituido la base de conocimiento del curso MOOC. También es posible

aceptar la hipótesis 2 que planteaba cómo la presencia del docente en el curso es un elemento valorado por los estudiantes que participan en la acción formativa destacando que la variable ID1, que hace referencia al domino del docente sobre el contenido, es uno de los elementos con mayor varianza identificada en el análisis factorial realizado y, que junto con la variable ID4, que registra cómo la figura del docente ha favorecido la participación y el intercambio, permiten asumir la satisfacción de los estudiantes con este tipo de herramientas.

Por su parte, la hipótesis 3, que recogía la importancia de los recursos tecnológicos ofrecidos a través de la plataforma de formación en relación con la satisfacción de los estudiantes, es necesario rechazarla, ya que dentro del modelo se han eliminado las variables CV4 (uso de la plataforma virtual para el desarrollo de la actividad), así como las variables que hacían alusión exclusiva a estos materiales y recursos (CT1 y CT2).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los cursos MOOC como estrategia de formación permiten llegar a una población muy diversa y heterogénea que busca en este tipo de cursos una formación práctica y con un alto potencial de aplicabilidad en el ámbito profesional.

Estos objetivos tan ambiciosos quedan en muchas ocasiones empañados por unas cifras de deserción que según autores como Chen y Zang (2017) son muy altas y que generan dudas sobre la pertinencia y calidad de este tipo de acciones formativas.

La literatura revisada sobre este tema destaca cómo las consideraciones pedagógicas relacionadas con el diseño de los cursos MOOC son factores que deben recibir especial atención cuando se trata de garantizar la satisfacción de los estudiantes en su interacción con el curso (Cano, López-Meneses, y Martín, 2018; Dalipi, Imran, y Kastrati, 2019).

En esta línea, se ha trabajado en el diseño del presente MOOC, donde se ha buscado establecer una transferencia del conocimiento a través de la colaboración y construcción de conocimiento compartido. Los esfuerzos por diseñar esta acción formativa han tenido su recompensa en función de la valoración recibida por parte de los alumnos, que han destacado como uno de los ítems más relevantes la presencia docente y su rol como dinamizador y guía del aprendizaje.

Las herramientas y recursos didácticos han dejado de tener un papel prioritario dentro de este curso, dando paso a destacar la presencia docente y la calidad del contenido trabajado. De esta manera, con el trabajo de diseño instruccional previo, se ha conseguido romper con este modelo de cursos estructurados y lineales, donde lo importante es el desarrollo de actividades de evaluación estandarizadas para avanzar dentro de la acción formativa y, en su lugar, se ha conseguido personalizar

la acción formativa intentando llegar a las motivaciones y expectativas personales de los estudiantes inscritos en el programa. Una de las barreras con las que se ha tenido que trabajar en este diseño de curso MOOC para romper modelos basados en la transmisión ha sido la propia plataforma de formación donde se ha alojado el curso.

En estos entornos existe una distribución estandarizada de espacios, herramientas y actividades que beneficia el desarrollo de modelos como los xMOOC a partir del desarrollo de actividades calificables que permiten cuantificar y establecer de manera sencilla criterios de superación del curso. Y son precisamente este tipo de herramientas, las que ofrecen una peor valoración, no siendo significativas en el modelo de satisfacción del curso.

Estos indicadores plantean la necesidad de dar un giro de los cursos MOOC tanto en su diseño y planificación, como en las herramientas que han de emplearse para su distribución a fin de garantizar que el producto final ofrecido a los alumnos satisfaga sus expectativas y contribuya a constituirse como una verdadera estrategia de Lifelong Learning.

El desarrollo de este estudio ha contado con la limitación de que la información sobre la satisfacción de la acción formativa viene de alumnos que han finalizado el curso y que han completado todo el proceso formativo.

Sería interesante tener en cuenta las opiniones de aquellos alumnos que iniciaron el curso, pero que no finalizaron, para conocer de primera mano las razones que los llevaron a abandonar y poder detectar fallas en el diseño, contenidos o herramientas que estén actuando como elemento alentador de la deserción.

REFERENCIAS

Alario-Hoyos, C., Munoz-Merino, P.J., Perez-Sanagustin, M., Delgado, C., y Parada G.H. (2016). Who are the top contributors in a MOOC? Relating participants' performance and contributions. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(3), 232-243. doi: 10.1111/jcal.12127

Brahimi, T., y Sarirete, A. (2015). Learning outside the classroom through MOOCs. *Computers in Human Behavior, 51,* 604-609. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.013

Cano, E.V., López-Meneses, E., y Martín, A. (2018). Los nuevos entornos virtuales de aprendizaje permanente (MOOC). Un estudio diacrónico del estudiantado de la Universidad Pablo de Olavide (2015-2017). *Revista de Educación Mediática y TICS, 7*(1), 350-371. doi:10.21071/edmetic.v7i1.10080

Chen, Y., y Zhang, M. (2017). Mooc student dropout: Pattern and prevention. En *Proceedings of the ACM Turing 50th Celebration Conference-China* (p. 4).

Coulombe, C., Paquette, G., y Mezghani, N. (2016). Improving MOOCs' Perseverance and Completion Rates Using Best Practice Design Principles. En *Proceedings of the 10th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics (IMSCI)* (pp. 235-240).

Dalipi, F., Imran, A.S., y Kastrati, Z. (2018). MOOC dropout prediction using machine learning techniques: Review and research challenges. En *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1007-1014).

González, Á., y Carabantes, D. (2017). MOOC: medición de satisfacción, fidelización, éxito y certificación de la educación digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(1), 105. doi: 10.5944/ried.20.1.16820

Gupta, S., y Sabitha, A.S. (2019). Deciphering the attributes of student retention in massive open online courses using data mining techniques. *Education and Information Technologies, 24*(3), 1973-1994. doi: /10.1007/s10639-018-9829-9

Kay, J.S., Lambe, C., Nolan, T.J., Grello, T.M., y Breitzman, A. (2019). Apples to apples: Differences in viewer retention when longer content is chopped into smaller bites. En *Proceedings of the Sixth ACM Conference on Learning@ Scale* (p. 19).

Marcinkowski, M., y Fonseca, F. (2015). Understanding Concepts and Values for the Future of Online Education through the Practice of Design. En Conference 2015 Proceedings, Illinois, EEUU. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2142/73660

Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., y Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. *ECO European Project. Comunicar, 26*(55), 105–114. doi: 10.3916/c55-2018-10

Ruiz, M.A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 34-45.

Segovia-García, N., Martín-Caro, E., Orellana, D., Guzmán, A., Carrillo, R.L., Dworaczek, H., … Valencia, L.I. (2020). Presencia docente en la enseñanza virtual. En *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 223-234). Madrid, España: Dykinson S.L.

Wang, W., Yu, H., y Miao, C. (2017). Deep model for dropout prediction in MOOCs. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Crowd Science and Engineering* (pp. 26-32).

Young, S. (2018). From Disruption to Innovation: Thoughts on the Future of MOOCs. *Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow, 4,* 21–43. doi: 10.17323/1814-9545-2018-4-21-43

CAPÍTULO 5

ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE: METODOLOGÍA ACTIVA EN UNA ASIGNATURA DE GRADO

NEREIDA CEA Y AÍDA MARÍA DE VICENTE DOMÍNGUEZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en Latinoamérica se encuentra inmersa en un proceso de adaptación al denominado Plan Bolonia. Esta iniciativa, que tiene su origen en Europa en 2009, lleva una década de recorrido en el continente europeo. Una década después de su implantación, en este trabajo se evalúa el impacto que ha tenido la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en el plan de estudios del grado de Periodismo en la Universidad de Málaga y, concretamente, en la adaptación metodológica realizada en la asignatura Sistema de Medios.

MÉTODO

La Declaración de Bolonia (1999) supuso un cambio de gran calado para la Educación Superior en Europa. La firma de esa Declaración, avalada por más de una treintena de ministros de Educación europeos, abría un proceso de renovación de la Universidad en el viejo continente, que se denominó Proceso Bolonia.

A partir de ese momento, comenzó un proceso de homogeneización de los estudios superiores en grado, máster y doctorado. Entre los objetivos del plan Bolonia estaba el crear un espacio común europeo de Estudios superiores, que abalara la calidad y que apostara por crear un modelo homólogo en los distintos países de la Unión. La homologación venía impulsada por el objetivo de crear un espacio único educativo, que fomentase la movilidad de los estudiantes europeos, para lo cual era necesaria una previa armonización de los sistemas de titulaciones, para lo que se diseñó el denominado european credit transfer system (ECTS). A partir de ahí, las antiguas licenciaturas se convirtieron en grados, que pasaron a tener240 o 300 créditos ECTS.

El Plan Bolonia, además, suponía un reto para las instituciones de educación superior, pues impulsaba nuevas metodologías más enfocadas al aprendizaje activo y que ponían al alumnado en el centro del proceso de enseñanza. Se fomenta, por tanto, aprendizajes a través de la capacidad de resolver problemas, de orientar y organizar ambientes de aprendizaje. Se trata de aprender-haciendo, lo que

redundará en la adquisición de competencias por parte del alumnado (Arnaiz y Prendes, 2010). En coherencia con este cambio de concepción del proceso de enseñanza, se diseñó el sistema de créditos antes referidos.

A las asignaturas les corresponde un número de créditos, en los que se computa no solo las horas de docencia, sino también las horas de trabajo del alumnado, que incluyen trabajo presencial y no presencial. El cambio metodológico afectaba tanto a las horas de docencia, como a las horas de trabajo del alumnado. A partir de ese momento, el trabajo mediante clases reducidas, talleres, seminarios, sesiones prácticas y tutorías pasaba a ser tan importante como las clases magistrales. Al mismo tiempo, el alumnado, además del estudio, debía dedicar una mayor parte del tiempo de trabajo a la relación de trabajos, proyectos, lecturas y preparación de casos, entre otras muchas tareas.

En resumen, el proceso de adaptación a Bolonia supuso cambios que afectaban a numerosos aspectos que iban desde la misma planificación de las enseñanzas, hasta la configuración de las aulas, las metodologías de enseñanza y los procesos de aprendizaje del alumnado.

En este trabajo se analiza, describe y evalúa la adaptación metodológica que supuso la implantación de los grupos reducidos. Se toma como estudio de caso la asignatura de Sistema de medios en España, que se imparte en el grado de Periodismo de la Universidad de Málaga. Se describe la implantación de metodologías activas para el aprendizaje en los grupos reducidos de esta asignatura y se observan las mejoras y las dificultades encontradas.

Asimismo, se sugieren líneas de trabajo para la mejora de la dinámica de trabajo en estos grupos reducidos, en los que el número limitado de alumnos (en torno a 20) permite poner en marcha diferentes proyectos de innovación educativa.

Con el Plan Bolonia, la metodología docente se enriquece, y el proceso de enseñanza y aprendizaje cambia sustancialmente. Adquiere una dimensión eminentemente práctica y es en los grupos reducidos en los que mejor se desarrolla y plasma el espíritu de Bolonia.

Mientras que los contenidos curriculares siguen su propio proceso de adaptación de acuerdo con los planes de renovación de los estudios de cada centro y, de esta forma, cada Facultad y escuela ha seguido distintos ritmos y pautas de actualización de sus estudios. Por el contrario, la forma en la que se enseña a partir de Bolonia se ve modificada por igual y en todas las universidades del espacio europeo de Educación Superior. El cambio, por tanto, no está en la materia que se enseña, sino en la forma en la que se enseña.

La lección magistral pasa a completarse y combinarse de forma alterna con actividades que dinamizan el desarrollo de la clase. De forma que las exposiciones del profesorado se alternan con actividades que motivan la participación de los

estudiantes. El alumnado ha dejado de ser sujeto receptor de información de exposiciones magistrales, para pasar a ser sujeto activo de su proceso de aprendizaje.

Anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba basado en la transmisión por parte del profesorado de unos conocimientos y contenidos, mientras que, en el nuevo modelo, más allá de la transmisión de contenidos, se busca una adquisición de contenidos por parte del alumnado, lo que requiere de una actitud activa en su proceso de aprendizaje. De esta forma, el peso del proceso de aprendizaje pasa al alumnado, que modula y decide su implicación activa en ese proceso, a partir de la realización de tareas, casos y múltiples actividades.

El aprendizaje memorístico ha dejado paso a un aprendizaje más reflexivo y autónomo, al tiempo que mediante metodologías participativas se fomenta la autonomía en el aprendizaje. Se trata, por tanto, de un modelo educativo en el que, como señala Galán (2011), predomina la enseñanza práctica, la aplicación de nuevas tecnologías, la atención individualizada y el trabajo grupal.

Junto con el aprendizaje de contenidos, el modelo de adquisición de competencias gana peso en la configuración de la guía docente y objetivos del diseño curricular de toda asignatura.

Consecuentemente, también varían los modelos de evaluación, que deben adaptarse a la nueva realidad, lo que conlleva una mayor complejidad, dado que los sistemas de evaluación tradicionales están adaptados a la evaluación de la adquisición de contenidos, resultando muchos más complejo la constatación y evaluación de la adquisición de competencias y destrezas, también denominadas habilidades.

RESULTADOS

Dinámica de trabajo en un grupo reducido

En la asignatura Sistema de medios, los grupos reducidos son de en torno a 20 alumnos por grupo. Las clases se desarrollan en un laboratorio multimedia, en el que cada alumno dispone de todos los medios materiales y tecnológicos para la realización de actividades prácticas. Los grupos reducidos permiten al docente realizar una guía y monitorización del proceso de aprendizaje mucho más individualizado. Se observa una mejora en la participación del alumnado y un mayor grado de implicación en la tarea.

En el modelo evaluativo de la asignatura se aumenta el peso de la evaluación continua, que se desarrolla de forma íntegra mediante las actividades de grupo reducido.

En los grupos reducidos la docencia se enfoca a actividades participativas. Así, a lo largo de esas clases se diseñan actividades prácticas, individuales y grupales

(colaborativas), que consisten en la realización de casos prácticos, la elaboración de proyectos, aprendizaje basado en problemas, exposición y debate de trabajos, las tutorías obligatorias en pequeños grupos, etc.

Descripción de la programación de actividades: resolución de caso y simulación de una práctica profesional

A continuación, se detallan algunas de las actividades programadas en los grupos reducidos. Además de las actividades eminentemente de carácter práctico, como resolución de casos, elaboración de proyectos y porfolios, y tutorías en grupos pequeños, entre otras, se trabaja con dos metodologías innovadoras de forma online: trabajo colaborativo y clase inversa. Estas dos metodologías innovadoras, de carácter participativo y que buscan el aprendizaje activo del alumnado se aplican a todas tareas.

En primer lugar, para la tarea de resolución de casos se programa una actividad de trabajo colaborativo en entornos online. En segundo lugar, para la tarea de simulación de una práctica profesional, se opta por docencia mediante clase inversa.

Posteriormente se describe la aplicación de las actividades prácticas y la forma en la que se organizan, destacando los aspectos relevantes que aportan para la asignatura. Y a continuación, se detallará cómo se introducen estas innovaciones metodológicas en el desarrollo de estas dos actividades prácticas del grupo reducido de la asignatura.

Resolución de casos y debate: para ello se programa un estudio de caso que debe de resolverse individualmente en la primera sesión y luego en la siguiente fase, de forma grupal. En esta tarea, se describe un problema o necesidad para la que el alumno debe plantear una solución, tras evaluar el marco teórico propuesto en la clase anterior, así como los recursos y fuentes bibliográficas propuestas en el caso por parte del docente.

Como continuidad de la actividad, se programa un trabajo colaborativo para concluir la actividad de resolución de casos. Así, en la siguiente sesión, se propone una actividad colaborativa para la resolución conjunta a partir de las aportaciones de los miembros del grupo. La actividad se plantea y explica en clase, pero se prolonga durante una semana más en el entorno online de la asignatura. El grupo de discusión debate la propuesta de resolución final del estudio de caso, mediante la técnica del grupo nominal y finalmente elige a un portavoz, que defenderá las conclusiones del grupo de forma presencial en la siguiente sesión práctica de grupo reducido.

Simulación de una práctica profesional: el alumno desarrolla una práctica real, aunque desarrollada íntegramente en clase, de forma similar en tiempo y forma a la

requerida en un trabajo profesional equivalente. Las prácticas, como técnica formativa, permiten un trabajo siguiendo el modelo de ensayo-error.

Esta actividad, al igual que el resto, permiten al alumnado elaborar un porfolio digital con los trabajos realizados. El objetivo es que, dado el carácter práctico de las tareas y actividades recogidas en esa carpeta, esta pueda servir al alumnado para un dossier de presentación.

Metodologías activas: clase inversa y trabajo colaborativo

En la guía docente de la asignatura Sistema de medios, se establece una asignación de 6 créditos, que de acuerdo con el modelo de ECTS refleja el total de horas de dedicación estimadas por parte del estudiante, donde se engloban las horas en el aula con el docente (45 horas) y también las de dedicación del alumnado a actividades de estudio, prácticas, y preparación y elaboración de tareas (150 horas).

Para el apoyo de las actividades de alumnado, de forma paralela y siempre complementaria al entorno de la clase presencial, se utiliza el aula virtual de la plataforma Moodle. Para todas las actividades previstas en el trabajo individual del alumnado se les ofrece material y recursos complementarios dentro del aula virtual.

Además, para dos de las tareas específicas, esto es, la tarea de resolución de caso y la actividad de simulación de una práctica profesional, se sigue metodología activa, en definitiva, una metodología innovadora dentro del aula. En la resolución de caso se utiliza el trabajo colaborativo online y, en la simulación de práctica profesional, se utiliza la clase inversa.

La metodología activa, que requiere de una implicación del alumnado, genera aprendizajes más profundos, duraderos y significativos. La metodología activa se ha mostrado especialmente idónea para el aprendizaje por competencias. Como señala Fernández (2006), la metodología activa es más idónea para los objetivos de aprendizaje por competencias, tales como el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo.

Dentro de las metodologías activas más frecuentes (aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, etc.), para este proyecto de innovación se opta por dos de los tipos más frecuentes: la resolución de casos y el aprendizaje orientado a proyectos, que adopta la forma específica de simulación de una práctica profesional. Además, la actividad planteada, que sigue el modelo de metodología activa, adopta un planteamiento innovador, bien por realizarse mediante trabajo colaborativo online, en el primer caso; o bien por implementarse mediante clase inversa, en el segundo.

La programación de las dos actividades aquí descritas (resolución de casos y simulación de una práctica profesional) tiene la dotación de horas dentro del tiempo previsto de actividad formativa no presencial del alumnado.

Resolución de casos mediante trabajo colaborativo online: tras el trabajo individual de preparación de la resolución del caso por parte del alumnado, se programa una segunda parte de trabajo colaborativo y grupal. En esta segunda parte, los alumnos trabajan en grupos online y mediante las aplicaciones de la plataforma Moodle se les habilita espacios de trabajo colaborativo (chats, espacio de debate y grupos de trabajo) para que consensuen una única solución grupal.

Asimismo, se les sugiere otros entornos de trabajo colaborativo online, como la aplicación Alsana y Trello.

Tanto el entorno de trabajo de Alsana, como la aplicación Trello, permiten el intercambio de documentos de trabajo, la anotación y comentarios sobre esos documentos, la creación de tareas y asignación según perfiles, el seguimiento de los objetivos de todos los miembros integrantes del grupo, etc. Todo ello hace posible que no solo el docente, sino también todos los estudiantes, puedan conocer y seguir el trabajo realizado por cada uno de los miembros del grupo.

El proceso de resolución de la parte de la tarea que se realiza de forma grupal se lleva a cabo mediante el aprendizaje colaborativo online. El objetivo es lograr que el resultado de la tarea realizada de forma grupal genere un aprendizaje individual y, en ese proceso de interacción entre pares, se logre también una construcción del conocimiento grupal (Zuñiga, 2013).

El docente puede supervisar y realizar un acompañamiento, seguimiento y retroalimentación del trabajo que realiza cada participante del grupo. Esto a su vez permite evaluar de forma individualizada la participación y corresponsabilidad de los estudiantes durante todo el proceso del trabajo en equipo.

Simulación de una práctica profesional, mediante clase inversa: el alumno desarrolla una práctica real, aunque desarrollada íntegramente mediante metodología activa de clase inversa.

La clase inversa es una metodología activa que consiste en invertir el aprendizaje (Bergmann y Sams, 2009; Bergmann, Overmyer, y Wilie, 2011; Johnson y Renner, 2012), de forma que el alumnado tiene acceso a los contenidos que estudia y prepara de forma previa mediante trabajo individual no presencial, y en la siguiente sesión de clase presencial se resuelven dudas y el alumno tiene la posibilidad de realizar el trabajo práctico, con el apoyo y monitorización del profesor. Esta metodología logra mayor nivel de implicación del alumnado en el proceso de su aprendizaje, mediante un proceso de autorregulación que mejora el rendimiento (Gonçalves y Quaresma, 2018).

Para el estudio previo por parte del alumno, es fundamental un aula virtual en el que este encuentre todo el material y recursos bibliográficos y multimedia, necesario para poder realizar posteriormente la práctica, que se desarrollará en clase. La primera fase del aprendizaje se realiza, por tanto, de forma individual y no

presencial; mientras que la realización de la práctica se realiza de forma presencial, esto es, en el aula y junto con el profesor.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tras la implementación de las dos innovaciones docentes realizadas en grupos reducidos de la asignatura Sistema de medios del grado de Periodismo en la Universidad de Málaga (España) y descritas en este trabajo, se concluye un incremento de la motivación y grado de implicación del alumnado con la tarea. Asimismo, mediante enfoques metodológicos como el descrito, se busca fomentar el desarrollo de competencias clave en la sociedad actual, como es el fomento de la autonomía en el aprendizaje, mediante el aprender a aprender. Otra competencia que se busca trabajar mediante estas prácticas es el fomento de la competencia digital, ya que en ambas tareas se promueve el uso de las TIC y los entornos de aprendizaje online.

Como elemento de prospección, se añade que, entre las conclusiones de mejora, se sugiere que en futuros trabajos se mejore esta metodología incorporando elementos nuevos de evaluación, como la evaluación por pares, así como otras que evalúen el autoaprendizaje y que estén adaptadas a la clase inversa.

Por último, señalar que, dado que este trabajo es prospectivo, en investigaciones futuras sería de utilidad evaluar el grado satisfacción del alumnado para conocer su verdadero impacto.

Agradecimientos

Este trabajo se realiza en el marco del I Plan Propio Integral de Docencia Universidad de Málaga.

REFERENCIAS

Arnaiz, P., y Prendes, M.P. (2010). *Tecnologías para los docentes. Camino recorrido y mirada hacia el futuro en la Universidad de Murcia.* Murcia: EDITUM.

Bergmann, J., y Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology, 36*(4), 22-27.

Bergmann, J., Overmyer, J., y Wilie, B. (2011). *The Flipped Classroom: What it is and what it is not* [mensaje en un blog]. The Daily Riff. Recuperado de: http://www. thedailyriff. com/articles/the-flipped-class-conversation-689. php.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24,* 35-56.

Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. *EXtoikos, 4,* 109-111.

Gonçalves, Z., y Quaresma, D. (2018). Metodología activa: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(4), 63-78.

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions, and student achievement* (Tesis doctoral). Recuperado de: http://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf

CAPÍTULO 6

EXPRESIÓN MUSICAL EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ, EDMON ELGSTRÖM MISOL,
Y MARTA CASALS BALAGUER
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La música en la Educación Infantil: del aula del jardín de infancia y/o el parvulario al aula universitaria

La etapa de Educación Infantil, organizada en dos ciclos, tiene como objetivo principal propiciar el desarrollo emocional, físico, social y cognitivo de las niñas y los niños de 0 a 6 años, desde un entorno de escuela y de aula agradable y de confianza, en comunicación y colaboración con las familias. Los documentos oficiales descriptivos que ordenan las enseñanzas del primero y el segundo ciclo de Educación Infantil exponen que en esta etapa educativa las niñas y los niños empiezan a desarrollar las capacidades que les permitirán vivir relaciones afectivas seguras con ellos mismos y con los demás, conocer e interpretar el entorno, y adquirir un grado de autonomía gracias a la adquisición de los aprendizajes y su utilización en su día a día dentro y fuera del jardín de infancia y del parvulario, para poder, poco a poco lograr, cada vez más, un grado de autonomía que les permitirá formar parte de la multicultural sociedad actual.

Las áreas de conocimiento y experiencia de la etapa de Educación Infantil son tres: Descubrimiento de uno mismo y de los otros, Descubrimiento del entorno, y Comunicación y lenguajes. Si focalizamos en el área Comunicación y lenguajes se observa que está integrada por los lenguajes verbal, corporal, plástico, musical, matemático y audiovisual, por ser los lenguajes que forman parte de la vida diaria del ser humano del siglo XXI.

Las y los docentes de la etapa de Educación Infantil necesitan, por lo tanto, ser competentes en su práctica docente para poder crear espacios, actividades, juegos, materiales, etc., que propicien un aprendizaje globalizado desde la interrelación de las tres áreas mencionadas y sus respectivos contenidos, sin perder de vista que el mejor aprendizaje se realiza cuando el recurso didáctico propuesto tiene significado para los más pequeños (Decret 181/2008, de 9 de setembre; Decret 101/2020, de 3 d'agost).

En la actualidad, los estudios de grado de Maestro de Educación Infantil continúan siendo profesionalizadores, como en épocas anteriores, pero lo que los hace diferentes es que actualmente se encuentran enmarcados en pleno siglo XXI y en el Espacio Europeo de Educación Superior, entornos y momentos sociales que piden a los profesionales docentes que sean competentes en su quehacer profesional.

El docente, sea cual sea el contexto educativo donde actúe, necesita de un perfil competencial profesional. Según Tejada (2009), este perfil competencial abarca dos dimensiones: por un lado la dimensión social, que en el entorno profesional hace referencia a las funciones que allí se desarrollan por el rol que se está ocupando, en nuestro caso el rol de maestro y todo lo que conlleva ser maestro -responsabilidad, comunicación, conocimiento, reflexión, organización...– y, por el otro lado, la dimensión personal de la competencia, que hace referencia al conjunto de saberes que se necesitan para actuar competentemente. El docente de Educación Infantil necesita desarrollar estas dos dimensiones competenciales y, para ello, en los estudios de grado de Maestro de Educación Infantil se propone su formación como profesional competente mediante el desarrollo de las competencias propias de cada asignatura y de las competencias transversales.

Las competencias transversales comunes a todos los estudios que se cursan en la Universidad de Barcelona son: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa (Universitat de Barcelona, 2008, pp. 5-6).

Es responsabilidad del profesorado universitario, y por ende en la elaboración y plasmación en los planes docentes, que el aprendizaje competencial se encuentre presente en toda su acción docente universitaria, donde se vinculen las competencias transversales con las competencias específicas y características de cada asignatura y disciplina. Para ello es necesario que: la evaluación tenga el protagonismo en el aprendizaje, pues será la que definirá los aprendizajes a adquirir, desde una perspectiva dinámica, formativa, formadora, continua y reorientativa de la acción docente, a partir de actividades cercanas y transferibles a las situaciones docentes que el alumnado se encontrará en su vida real (Alsina, 2011), y que las competencias transversales se encuentren relacionadas con las posibles situaciones que las y los discentes se encontrarán tanto en su periodo de formación universitaria como en su profesión, que formen parte de actividades variadas tanto de aprendizaje como de evaluación, que faciliten la participación del alumnado tanto en el proceso de enseñanza como de autoregulación de su propio aprendizaje y, todo ello, desde la característica de pertenencia, viabilidad y relevancia, autenticidad y realismo, multidimensionalidad y análisis crítico, elementos que configuran las dimensiones de la evaluación auténtica (Buscà y García, 2011).

Entrelazando estas dos realidades, música del currículum de Educación Infantil –como uno de los lenguajes a vivenciar y a utilizar por las niñas y los niños de Educación Infantil– y música en el grado de Maestro de Educación Infantil, se observa la necesidad que los futuros maestros de Educación Infantil desarrollen las competencias didáctico-musicales que les facilitarán poder ejercer como profesionales docentes competentes.

Para ello, en la Universidad de Barcelona las y los discentes del grado de Maestro de Educación Infantil cursan dos asignaturas donde realizan música. La primera, con el nombre Expresión Musical y Corporal –6 créditos–, se imparte durante el primer cuatrimestre del segundo curso del grado y se comparte con el especialista de educación física que realiza la parte de Expresión Corporal; y la segunda, Didáctica de la Música –9 créditos–, se imparte durante un curso entero en el tercer curso del grado. El objetivo de la primera es desarrollar competencias musicales y el de la segunda competencias didáctico-musicales (Universitat de Barcelona, 2020a, 2020b).

La competencia musical en educación está integrada por:

Competencia expresiva e interpretativa: saber hacer música concretado en el cantar, bailar y tocar.

Competencia creativa: elaborar música sin tener muchos conocimientos musicales activando el pensamiento divergente.

Competencia perceptiva: experimentar distintos niveles de escucha, desde la escucha sensitiva o sensorial por el puro placer de escuchar, pasando por la escucha expresiva y emocional de exteriorizar y evocar sentimientos y pensamientos, hasta la escucha comprensiva o analítica del discurso sonoro musical.

Competencia musicológica: conceptualizar la terminología musical para poder identificar, comprender, relacionar y transferir los elementos declarativos que integran la música y su lenguaje, historia, contexto y función.

Competencia axiológica: aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan entornos sociales positivos a través de la música (Zaragozà, 2009, pp. 65-66).

La competencia didáctica-musical en educación está integrada por:

Competencia epistemológica: el saber qué y cómo se enseña música, o sea el conocimiento disciplinario de la asignatura y el conocimiento didáctico, pero desde su aplicación con la práctica real musical.

Competencia psicopedagógica: el saber cómo crear las condiciones de aprendizaje de la música, o sea la optimización de la gestión social del grupo-clase, y el entorno de relación más favorable, con las y los alumnos, para crear las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Competencia vicaria: el saber enseñar a aprender y transmitir musicalidad, o sea el aprendizaje de la música a partir de la observación e imitación de conductas ajenas.

Competencia heurística: el saber hacer y proceder in situ de la práctica diaria, o sea la interacción continua basada en la toma de decisiones a partir de la retroalimentación recibida de las alumnas y los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, activando el conocimiento intuitivo que nos llevará a la reflexión en la acción (Zaragozà, 2009, pp. 127-149).

El desarrollo de dichas competencias se lleva a cabo a través de las actividades, ya sean de aprendizaje o de evaluación formativa y sumativa, que se encuentran especificadas en los planes docentes, y para tal fin deben estar alineadas con los objetivos de las asignaturas, facilitando un aprendizaje profundo basado en los conocimientos previos y en la motivación intrínseca (Biggs, 2006).

Para orquestar y transformar toda esta organización a los planes docentes con docencia profunda y alineada que posibiliten el desarrollo de las competencias musicales, didáctico-musicales y transversales explicadas, el coordinador de dichas asignaturas en la Universidad de Barcelona –donde se imparten simultáneamente a 9 grupos de discentes universitarios, con la consiguiente variedad de profesorado universitario, la gran mayoría profesoras y profesores asociados– empezó en abril de 2019 un proceso de trabajo reflexivo con todo el profesorado que imparte la asignatura para proceder a la remodelación de la asignatura Expresión Musical y su puesta en práctica en el curso 2019-20.

Hipótesis de la investigación

La hipótesis que persigue la presente investigación es que el trabajo en equipo colaborativo y cooperativo de los docentes universitarios basado en la reflexión-acción favorece la docencia universitaria con enfoque competencial.

Objetivos principales y secundarios de la investigación

El objetivo principal fue (y continúa siendo) trabajar en equipo para analizar, remodelar y poner en práctica un nuevo plan docente, el de la asignatura Expresión Musical del grado de Maestro de Educación Infantil en el curso 2019-20, más adecuado a la realidad, tanto del grado universitario como de las necesidades profesionales de los futuros maestros de Educación Infantil.

Los objetivos secundarios que se realizaron fueron:

Discutir y decidir qué elementos del plan docente anterior se tenían que conservar y por qué.

Discutir y decidir qué elementos debían incluirse en el nuevo plan docente y por qué.

Discutir y considerar la no inclusión como nuevos contenidos musicales en el plan docente de la asignatura, de aquellos contenidos ya cursados y evaluados durante el periodo de la enseñanza obligatoria.

Redactar el nuevo plan docente con un lenguaje claro y sin ambigüedades.

Discutir y elaborar un documento común de las actividades y los criterios de evaluación.

Elaborar y llevar a la práctica un calendario común para la realización de las actividades de evaluación.

Elaborar un material de clase básico para el desarrollo de la asignatura.

Evaluar, al terminar la docencia, los puntos fuertes y débiles del nuevo plan docente y realizar los ajustes necesarios para el próximo curso.

MÉTODO

Se utilizó la metodología basada en la práctica reflexiva en grupo. Por un lado, la práctica reflexiva se aplicaba al análisis y valoración de cada uno de los apartados que integraban el plan docente para que las y los discentes pudieran encontrar su adaptabilidad y transferencia más allá del aula universitaria. Por otro lado, la práctica reflexiva en grupo permitió la construcción de significados comunes a partir de la comunicación conversativa de la propia experiencia escuchando al otro, convirtiéndola en conocimiento compartido (Zabalza, en Domingo, y Serés, 2014, pp. 11-12).

Participantes

Participaron tres docentes universitarios expertos en Didáctica de la Música en Educación Infantil, pertenecientes al Departamento de Didácticas Aplicadas, concretamente al área de Didáctica de la Expresión Musical, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos fueron los distintos documentos que se elaboraron, a partir de la práctica reflexiva en grupo. Estos documentos fueron: Plan docente de la Expresión Musical, Criterios y material de evaluación para las distintas actividades evaluativas especificadas en el Plan docente, Cronograma de las semanas de entrega de las actividades evaluativas, tanto para la evaluación continuada como única, y la reevaluación, y Material docente integrado por el repertorio de canciones, los enlaces de internet, y los artículos con relación a la voz, su utilización y patologías.

Procedimiento

El procedimiento se encuentra especificado en la siguiente tabla que muestra las tres fases temporales –antes, durante y después del periodo de docencia– y las acciones genéricas reflexivo-organizativas que se llevaron a cabo en cada periodo.

Tabla 1. Cronograma del procedimiento

Periodos	Acciones
Antes del periodo de docencia 1/04/2019 - 13/09/2019	Reuniones telemáticas reflexivas basadas en la técnica de trabajo grupal «lluvia de ideas» para exponer y generar distintos enfoques en la asignatura *Expresión Musical*, a partir de la lectura individual del plan docente anterior, la experiencia docente de cada miembro del grupo de profesores, y las necesidades docentes competenciales de las futuras maestras y maestros de Educación Infantil. Reuniones telemáticas reflexivas a partir de la lectura crítica del trabajo individual de redacción del nuevo *Plan docente* atendiendo a los contenidos, la metodología, la evaluación continua y única, la reevaluación, y la bibliografía. Reuniones telemáticas reflexivas a partir de la lectura crítica del trabajo individual de redacción del documento *Criterios de evaluación* de las actividades de evaluación, del nuevo plan docente. Reuniones telemáticas reflexivas a partir de la lectura crítica del trabajo individual de redacción del documento *Cronograma de las semanas de entrega* de las actividades evaluativas de evaluación continuada, única y reevaluación. Reuniones telemáticas reflexivas a partir de la lectura crítica del trabajo individual de redacción de los *Documentos mínimos y básicos para la docencia*.
Durante el periodo de docencia 16/09/2019 - 07/02/2020	Reuniones telemáticas reflexivas con relación al desarrollo de las clases atendiendo a las variables que van surgiendo en el día a día universitario: asistencia a clase, alumnado Erasmus, alumnado Sicue, desarrollo de las sesiones, y evaluaciones únicas. Reunión presencial (6/02/2020) para poner en común y debatir reflexivamente los puntos fuertes y débiles de la puesta en práctica a nivel docente del nuevo plan docente de la asignatura *Expresión Musical*, en los 9 grupos-clase, decidiendo qué se tenía que mantener y qué se tenía que cambiar y/o darle otro formato.
Después del periodo de docencia 10/02/2020 - 9/03/2020	Reunión telemática reflexiva a partir de la lectura crítica del trabajo individual de adaptación de los documentos del curso pasado para el próximo curso 2020-21.

Análisis de datos

Los documentos que cada profesor responsable elaboraba los enviaba por correo electrónico a los otros dos profesores del equipo, que los leían e introducían sus correspondientes modificaciones para volver a ser discutidas telemáticamente hasta llegar al consenso.

RESULTADOS

El primer objetivo de trabajo en equipo de tres docentes universitarios con un fin docente común, en nuestro caso el análisis, redacción y puesta en práctica de un nuevo Plan docente para un conjunto de 9 grupos, con un total de 262 discentes del grado de Maestro de Educación Infantil, se realizó, se desarrolló y se consiguió con total normalidad en un ambiente muy crítico y reflexivo pero a la vez muy respetuoso, durante todo el proceso que duró casi un año: 10 meses.

Se consiguió una redacción clara, pero por ello no menos técnica, del Plan docente, que pudiera, por un lado, salvar las imposiciones a nivel de coherencia y cantidad de palabras que exige el aplicativo interno de la Universidad de Barcelona de planes docentes, y por otro que fuese comprensible para las y los discentes.

La elaboración de los documentos no oficiales, pero sumamente útiles para la práctica docente universitaria de coherencia y demostración de trabajo en equipo de los docentes, facilitó rebajar casi a la nulidad los comentarios entre alumnas y alumnos de distintos grupos-clase en relación a las instrucciones y los materiales contradictorios que generan situaciones problemáticas que se tienen que resolver para el buen desarrollo de las clases y la relación docente-discente, mermando tiempo a la docencia y al desarrollo competencial del alumnado. Dichos documentos eran los siguientes:

Criterios de evaluación: contenía el redactado y peso calificativo idéntico escrito en el Plan docente, especificando los criterios de evaluación de cada actividad evaluativa y las características básicas para su realización.

Cronograma de las semanas de entrega: contenía todas las semanas del cuatrimestre con la distribución de las semanas que se realizaría cada actividad de evaluación y reevaluación. Cada grupo-clase tenía su cronograma específico según el día de la semana que se impartía la clase y adaptado a los días festivos movibles.

Documentos mínimos y básicos para la docencia: documentos con distintos formatos que servían tanto para la docencia como para el aprendizaje autónomo de las y los discentes. Estos documentos se encontraban a disposición de todas y todos en el campus virtual de cada grupo-clase.

Cancionero: estaba formado por 20 partituras, letras y enlaces de audio para que las y los discentes fueran autónomos en el desarrollo de su competencia vocal, tan importante en la profesión de maestro, perceptiva e interpretativa.

Audiciones: documento de texto que contenía 60 enlaces de audios, organizados por instrumentos, agrupaciones instrumentales y vocales, y géneros musicales para el desarrollo de la competencia perceptiva.

Documentos teóricos: estos documentos eran artículos y la relación de páginas de libros donde poder encontrar información teórica con relación a los temas del plan docente, para el desarrollo de la competencia epistemológica de la música, la danza y la voz.

La siguiente tabla muestra las actividades de evaluación y las competencias musicales y transversales que desarrollaban.

Tabla 2. Actividades de evaluación y competencias

Actividad de evaluación	Competencia musical	Competencia transversal
Prueba teórica-práctica, escrita y oral, de contenidos musicales	Competencia perceptiva Competencia musicológica Competencia axiológica	Competencia de aprendizaje y responsabilidad Competencia comunicativa
Interpretación individual de canciones	Competencia perceptiva Competencia interpretativa Competencia axiológica	Competencia de aprendizaje y responsabilidad Competencia comunicativa
Creación e interpretación vocal e instrumental en grupo de una acción artística	Competencia creativa Competencia interpretativa Competencia perceptiva Competencia musicológica Competencia axiológica	Competencia creativa y emprendedora Competencia de trabajo en equipo Competencia de aprendizaje y responsabilidad Competencia comunicativa

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El trabajo en equipo cooperativo y colaborativo de docentes reflexivos juntamente con la necesidad de preparar musicalmente a las y los discentes para la asignatura de didáctica de la música fueron los motores que generaron la remodelación de la asignatura Expresión Musical.

Tal como indican Perez-Poch, Domingo, Sanz y López (2018, pp. 78-84) el trabajo en equipo de los docentes universitarios es un aspecto necesario para el cambio en la cultura universitaria.

Pues si por un lado propone colaborar y participar como miembro de un equipo, asumiendo responsabilidades y compromisos de acuerdo con los objetivos comunes y los procesos acordados, teniendo en cuenta los recursos de los que se dispone, es al mismo tiempo una competencia que, conjuntamente con las competencias interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión, e innovación,

forma parte de las competencias más relevantes que debe tener el profesorado universitario.

Los resultados del trabajo en equipo fueron alcanzados porque el equipo de profesores cumplía con los tres elementos claves que caracterizan todo equipo: saber, sabíamos las características diferenciales entre nosotros; poder, sabíamos qué oportunidades teníamos como equipo de poner en funcionamiento nuestros recursos para conseguir el objetivo; y querer, queríamos conseguirlo porque había motivación intrínseca a nivel individual y compatibilidad entre los objetivos personales y los objetivos del equipo.

No podemos hablar, reflexionar y crear situaciones de aprendizaje de la música sin antes poner en funcionamiento una serie de conocimientos previos adquiridos durante el periodo de la enseñanza obligatoria. En lo que respecta a estos conocimientos musicales previos, se ha cumplido con el objetivo planteado al inicio de la investigación. Así pues, no se han tratado como nuevos contenidos en el plan docente remodelado de la asignatura aquellos que en su día fueron cursados y evaluados en la enseñanza primaria y secundaria, aunque ahora sean necesarios para poder cursar la materia. Por este motivo, al alumnado se le ha facilitado un material de apoyo al tiempo que se le ha hecho responsable de estar al día de los conocimientos adquiridos anteriormente. Este aspecto ha permitido dos avances significativos en la docencia de la asignatura: por un lado, disponer de más tiempo para desarrollar el temario y, por otro, no decepcionar con la repetición de contenidos ya superados a aquella parte del alumnado que los llevaba al día, propiciando un entorno creativo, grupal, distendido y competencial donde se realizaran actividades musicales de percepción, interpretación y creación, que generaran sentimientos de autoconfianza y gozo estético para posteriormente poder crear situaciones musicales de aula basadas en la práctica autotélica para niños y niñas de Educación Infantil (Martín, 2013, pp. 155-160).

REFERENCIAS

Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: Cómo evaluar su aprendizaje. En J. Alsina (Coord.) *Evaluación por competencias en la universidad: Las competencias transversales* (pp. 18-25). Barcelona: ICE-UB - Octaedro,

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Buscà, F. y García, A. (2011). Puntos claves para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales. En J. Alsina (Coord.) *Evaluación por competencias en la universidad: Las competencias transversales* (pp. 26-40). Barcelona: ICE-UB - Octaedro.

Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 16 de septiembre de 2008, núm. 5216, pp. 68256-68272.

Decret 101/2020, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 5 de agosto de 2010, núm. 5686, pp. 61472-61484.

Domingo, À. y Serés, M.V.G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos.* Madrid: Narcea.

Martín, M. (2013). La música vivencial em fa competencial. En C. Albadalejo y M.A. Pujol (Eds.) *VIII Jornades de música. Les competències bàsiques en l'educació musical* (pp. 153-162). Barcelona: ICE-UB,

Perez-Poch, A., Domingo, J., Sanz, M., y López, D. (2018). La cultura docente universitaria. En S. Carrasco e I. de Corral (Coords.) *Docencia universitaria e innovación. Evolución y retos a través de los CIDUI* (pp. 73-102). Barcelona: CIDUI – Octaedro.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13*(2), 1-15.

Universitat de Barcelona (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Universitat de Barcelona (2020a). *Pla docent de l'assignatura Expressió Musical i Corporal.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=361132&ens=TG1025&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ENG

Universitat de Barcelona (2020b). *Pla docent de l'assignatura Didàctica de la Música.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2017&codiGiga=361137&idioma=CAT&recurs=publicacio

Zaragozà, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 7

FLIPPED CLASSROOM COMO METODOLOGÍA PARA ELABORAR UN TRABAJO ACADÉMICO (TFM)

ROSA MARÍA DEL PINO SALVADOR, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES, MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ, BEGOÑA MARÍA TORTOSA MARTÍNEZ, Y JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha originado el nacimiento y perfeccionamiento de nuevas metodologías en la formación de los profesionales que se fusionan con todos aquellos instrumentos tecnológicos disponibles y, donde, las conexiones y posibilidades que ofrece la tecnología móvil son fundamentales para explicar la función que, dentro de la docencia, han jugado tales dispositivos. Al mismo tiempo, la conjugación que se ha realizado al agregar el aspecto lúdico en el trabajo universitario ha aumentado los niveles, no solo de la motivación, sino del compromiso adquirido por el estudiante para con su propia formación (Gómez-Carrasco, Monteagudo-Fernández, Montero-Vera, y Sainz-Gómez, 2020).

Del mismo modo, la formación académica se encuentra situada dentro de una sociedad cambiante que exige y necesita la constante renovación del sistema dentro del plano organizativo y metodológico; por lo que los cambios han de estar orientados a quienes van a ser sus destinatarios, los estudiantes (Arco, Flores, y Silva, 2019). Las decisiones que se establecen en forma de objetivos dentro del espacio educativo de nivel superior en el ámbito europeo, siempre aparecen con diversas novedades y puntualizaciones concretas en determinados aspectos. Por lo que, el panorama universitario se ve afectado y en la obligatoriedad de impulsar de modo plausible aquellas acciones constructivistas que se consiguen mediante la implantación de métodos que fomentan la forma autónoma de trabajar y, al mismo tiempo: saber obrar dentro y con un grupo, que se consiga el despertar del alumnado hacia la búsqueda de un nuevo conocimiento que se logre adherir al ya existente para que sea significativo, encontrar la motivación suficiente para trabajar con interés la materia de la que se compone la tarea a realizar y, por último, la adquisición de aquellos contenidos curriculares previamente establecidos (Pedrosa,

Pena, y Pina, 2020). Siempre que, no se pierda de vista la gestión que el alumno efectúe sobre su propio trabajo (Ganotice, Yeung, Beguina, y Villarosa, 2016).

Junto al modelo metodológico *flipped classroom* converge la concepción de una didáctica como modelo de enseñanza en la que se van desarrollando una serie de instrumentos que edifican el estudio autónomo e individual del estudiante hacia el conocimiento de un contenido determinado basado en la teoría individual y la práctica grupal (Luermann, 2020). A pesar de que esta metodología se ha aplicado fundamentalmente en menores, han sido, sin embargo, los estudiantes en etapa universitaria de mayor edad los que presentan una mayor mejoría tanto en su propio aprendizaje como en su efectividad (Arco, Flores, y Silva).

La acción de implementar o realizar actividades metodológicas que integren aspectos tanto prácticos como teóricos dentro de la educación superior, como puede ser el aula invertida, incrementa la motivación y, además, permite la consecución de las metas que se encuentran establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Pedrosa, Pena, y Pina, 2020). O sea, se hizo necesaria la transformación del paradigma dando la vuelta a la forma de aplicar una docencia apoyada en las clases magistrales, hacia una docencia ajustada al alumno/a (Reyes, 2015).

Entendiendo que el ámbito donde se crean las tareas de finalización del máter, comprenden el contexto formativo universitario, ha de entenderse que dentro del mismo se han de ofrecer de manera natural las respuestas y cubrir las necesidades que el estudiantado precise. Buscando en todo momento, las mejores condiciones para que se produzcan los mayores éxitos y se dé la menor tasa de deserte en el grupo estudiantil, se ha de visualizar aquellos elementos personales que inciden o afectan de un modo directo a la forma de producir del alumno (Molero, Gázquez, Pérez-Fuentes, y Soler, 2014).

Así, una concepción tan delimitada y adaptada a las necesidades personales, ofrece la ventaja de que se asegura unos cimientos de información uniformes para los discentes al comienzo del curso y, de otro lado, cuando se ha adquirido un conocimiento previo sobre la teoría y más amplio, se gestan más oportunidades para la realización de actividades de naturaleza práctica para la observación directa de su aplicabilidad y poder profundizar en otros aspectos inherentes a la enseñanza (Luermann, 2020).

La singularidad de la metodología *flipped classroom* reside en la permuta de los papeles que tradicionalmente han venido ejerciendo alumnado y docentes; por lo que la parte de los profesionales se convierten en meros guías que muestran el conocimiento en pro de un rol activo, principal y protagonista que viene a ser asumido por el discente para acrecentar su rendimiento académico (Sola, Aznar, Romero, y Rodríguez-García, 2019). Y, aunque originariamente los cimientos de la

flipped classroom estaban basados en ofrecer a su alumnado una explicación en clase a través de la visualización de un vídeo, la concepción de esta metodología ha evolucionado (Flores, 2015; Llamazares, 2014), donde se favorece una diversidad muy amplia de recursos y herramientas en las que el docente puede tomar decisiones diferentes sobre la didáctica que lleva en clase y la gestión que ha de llevar en función de las relaciones que surjan entre los propios estudiantes y, entre estos y él mismo (Pinnelli y Fiorucci, 2015). Puntualizar que, dentro de esta consideración, el profesorado no solo puede aportar vídeos explicativos y aclaratorios sobre una temática concreta o generalizar sobre alguna cuestión que se entendiese relevante para su grupo de alumnos; sino que puede aportar, además, cualquier material adicional que considere que deba ser objeto de estudio por parte de su estudiantado para que éste se implique totalmente en su propio proceso de aprendizaje (Gonzalves y Quaresma, 2018). Pero, por el contrario, se ha de entender que ni la tipología de conocimiento, ni la duración que el alumnado dedique a tal tarea va a garantizar el efecto positivo que se ha hallado en la *flipped classroom* (Crimmins y Midkiff, 2017).

De esta manera, esta metodología ambiciona ofrecer respuestas a las necesidades que surgen cuando los modelos que se están utilizando en la enseñanza no están funcionando del modo esperado. Por ello, se configura como un formato metodológico dentro del proceso de la formación. Y, para dar dichas respuestas, se integra el aprendizaje fundamentado en la investigación y la resolución de problemáticas con aquellos enfoques que causan una flexibilidad en el proceso formativo del alumnado y obliga a su participación de forma activa (Arco, Flores, y Silva, 2019). Así, este enfoque posibilita el acceso al contenido de modo reiterado, en cualquier lugar y momento mediante las herramientas tecnológicas, obviando la imagen del enseñante como principal portador de información (Vidal, Rivera, Nolla, Morales, y Vialart, 2016).

Dentro de esta forma de plantear el trabajo para el aprendizaje, se puede distinguir que la transferencia de conocimientos teóricos externamente al aula y el tiempo dedicado dentro de la misma para ayudar a una mejor adquisición y praxis de dichos conocimientos, se está empleando de manera más reiterada y en más esferas educativas (Hadman, McKinght, McKinght, y Arfstrom, 2013).

Sin embargo, cuando se aplica esta tipología de metodología, se ha de especificar que se está aludiendo a la necesidad de tener en cuenta las carencias formativas que presenta el alumnado y cuál es el impacto que este procedimiento produce cuando se implementa (Díaz, 2002; Martínez, 2011; Mitra, 2005; Rodríguez, 2008; Rojas, Haya, y Lázaro-Visa, 2012; Rudduck y NcIntyre, 2007).

Se ha de tener en cuenta que, cuando se aumenta el protagonismo y, al mismo tiempo, se ofrecen mayores situaciones donde hacer uso de la propia autonomía, se

debe introducir el trabajo colaborativo entre iguales tanto en el momento en el que se ha de trabajar de modo presencial como cuando es semipresencial y, donde las tecnologías desempeñan un papel imprescindible para que el proceso sea valorado como exitoso (Shea y Bidjerano, 2010).

Ahora bien, "dar la vuelta" a la metodología llevada a cabo en el aula, no significa de manera unilateral que el discente tenga acceso a inquirir las informaciones dadas una y otra vez de modo previo; sino que lo que se produce es una integración y fusión del enfoque que se le da al aprendizaje (Tourón y Santiago, 2015).

Por ello, dicho aprendizaje adquirido para el alumnado universitario presenta un nivel alto de satisfacción (Gómez-Carrasco, Monteagudo-Fernández, Montero-Vera, y Sainz-Gómez, 2020). En efecto, cuando el discente es capaz de implicarse y cambiar su forma de actuar en el desempeño de sus tareas, el grado de seguridad en el momento de realizar el trabajo va en incremento. Así, se produce un cambio sustancial en la concepción que se tiene sobre la manera de trabajar fuera del aula, pues tanto la transmisión como la consecución de la información se lleva a cabo de modo autónomo por el propio alumno/a (Cabiscol, 2015). De tal manera que, el tiempo que se emplea dentro del aula se queda depositado para aquellas cuestiones en las que el profesorado es insustituible e incluye, además, un rol activo donde la interacción social dentro de la clase al formar los grupos de colaboración también es imprescindible y fundamental (Bergmann y Sams, 2012).

Respecto a los avances que se han producido de manera digital han conseguido modificaciones sustanciales en las formas de acceso y transmisión del conocimiento. Es decir, que el aprendizaje ha pasado de ser individual y ejercido de modo intrínseco, a desarrollarse de modo grupal y visualizado a través de las redes (Arco, Flores, y Silva, 2019). A este hecho, ha de sumarse que existe un acuerdo generalizado en el que es fundamental que los profesionales de la enseñanza de nivel superior y su propia formación, son los elementos de primordial importancia para ofrecer una educación y formación de calidad y, al mismo tiempo, mejorarlas (Escudero, Campillo, y Sáez, 2019). Así mismo, la progresión continua de la evolución tecnológica, irremediablemente, ha llegado a todas las esferas de la vida en sociedad incluyendo todas las etapas educativas y de formación. Por tanto, se ha producido un canal muy amplio de acceso a la información que, en tiempos anteriores, no podía ni plantearse. Esta circunstancia, otorga al discente la capacidad de tomar conciencia de la autorregulación de su propio aprendizaje controlando, por ejemplo, el tiempo que se dedica a la parte teórica en su dispositivo móvil (Aznar, Cáceres, y Romero, 2018).

La consecuencia directa de la aparición de las redes sociales en la actual ciudadanía, ha provocado el nacimiento de una forma diferente y particular de

comunicarse y de interactuar entre los seres humanos. Es decir, los ciudadanos que pasan a adoptar el apelativo de usuarios están experimentando determinadas consecuencias tras la utilización de la red que le originan nuevos escenarios comunicativos (Osorio, Molero, Pérez-Fuentes, y Mercader, 2014).

En lo que respecta a la elaboración de un trabajo al finalizar el máster, se ha de mencionar que esta novedosa forma de llevar a cabo la docencia se percibe con expectación e interés aumentando la motivación por el abordaje del trabajo universitario. Estas estimaciones tan positivas fomentan el desarrollo competencial que se incrementa al incorporar las tecnologías dentro del contexto académico (Sánchez, Solano, y González, 2016). Igualmente, la valoración que señala el grupo estudiantil al tener acceso a un conocimiento vehiculizado por técnicas que les plantean una didáctica, que fusiona la información con la tecnología para que sean capaces de obtener un adecuado desarrollo competencial, es muy positivo (Arco, Flores, y Silva, 2019).

Objetivo general

Como objetivo general de este documento se pretende impulsar la utilización de metodologías activas como la *Flipped Classroom* dentro del ámbito académico superior, en concreto, para la elaboración de un correcto Trabajo Fin de Máster. Para que el alumnado pueda alcanzar una mayor adquisición competencial en el campo de la investigación; así como el aumento de las destrezas ya adquiridas previamente.

METODOLOGÍA

Para la elaboración de este documento se ha utilizado la bibliografía científica que aportan las bases de datos denominadas Web Of Science, Psicodoc y Redalyc, a través de los operadores lógicos como son: flipped classroom university, final master's work (ambos, también se introdujeron en castellano en la última citada).

Tras dichas averiguaciones, ha sido posible el asentamiento de las bases para fundamentar la necesidad de la confección de una compilación que unifique de forma coherente las metodologías de raíces constructivistas que más se usan en los primeros niveles educativos, en roles de enseñanza del más alto nivel y dentro de trabajos de fin de máster para, en combinación con las tecnologías propias de la época actual se active la motivación y se incremente el rendimiento académico del discente.

RESULTADOS

Descripción orientativa del protocolo metodológico *flipped classroom* de forma general en la elaboración de un TFM

Teniendo como pretensión desde el inicio, el propósito de otorgar la mayor precisión y la suficiente claridad expositiva, en cuanto a los aspectos más generales se refiere. Y, para que los docentes universitarios sean capaces, no solo de utilizar esta metodología en las clases teóricas, sino en aquellas que impliquen la combinación de ambas (práctica y teoría) como pudiera ser la elaboración de un Trabajo Fin de Máster; a continuación, se va a desarrollar en primer lugar, los aspectos más generales a tener en cuenta y, en párrafos posteriores seguidamente, algunos de los puntos más habituales en la confección del citado documento.

Para comenzar, el documento que ha de aportar el alumnado (memoria, proyecto o estudio) debe estar desglosado en varias fases para una mejor comprensión, donde se comience con la "elección de la elección"; es decir, las diferentes maneras de realizar dicho trabajo, la temática que puede presentar interés para el campo científico y la praxis… por ejemplo. Por lo que se aportarán varias lecciones por parte del profesorado para que no se produzcan confusiones en los aspectos más básicos.

Como el Trabajo Fin de Máster ha de consistir en la confección de un documento donde el alumno ha de trabajar de manera individual para alcanzar y desarrollar tanto el conocimiento adquirido en investigaciones realizadas de forma autónoma como el progreso competencial; habrá que atender, por un lado, a los puntos específicos que marca la titulación y, por otro, a aquellos elementos que tienen carácter multidisciplinar. Para ello, se contará con la orientación y supervisión de un director/tutor que ayudará a que se diferencien los apartados que tienen carácter multidisciplinar como especializado; no solo para que se puedan ver las competencias generales y las específicas, sino para que se pueda apreciar la disposición que presenta la labor investigadora de la académico-profesional.

Para la consecución de tal fin, habrá de utilizarse la metodología *flipped classroom* como bloque orientativo de base para la explicación, en primer lugar, de las diferentes formas de la elaboración de un Trabajo Fin de Máster, como pudiese ser la realización de una revisión sistemática o la confección de un trabajo investigativo empírico, por ejemplo.

Otro apartado a abordar de manera primordial en la fase presentación es cómo elegir la temática que mejor se adapte al perfil del alumnado y presente cierto interés científico respecto a que tenga cierta relevancia, se ajuste a los requisitos que se estipulan en la titulación, sea una materia actual y exista la suficiente base teórica como para una correcta fundamentación, entre otros.

Dentro de los apartados más básicos, habrá de incluirse uno extra que indique cómo se han de llevar a cabo las búsquedas dentro de bases de datos adecuadas y que presenten documentación de calidad al alumnado; así como su funcionamiento.

Por lo tanto, ha de tenerse en cuenta todos aquellos aspectos o elementos básicos que pudiesen presentar al alumno inconveniente por desconocimiento de su funcionamiento; es decir, habrá que enseñar a los discentes a realizar "búsquedas de entrenamiento" para que, cuando comiencen con las propias no se les presenten problemáticas y puedan realizarlas de forma mecánica para que sean capaces de centrarse en la información que les llega y puedan discernir con claridad si tal información es relevante o no para su trabajo, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, se pueden realizar *flipped classroom* generales para toda la comunidad universitaria sin tener en cuenta la especificidad de cada carrera. Así, el modo de abordar tales aspectos debe ser el que se define en las palabras posteriores a modo de ejemplo. Es decir, antes de la clase, cada alumno se encuentra dentro de su contexto específico; por lo que su espacio es individual y, de esta manera, recibe la información o instrucciones que ha de seguir de un modo directo a través del uso de medios directos como pudiera ser un vídeo explicativo donde el ponente sea su propio profesorado o no, que puede ver varias veces o no y, la cumplimentación de cuestionarios que le orienten a determinar el grado de conocimiento que le ha aportado tal información. Por lo que, el tiempo que cada estudiante emplea para la adquisición de dicho conocimiento es diferente para cada cual y, precisamente por ello, se ajusta o amolda a la perfección a cada discente. Sin embargo, en la parte en la que se ha de estar en la clase presencial y, dentro del horario establecido, el espacio que se le presenta al alumno, es grupal; por lo que estos estudiantes han de realizar actividades, con la supervisión del profesorado, para consolidar el aprendizaje y resolver dudas de forma conjunta.

En aspectos más específicos como pudiesen ser la definición de los objetivos, la planificación del orden del documento, el análisis de los resultados obtenidos, las conclusiones o, incluso, la redacción y las formas de confección; sería recomendable que el profesional titulado contase con las bases previas desde las que, cada estudiante, parte para la realización de su trabajo. De esta manera, el profesor/a puede hacer subgrupos y, en consecuencia, realizar vídeos o tutoriales previos más específicos para cada subgrupo que presente determinados puntos en común.

Así puede verse perfectamente, la dinámica a seguir por los pilares de la confección de un Trabajo Fin de Máster en la que los tiempos que se utilizan para la adquisición o desarrollo de habilidades, así como, la resolución de las dudas surgidas, queda perfectamente establecido de modo institucional y dentro de un horario fijado; mientras que el tiempo que cada discente necesita para entender la

información necesaria, como no es rígido ni se encuentra delimitado, cada alumno puede establecer sus propios ritmos de aprendizaje.

Sería destacable que, para una adecuada y conveniente utilización metodológica, se trazasen líneas más detalladas de la misma en una compilación donde, además de precisar o especificar los puntos básicos de la realización de un trabajo de fin de máster, se indicase de modo explícito y explicativo cada apartado que en dicho documento ha de aparecer. También sería oportuno que se indicase la extensión aproximada de dichos apartados, el orden que han de seguir y, en base a esto, se justificase su introducción, el grado de dificultad que pudieran presentar y el nivel de dificultad que pudieran presentar dentro del trabajo.

CONCLUSIONES

Con la intención de abordar de la mejor manera posible la confección de un trabajo fin de máster y, además, utilizar una metodología que se adapte y ayude al discente a la adquisición de las destrezas, habilidades y a la obtención de aquel conocimiento necesario para llevar a cabo tal labor; se habrá de atender a la gestión que el alumno realice de su propio trabajo vivenciado (Ganotice, Yeung, Beguina, y Villarosa, 2016) dentro del método *flipped classroom*.

Dentro de los estudios que se llevan a cabo en la formación superior, se encuentra establecido el dominio, previa adquisición y control, de las habilidades, destrezas y conocimientos que implica la realización de un Trabajo Fin de Máster; por lo que se hace necesario entender bien las diferentes tipologías científicas que existen, así como, las diversas metodologías que se incluyen en ellas para producir trabajos de calidad (Moreno-Murcia, Silveira, y Conte, 2015).

Cuando, durante las clases presenciales se ponen en común las dudas planteadas de modo individual y se permite que el alumnado interactúe entres sí, no solo se le otorga la oportunidad de solventar las problemáticas planteadas, sino que son ellos mismos lo que posibilitan la ayuda entre iguales, quedando abierta la posibilidad de aprendizaje en el que se produzca una involucración de su propia didáctica produciendo una incorporación de información significativa (Arco, Flores, y Silva, 2019).

Agradecimientos

Parte de este trabajo se ha desarrollado gracias a las ayudas para la formación de profesorado universitario de los subprogramas de Formación y Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 concedida a Rosa María del Pino Salvador (Referencia: FPU18/05857).

REFERENCIAS

Arco, I., Flores, O., y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa, 2*(37), 451-469.

Aznar, I., Cáceres, M. P., y Romero, J. M. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de mobile learning en educación superior. *Education in the Knowledge Society (EKS), 19*(3), 53-68.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR, EE.UU.: International Society for Technology in Education.

Cabiscol, A. (2015). La evaluación como reguladora del proceso de aprendizaje en la clase invertida. *Escuela, 11*, 10-16.

Crimmins, M. T., y Midkiff, B. (2017). High structure active learning pedagogy for the teaching of organic chemistry: Assessing the impact on academic outcomes. *Journal of Chemical Education, 94*, 429-438.

Díaz, E. M. (2002). Importancia de la "voz del alumno" para descubrir sus necesidades. *Enseñanza, 20*, 281-299.

Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3*(23), 1-24.

Flores, O. (2015). Planificar la "flipped classroom". *Escuela, 1*, 7-8.

Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A., y Villarosa, J. B. (2016). In search for H.E.R.O among Filipino teachers: the relationship of positive psychological capital and workrelated outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 407-414.

Gómez-Carrasco, C., Monteagudo-Fernández, J., Montero-Vera, J. R., y Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *Plos One, 7*(15), 1-15.

Gonzalves, Z. T., y Quaresma, D. (2018). Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(4), 63-78.

Hadman, N., McKnight, P. E., McKnight, K., y Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled. *Flipped Learning Network, 1*, 3-20.

Llamazares, A. (2014). Algunas reflexiones en torno al blended-learning. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación, 23*, 63-70.

Luermann, J.L., Treder, M., Merté, R. L., Sholosbauer, A., Becker, J.C., Mariscal, B., y Eter, N. (2020). A future concept for student teaching in ophthalmology? *Deutsche Ophthalmologe, 20*, 1-15.

Martínez, D. B. (2011). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa, 12*, 1-10.

Mitra, D. L. (2005). Adults advising youth: leading while getting out of the way. Educational *Administration Quarterly, 41*(3), 520-553.

Molero, M. M., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., y Soler, F. J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 2(*2), 69-79.

Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *Revista Docencia Universitaria, 13*(1), 277-292.

Osorio, M. J., Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., y Mercader, I. (2014). Redes sociales en internet y consecuencias de su uso en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(3), 585-592.

Pedrosa, B., Pena, P., y Pina, V. (2020). Development and Diagnosis of a Teaching Experience Using Paricipatory Methods: Towards an Ecosystemic Learning in Higher Education. *Sustainability, 15*(12), 1-13.

Pinnelli, S., y Fiorucci, A. (2015). University and Flipped Learning TIC&DIL Project: Framework and Design. Comunicación presentada en el *12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA), 24 – 26 de octubre (p. 217-224), Maynooth, Greater Dublin (Irlanda).

Reyes, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social, 12*(42), 1-23.

Rodríguez, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(1), 1-15.

Rojas, S., Haya, I., y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación, 359*, 81-101.

Rudduck, J. (2007). Student voice, sudent engagement, and school reform. En D. Thiessen, & A. Cook-Sather (Eds.) *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (p. 587-610). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Rudduck, J., y McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London, UK: Routledge.

Sánchez, M. M., Solano, I. M., y González, V. (2016). FLIPPED-TIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(3), 69-81.

Shea, P., y Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, selfregulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education, 55*(4), 1721-1731.

Sola, T., Aznar, I., Romero, J. M., y Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(17), 25-38.

Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación, 368*, 196-231.

Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. R., y Vialart, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior, 30*(3), 1-12.

CAPÍTULO 8

UNIVERSITY GUIDANCE SERVICE AT UNIVERSITIES: THE CASE OF FINLAND

CAMINO FERREIRA
Universidad de León

INTRODUCTION

This descriptive study analyses the university guidance system in Finland according to the three main dimensions of guidance: academic guidance, professional guidance and psychological counselling. The thirteen public universities that are under the Ministry of Education and Culture of Finland have been included in the analysis, differentiating the services, actions and specific activities that they develop in this area, the organization of the guidance system in the university, the areas and objectives, as well as the professional profiles involved in this system.

The university guidance is understood as that process of help and support offered to students in issues related to academic decision making and managing their career, promoting, ultimately, their well-being. Guidance is traditionally defined in three fundamental dimensions: academic guidance, professional guidance and psychological counselling.

The first two dimensions are the traditional ones, however, there is currently a growing concern for the welfare and psychological aspects of university students. This aspect is also connected with health services for the appropriate treatment of complex psychological health situations, making psychological counselling an important part of the guidance and counselling at university (Pedersen, Lonner, Draguns, Trimble, & Scharrón-del Río, 2016), aspect that high school students highlight as essential in the transition to university (Dogar, Azeem, Majoka, Mehmood, & Latif, 2011).

On the other hand, some studies have gone deeper into the guidance and counselling needs of university students, but also those who are in secondary school and would go on to Higher Education Institutions (Dogar et al., 2011). In these studies, it has been observed that university students consider themselves to be poorly informed about their opportunities in the field of work and about their own abilities and knowledge to exercise the profession they are studying (Crişan, Pavelea, & Ghimbuluț, 2015).

Therefore, it is essential that university students have a coherent career plan in accordance with their needs and skills. The aspects described are key to the

development of programmes and services developed in universities in the field of guidance and counselling. The offer of university guidance services to students is heterogeneous in the universities of the world.

All of them are interested in offering this type of services since them benefit both to the students and to the university community in general (Euroguidance, 2018). On many occasions, the offer of guidance in the university is considered within the quality indicators that universities must have, and may affect their position in university rankings (Ferreira, Vidal, & Vieira, 2014; Hooley, 2019; Simon, 2014). Furthermore, the university guidance can improve the academic performance of the students and reduce the dropout rates (Skaniakos, Honkimäki, Kallio, Nissinen, & Tynjälä, 2019). Some of the key aspects to be taken into account in student guidance are motivation, cognitive strategies, levels of well-being and stress (Jääskelä & Nissilä, 2015).

Nowadays, universities face constant guidance challenges, not only encompassing the broad spectrum of guidance needs that university students may have, but they are also looking for new ways to reach them through guidance, such as face to face, online guidance, group guidance, etc. In Finland, the offer of guidance and counselling services at university includes academic, welfare, employment or psychological issues, covering a wide spectrum of activities. In this country, this guidance usually lasts between 3 and 5 years, depending mainly on the study programs (mainly bachelor´s degree and master´s degree) (Euroguidance, 2019; Ministry of Employment and the Economy, n.d.). This study deepens into the guidance by Finnish universities to know how is the offer of guidance services for students in these universities.

This analysis is made taking into account the thirteen public universities that depend on the Ministry of Education and Culture in this country. In this analysis, the services and actions offered have been deepened, as well as the objectives professionals and actions developed. The documentary analysis carried out in this study through the information available on the universities' institutional websites has been analyzed with the MAXQDA program on qualitative analysis.

METHODOLOGY

This study has a descriptive nature using a documentary analysis. For the analysis of the guidance services and actions offered by the Finnish universities, their institutional web pages have been analysed as they are the main sources of dissemination of these services and are available to the entire university community. In total, the thirteen public universities that are under the Ministry of Education and Culture of Finland have been analysed.

The identification of the services and actions was carried out by means of the keywords guidance and counselling, importing the web documents to the *MAXQDA Software* for Qualitative Data Analysis.

The following criteria were taken into account: name of the university and guidance service or action, organization under the university, guidance dimension, objectives and professionals involved, description of the action and specific measures of the guidance carried out, and the collaboration with other services or units. The resulting code system is composed of sixty-three codes, including: objectives of the guidance activities (19), professional involved in these activities (9) and the three guidance dimensions (35): academic guidance, career guidance and psychological counselling.

This work was supported by the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain under 'José Castillejo' Mobility Grant at Brahea Center of the University of Turku in the framework of the State Programme for the Promotion of Talent and its Employability in R&D&i, State Subprogram of Mobility, of the State Plan of R&D.

RESULTS

All guidance services at Finnish universities analysed cooperate with a wide network of services and other stakeholders. In this study, a trend towards unification of university guidance services in Finland has been observed. It has been identified in these thirteen Finnish universities hundred sixty-five guidance and counselling activities (forty-five services and hundred and twenty specific actions). These activities usually fall under the Student life, Studies, Study at the University, Student´s Guide, Student Handbook, Guidance corner, Student life and services, Students or Already in. The name of the services and actions per university are as follows:

At Aalto University (AYY), the services and actions identified are:

Student services: career services, health and well-being.

Support for studying: study guidance, individual study arrangements, accessibility and a barrier-free campus, diverse learners, study and career planning psychologists, support in cases of harassment, starting point of wellbeing.

Study skills: self-management and time management, study techniques: how do you study, how to make more of your studies, conditions of study, causes and workshops for students, links for personal development and career planning, career planning exercises, allwell? study well-being questionnaire.

At Hanken School of Economics (HANKEN), the services and actions identified are:

Student life: health and well-being (student health service, study psychologist).

Student services: career services (plan your career, events, internships, explore careers, mentorship, jobs, hanken international talent), learning lab, study services (study counselling, study psychologist).

At LUT University (LUT), the services and actions identified are:

Services for students: health services, student tutoring.

Studying at LUT university: tutoring programme, study guidance.

LUT Student Services: student guidance and counselling, efficient study techniques, LUT career services.

At Tampere University (UTA), the services and actions identified are:

Guidance and counselling services: internship and work life (career planning, internships, working life), starting your studies (orientation) (initial study guidance and planning, orientation to studies, student tutors), student life (well-being) (accessibility and special arrangements, student health care, treatment referral of substance abusing students), services and regulation for students (well-being), studying (planning studies and guidance, the personal study plan (PSP)), student information management system (Sisu) (tool in study guidance).

At University of Eastern Finland (UEF), the services and actions identified are:

Student counselling: study psychologist, students obligation, study skills and support, study skills and techniques.

Career planning and job advisory: career planning, practical training, career counselling and advice, aarresaari-jobs, internships and thesis projects.

Student life and well-being: inappropriate treatment and harassment, accessible studies, providers of help, equality, student well-being work at UEF, student health care, substance abuse program for students.

New students: student tutoring.

At University of Helsinki (UH), the services and actions identified are:

Health care and well-being: finish student health service, study psychologist service for students, special arrangements support students, mental well-being, help with substance abuse, inequality and discrimination at the university.

Where I can get counselling: study psychologist service for students, career services´guidance, social media and contact details.

Study support: support for studies, language anxieties and diverse learning, study psychologist service for students, special arrangements support students.

Orientation and tutoring.

At University of Jyväskylä (JYU), the services and actions identified are:

Benefits: health care, student tutors.

Support services and counselling: academic support, student life (well-being support for students), friendship family programme, guidance for migrants (SIMHE).

Student services.

Career services.

At University of Lapland (LaY), the services and actions identified are:

Education and Development services: career guidelines services.

Guidance, counselling and well-being: study guidance and planning, support for well-being in everyday life.

At University of Oulu (OY), the services and actions identified are:

Guidance and counselling: HOPS (personal study plan), student counselling, tutor teachers, student tutoring, other guidance and counselling services (study and career counselling, study counselling psychologist).

At University of Turku (UTU), the services and actions identified are:

Orientation and students' tutors (info for admitted students).

Office for academic and students' affairs.

Well-being and exercise afternoon.

Career services.

Student Support and well-being: accessibility and availability (accessibility in studying, special arrangements in teaching), education development and planning (the student feedback and evaluation system, tutor's guide to the study plan system), equality and parity (equality issues), feedback systems for studies and employment (the student feedback and evaluation system), study guidance (Recognition of Prior Learning (RPL), student counselling at different stages of studies, study psychologist, teacher tutoring and personal study plan counselling), study guides and study planning (lifelong learning, Peppi, Recognition of Prior Learning (RPL), study guide, study psychologist), employability and career planning (career guidance, finding a job, open vacancies), student health and well-being (study psychologist).

At University of Vaasa (VYY), the services and actions identified are:

Well-being of students: study psychologist, bottom up!

Support and study guidance: education services in schools, centralized education services (career services, study psychologist), guidance via email.

At Åbo Akademi University (ÅA), the services and actions identified are:

Student wellbeing: student health care services, study psychologists.

Student tutor.

Plan your studies: accessibility in studies, study advisors, make a study plan.

Career counselling: career services.

The dimensions of guidance can be differentiated; however, the functions, professionals and actions carried out by these services have common aspects, favouring synergies in student guidance work.

The results of this study reflect that there are a great variety of professionals involved in guidance actions in Finnish universities in academic, career and psychological issues: teacher tutor, student tutor, counsellor and study psychologist.

Furthermore, the main objectives of guidance actions are aimed at supporting, assisting and providing advice, resources and information to university students. All of these objectives are strongly linked to guidance and aimed at achieving maximum success for university students.

The study guidance at Finnish universities is offered at the beginning of the studies, at a later stage and closer to graduation, depending on the needs of the guidance.

In academic guidance, The Personal Study Plan is the main tool for supporting the smooth progress of the studies and the students' well-being. This Plan describes the steps to be followed by students to complete their studies by themselves, serving as a tool for planning their studies and time management.

The Finnish guidance and counselling services are offered to everybody regardless of their academic or employment situation. The career guidance is the connection between students and futures employees. The career services evaluate the students' skills in employment, providing students with feedback, emphasising those skills that need to be improved.

Cross-sectionally at all dimensions, accessibility and special arrangements are established, assuming that it is the environment that allows student an equal opportunity to study regardless of their personal characteristics. Guidance is considered in this context as an intrinsic part of the university's well-being, ensuring that all the student receives support, depending on their needs.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

University guidance in Finland is characterized by the fact that it depends mainly on student services within the student wellbeing. These services offer guidance including its three main dimensions: academic guidance, professional guidance and psychological counselling. It should be noted that career guidance is very limited and, in most cases, concentrated in one specific unit.

The results of this study reflect that there are a great variety of professionals involved in guidance actions in Finnish universities in academic, career and psychological issues.

In all the universities analysed is highlighted the responsibility of all counsellors and tutors as well as professors in the development of functions and tasks related to guidance, especially in the prevention of situations of lack of information and guidance, or in intimidation or inappropriate treatment among the university community. Furthermore, all guidance services at Finnish universities cooperate with a wide network of services and other stakeholders.

The Finnish university guidance system is characterized by offering educational and work itineraries for its students through the Personal Study Plan, taking into

account the needs and characteristics of each student. This plan is flexible, which allows the objectives and connections between training and employment of the student to be adapted at each moment of their passage through the university.

The actions on accessibility and special arrangements are remarkable, guaranteeing equal opportunities to their university students.

Also, there are other important actions aimed at the student's self-knowledge and their management of psychological skills. In this sense, the promotion of health and mental well-being is a key point to prevent one of the most worrying aspects in guidance such us the management of anxiety and stress.

REFERENCES

Crişan, C., Pavelea, A., & Ghimbuluț, O. (2015). A Need Assessment on Students' Career Guidance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180,* 1022-1029. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.196

Dogar, A.H., Azeem, M., Majoka, M.I., Mehmood, A., & Latif, S. (2011). Need Assessment of Students' Guidance and Counseling. *British Journal of Arts and Social Sciences, 1*(2), 108-124.

Euroguidance (2018). *Euroguidance highlights 2018.* Retrieved from: https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-finland

Euroguidance (2019). *Guidance-System-in-Finland.* Retrieved from: https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-finland

Ferreira, C., Vidal, J., & Vieira, M.J. (2014). Student Guidance and Attention to Diversity in the Processes of Quality Assurance in Higher Education. *European Journal of Education, 49*(4), 575–589. doi: 10.1111/ejed.12098

Hooley, T. (2019). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *Career Guidance and Counselling, 47*(4), 472-486.

Jääskelä, P. & Nissilä, P. (2015). Identifying Themes for Research-based Development of Pedagogy and Guidance in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 24–41. doi: 10.1080/00313831.2013.838696

Ministry of Employment and the Economy (n.d.). *Guidance. Lifelong Guidance in Finland. Ministry of Employment and the Economy, Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, & CIMO.* Retrieved from: https://cica.org.au/wp-content/uploads/25493_Lifelong_guidance_in_Finland.pdf

Pedersen, P.B., Lonner, W.J., Draguns, J.G., Trimble, J.E., & Scharrón-del Río, M.R. (2016). *Counseling across cultures* (7th Edition). SAGE Publications.

Simon, A. (2014). Quality assurance in university guidance services. *British Journal of Guidance & Counselling, 42*(2), 181-198.

Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K., & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. *European Journal of Higher Education, 9*(2), 203–218. doi: 10.1080/21568235.2018.1475247

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

HÉCTOR GALINDO DOMÍNGUEZ
Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

Con la introducción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha abierto ante el profesorado un nuevo abanico de oportunidades para adaptarse a la sociedad del conocimiento actual: aplicación de nuevas metodologías docentes, adaptación a la nueva estructuración de las enseñanzas, y especialmente el potenciar la movilidad y la interrelación entre alumnado y profesorado (Montero, 2010). Estos cambios han supuesto que el profesorado universitario asuma unos roles diferentes hasta el día de hoy, en los que no solamente se considera el conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que de igual modo, debe ser el supervisor del proceso de formación que sigue su alumnado (Casas y Blanco-Blanco, 2016).

Es precisamente en este marco, en el que las competencias cobran especial sentido a la hora de adaptarse a las demandas que exija tanto la universidad, como la sociedad a través no solo del saber, saber hacer o saber ser, sino también del sentir que sabemos. En este ambiente, la autoeficacia se puede apreciar como una variable clave que favorece el desempeño docente (Hernández y Ceniceros, 2018; Vizcaino, López, y Klimenko, 2018).

En parte, la respuesta a este enigma se puede encontrar en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (2000), quien ya postulaba sobre el importante papel de la autoeficacia en el funcionamiento de los profesores a través de su conducta, establecimiento de metas, optimismo, esfuerzo realizado, resultados esperados o tenacidad y perseverancia ante las adversidades.

Esta percepción de mayor o menor eficacia viene influenciada por diversos factores, entre los que destacan los siguientes: falta de preparación y desconocimiento (Valverde, 2011), creencias personales sobre el aprendizaje y la enseñanza (Perandones, Herrera, y Lledó, 2014), escasez de recursos materiales y/o funcionales (Prieto, 2009), y presiones externas (Barni, Danioni, y Benevene, 2019). Dentro de estos factores se incluyen no solo los sentimientos de competencia personal como profesores, sino también la competencia para mejorar eficientemente

la motivación y el rendimiento académico del alumnado universitario (Valverde, 2011).

Esto hace que directamente, la autoeficacia haya resultado ser uno de los constructos más significativos a la hora de entender los resultados de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a que la autoeficacia afecta, consciente o inconscientemente, a toda la práctica docente (Tadeu, Alves, Mota, y Canhina, 2016).

Siguiendo este hilo, diversos autores apuntan a que del mismo modo que es posible ayudar al alumnado a trabajar de modo más eficaz, para influir positivamente en su correcto desempeño, también es posible ayudar al profesorado en su didáctica; especialmente, en el modo en que interactúan con el alumnado y en el modo en que utilizan diversas estrategias de enseñanza (Martín, 2015; Prieto, 2005). Esto es posible gracias a que la autoeficacia docente no es un constructo global, sino que viene especificada por una tarea y contexto o situación singular. Por ende, el profesorado, al estar expuesto ante una serie de situaciones y experiencias diferenciadas, su percepción ante las mismas será también diferente en función del tiempo y momento. Es por este motivo, por el que la autoeficacia se considera un constructo dinámico y no estático (Casas y Blanco-Blanco, 2016). Es así, gracias a este dinamismo, que el profesorado ejerce el acto de enseñar, renovándolo y perfeccionándolo día tras día (Del Río, Rodríguez, Rodríguez, y Águila, 2018).

Con el fin de operacionalizar esta percepción de autoeficacia del docente universitario en un determinado momento, especialmente a lo largo de la última década han ido apareciendo una serie de instrumentos, cada uno con sus peculiaridades, como se recoge en la tabla 1.

Llama especialmente la atención como gran parte de estos instrumentos comparten 3 dimensiones principales: planificación de la enseñanza, implicación del alumnado y gestión de la clase. No obstante, resulta interesante comentar también como, especialmente en el panorama español, la autoevaluación docente también se ha considerado una de las dimensiones de esta autoeficacia docente. Esta deficiencia en los instrumentos ya ha sido comentada por Del-Río et al. (2018), justificando como no todo el profesorado le concede la importancia y seriedad que posee a la autoevaluación, pero aun así debería considerarse imprescindible como instrumento de regulación para reconocer si se está cumpliendo con los objetivos y reconducir posteriormente la práctica docente.

No obstante, a pesar de este aspecto positivo, también se observa en el panorama español una importante limitación de los instrumentos encargados de medir la autoeficacia docente del profesorado universitario, siendo uno de los más estudiados y aplicados en este ámbito es la escala de autoeficacia docente del

profesor universitario de Prieto (2009), instrumento del cual aún no se ha estudiado en profundidad sus propiedades psicométricas.

Tabla 1. Principales escalas de autoeficacia del docente universitario

Autores	Idioma	Ítems	Dimensiones
Gonzales (2006)	Español	30	Planificación y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes Interacción y creación de un clima positivo en el aula, departamento y facultad Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la función docente. Investigación y publicación de los conocimientos científicos Capacitación y actualización profesional y pedagógica.
Robinia (2008)	Inglés	32	Eficacia para la implicación del alumnado. Eficacia para las estrategias de enseñanza. Eficacia para la gestión de la clase. Eficacia para el uso de ordenadores.
Prieto (2009)	Español	44	Implicación de los alumnos en el aprendizaje. Planificación y preparación de las clases. Interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje Evaluación del aprendizaje y de la propia función docente.
Fives y Looney (2009)	Inglés	13	Eficacia para la implicación del alumnado. Eficacia para la enseñanza práctica. Eficacia para la gestión de la clase.
DeChenne y Enochs (2010)	Inglés	15	Estrategias de enseñanza. Clima de aprendizaje positivo.
Vera, Salanova y Martín-del-Río (2011)	Inglés	13	Docencia. Investigación. Gestión.
Leslie (2011)	Inglés	30	Clima de clase. Debate en la enseñanza. Preparación/Organización. Interrogar. Interacción a través de experiencias.
Dybowski, Kriston, y Harendza (2016)	Inglés	16	Autorregulación de la autoeficacia. Regulación diádica de la autoeficacia. Regulación triádica de la autoeficacia.

Es por este motivo, que el objetivo del presente estudio no es otro que el de analizar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia docente del profesorado universitario y en base a estos datos tomar las respectivas decisiones para mejorar la validez del instrumento.

MÉTODO

Participantes

Participaron un total de 384 profesores universitarios del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas ($\bar{x}$ = 46.33; s = 10.72). De todos ellos, 238 eran mujeres y 146 hombres. 254 provenían de la universidad pública y 130 de la universidad privada.

Instrumentos

Para realizar esta validación se hizo uso de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario, de Prieto (2009). Esta escala, formada por 44 ítems tipo Likert de 5 puntos, mide la autoeficacia percibida del docente universitario en base a cuatro dimensiones: implicación de los alumnos en el aprendizaje, planificación y preparación de las clases, interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje, y evaluación del aprendizaje y de la propia función docente.

Aunque esta escala se ha comenzado a usar estos años como medida para conocer la autoeficacia docente al gozar de factores con buena fiabilidad, es una escala en la que todavía no se han estudiado sus propiedades psicométricas, siendo necesario avanzar en la elaboración y optimización de instrumentos de medida de este constructo a nivel español.

Procedimiento

En un primer momento, se contactó con todo el profesorado participante, a quien se le explicó la tarea a realizar y las condiciones éticas del estudio (anonimato, confidencialidad…). Durante 1 mes el profesorado tuvo de plazo para responder online a este estudio. Durante este tiempo, en aras de ampliar la muestra lo máximo posible, se realizaron un par de recordatorios. Una vez finalizado el plazo, se recabó toda la información a través de una base de datos, que posteriormente fue analizada a través de los programas estadísticos *SPSS Statistics 23* y *SPSS Amos 23*.

Análisis de datos

Para analizar los datos se comenzó estudiando la bondad de ajuste, la fiabilidad y la varianza explicada del modelo inicial. Posteriormente, se analizaron las cargas factoriales y los índices de modificación para tomar una decisión sobre los ítems más problemáticos.

Estas decisiones se fueron tomando de una en una, comenzando por el ítem más grave y reduciendo su problematismo, respetando la validez de contenido lo máximo posible a medida que se trataba de mejorar la validez de constructo.

Llegados a este punto, se volvió a estudiar la bondad de ajuste para finalmente analizar la validez convergente y discriminante del modelo resultante. Finalmente, tras proponer un modelo óptimo, se estudió la invarianza factorial del modelo final.

RESULTADOS

Se comenzó realizando un análisis factorial exploratorio (*KMO* = .936; *p* = .000), con un número fijo de valores, en este caso 4, respetando el modelo original y con rotación varimax. El modelo inicial de 4 factores explicaba el 44.12% de la varianza, aunque observó que había ítems fuera de su factor.

La fiabilidad en este momento inicial fue óptima, como se esperaba: implicación, α = .899; planificación, α = .795; interacción, α = .807; y evaluación, α = .791. No obstante, se observó que la bondad de ajuste del modelo era considerablemente mejorable, especialmente en el ajuste incremental (χ^2/gl = 2.65; *CFI* = .810; *RMSEA* = .066; *AIC* = 1986.580).

De antemano, los ítems con unas cargas factoriales bajas, por debajo a .50 se eliminaron (Awang, 2012). En esta línea se eliminaron los ítems 17 (λ = .465), 22 (λ = .271), 26 (λ = .485), 28 (λ = .365), 29 (λ = .485), ítem 30 (λ = .445), ítem 32 (λ = .450), ítem 37 (λ = .457) e ítem 40 (λ = .387).

En este punto se repitió la bondad de ajuste, mejorando hasta los valores de χ^2/gl = 2.81, *CFI* = .823, *RMSEA* = .069 y *AIC* = 1680.78. Es de comentar que antes de eliminar cualquiera de estos ítems, también se valoró que se respetase lo máximo posible la validez de contenido a través de un ítem de contenido similar.

Posteriormente se estudiaron los índices de modificación (M. I.) de los ítems resultantes por encima de 15 (Awang, 2012). En este caso, existían algunos pares de ítems que sufrían estos altos índices. Más concretamente, como se observa en la tabla 2, en aquellos ítems que resultaban confusos y/o no aportaban significativamente al factor, se eliminaron.

Por el contrario, aquellos pares de ítems que poseían unas cargas factoriales positivas y aportaban ideas complementarias, se realizaron una covariación. Las modificaciones se fueron realizando paso a paso, repitiendo entre medias un nuevo análisis.

Tabla 2. Índices de modificación de los ítems problemáticos de la escala

Paso	Ítem 1 (λ; α)	Ítem 2 (λ; α)	M. I.	Decisión
#1	9 (.546; .766)	35 (.631; .746)	44.54	Covariación de ambos ítems
#2	2 (.545; .867)	11 (.710; .867)	34.44	Se elimina el ítem 2 por misma idea
#3	25 (.514; .766)	44 (.562; .761)	29.30	Se elimina el ítem 25 por λ baja.
#4	19 (.610; .858)	23 (.658; .854)	17.53	Se elimina el ítem 19 por λ baja.
#5	7 (.634; .843)	22 (.705; .842)	16.38	Se elimina el ítem 7 por idea similar con ítem 23.
#6	4 (.685; .778)	6 (.674; .768)	16.67	Covariación de ambos ítems

También se observó como el ítem 41 saturaba en exceso con un factor que no era el suyo, por lo que se eliminó (M. I. = 50.80).

Llegados a este punto, estos cuatro factores explicaban el 52.67% de la varianza (frente al 44.12% inicial). Se finalizó volviendo a estudiar la bondad de ajuste del modelo. Se observó cómo la bondad de ajuste mejoró significativamente (χ^2/gl = 1.96; *CFI* = .929; *RMSEA* = .050; *AIC* = 638.14).

No obstante, esta buena bondad de ajuste no determinaba al completo la eficiencia de la escala, por lo que se decidió estudiar la validez convergente y divergente de la escala.

Respecto a la validez convergente, se eliminaron todos los ítems que poseían cargas factoriales por debajo del valor .50 (Awang, 2012), a excepción del ítem 9 (λ = .466), que se decidió respetar por considerarse fundamental a la hora de garantizar la validez de contenido de la dimensión.

Estos ítems demostraron tener una fiabilidad apta para investigación en todas las dimensiones: implicación (α = .821; ω = .825), planificación (α = .766; ω = .770), interacción (α = .776; ω =.784), y evaluación (α = .810; ω = .817).

Por otra parte, para analizar la validez discriminante se estudió la varianza media extraída (VME), la fiabilidad compuesta, y las correlaciones al cuadrado de las dimensiones hallándose estos datos en la tabla 3.

Tabla 3. Análisis de validez discriminante de la escala final

		IMP	PLA	INT	EVA
Escala Inicial	IMP	0,493 (.897)	0,461	0,579	0,465
	PLA	-	0,415 (.848)	0,419	0,400
	INT	-	-	0,389 (.850)	0,412
	EVA	-	-	-	0,412 (.860)
Escala Final	IMP	0,439 (.824)	0,409	0,430	0,399
	PLA	-	0,337 (.749)	0,319	0,439
	INT	-	-	0,379 (.783)	0,328
	EVA	-	-	-	0,418 (.811)

IMP = Implicación; PLA = Planificación, INT = Interacción; EVA = Evaluación. Entre paréntesis en la diagonal principal se muestra la fiabilidad compuesta.

De estos datos, se arroja que a pesar de poseer unos valores de fiabilidad compuesta aptas para investigación, la escala final posee dos problemas: en primer

lugar, la varianza media extraída está levemente por debajo de los valores aceptables de .50 (Awang, 2012), lo que nos indica que las dimensiones explican una varianza inferior a la esperada. Este problema, como se observa, procedía ya desde la versión inicial.

Por otra parte, algunas dimensiones no discriminan bien entre ellas, al tener unas correlaciones al cuadrado superiores a las varianzas medias extraídas. Específicamente se aprecia como en la escala final, la dimensión de planificación no discrimina del todo bien con la implicación, al igual que la interacción con la implicación y la evaluación con la planificación. Esta información puede ser una señal para advertirnos de la necesidad de establecer un modelo de autoeficacia más robusto.

Nuevamente, este problema procedía ya desde la escala inicial y a través de las modificaciones realizadas se ha mejorado esta discriminación significativamente. Es de comentar a favor de la escala, que a pesar de que desde la teoría las dimensiones son totalmente pertinentes, buscar la manera de establecer unos ítems que discriminen completamente entre ellos es una tarea ardua al existir situaciones que implican a dos dimensiones.

Finalmente, se estudió la invarianza factorial del modelo final para las variables género y tipo de universidad.

Tabla 4. Análisis de la invarianza factorial

Modelo	Género				Tipo de universidad			
	χ^2/gl (Δ)	CFI (Δ)	RMSEA (Δ)	AIC (Δ)	χ^2/gl (Δ)	CFI (Δ)	RMSEA (Δ)	AIC (Δ)
1	1.737	.896	.044	1167.89	1.664	.904	.042	1131.91
2	1.699 (-.038)	.897 (.001)	.043 (.001)	1143.04 (24.85)	1.647 (.017)	.903 (.001)	.041 (.001)	1116.62 (15.29)
3	1.709 (.010)	.891 (.006)	.043 (.000)	1141.04 (2.00)	1.638 (.009)	.900 (.003)	.041 (.000)	1103.52 (13.1)
4	1.762 (.053)	.875 (.016)	.045 (.002)	1160.54 (19.50)	1.643 (.005)	.892 (.008)	.041 (.000)	1092.95 (10.57)

Modelo 1 (configural) = modelo sin restricciones; modelo 2 (métrico) = modelo 1 + equivalencia en coeficientes factoriales; modelo 3 (escalar) = modelo 2 + equivalencia de los interceptos; modelo 4 (estricto) = modelo 3 + equivalencia en varianza y covarianza de errores.

De este análisis de la invarianza, se observa que como tanto para el género, como para el tipo de universidad, el modelo se mantuvo invariante al estar el incremento de los valores de *CFI* y *RMSEA* por debajo de .01 (Cheung y Rensvold, 2002).

Para concluir, se presenta la escala final de los 22 ítems en la tabla 5.

Tabla 5. Escala de autoeficacia docente del profesor universitario final

	Inicial	Final	Ítem Final
Implicación	3	2	¿Con qué frecuencia crea un clima de confianza en el aula?
	10	5	¿Con qué frecuencia consigue que el alumnado se preocupe por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden?
	11	6	¿Con qué frecuencia potencia en el alumnado actitudes positivas hacia la lección?
	15	9	¿Con qué frecuencia consigue que el alumnado se considere a sí mismo capaz de aprender?
	23	13	¿Con qué frecuencia otorga a su alumnado un papel activo en clase, siendo más constructores de conocimiento que receptores de información?
	39	20	¿Con qué frecuencia logra que el alumnado perciba la utilidad de lo que aprende?
Planificación	1	1	¿Con qué frecuencia especifica los objetivos de aprendizaje que espera que alcance el alumnado?
	9+35	4	¿Con qué frecuencia prepara el contenido que va a impartir y los recursos que va a utilizar en clase?
	18	11	¿Con qué frecuencia identifica claramente los objetivos de cada clase?
	20	12	¿Con qué frecuencia utiliza los datos que obtiene a partir de la reflexión sobre su docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones?
	44	22	¿Con qué frecuencia selecciona los recursos materiales más adecuados para cada clase?
Interacción	24	14	¿Con qué frecuencia ofrece apoyo y ánimo al alumnado con dificultades en su aprendizaje?
	27	15	¿Con qué frecuencia modifica el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que sigue el alumnado mientras aprende?
	33	16	¿Con qué frecuencia transmite al alumnado su preocupación por ellos y por su aprendizaje de modo personal?
	36	18	¿Con qué frecuencia acepta las iniciativas del alumnado relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios…)?
	38	19	¿Con qué frecuencia es flexible en la enseñanza aunque haya que alejarse de lo planificado?
	42	21	¿Con qué frecuencia hace sentir al alumnado que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y su esfuerzo?
Evaluación	4+6	3	¿Con qué frecuencia evalúa los datos que aporta el alumnado sobre usted y reflexiona sobre su práctica docente para identificar aspectos de mejora?
	12	7	¿Con qué frecuencia adapta su enseñanza a partir de las evaluaciones que realiza el alumnado acerca de su eficacia docente?
	13	8	¿Con qué frecuencia comprueba a través de la evaluación el grado que el alumnado utiliza distintas capacidades (crítica, análisis…)?
	16	10	¿Con qué frecuencia emplea métodos sistemáticos que le permitan analizar su conducta docente?
	34	17	¿Con qué frecuencia evalúa en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos?

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio ha sido el de conocer las propiedades psicométricas y validar la escala de autoeficacia docente del profesorado universitario. Para ello, se partía de una escala de 44 ítems encargados de medir cuatro dimensiones de la práctica docente: implicación de los alumnos en el aprendizaje, planificación y preparación de las clases, interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje, y evaluación del aprendizaje y de la propia función docente.

Tras haber realizado todas las modificaciones pertinentes, se ha llegado a optimizar y a validar significativamente la escala inicial, pasando de 44 ítems a 22 ítems, asegurando en todo momento la validez de contenido de la escala, y consiguiendo índices de bondad de ajuste y fiabilidad muy buenos, y validez convergente buenos, aunque el gran enigma del estudio de este constructo sigue residiendo en la validez discriminante del mismo; problema que, aunque se ha conseguido solventar en parte, esta limitación es probable que perdure en el tiempo en cuanto que, aunque teóricamente las tareas del docente estén claramente divididas, desde la parte práctica estas suelen estar significativamente correlacionadas unas con las otras. Por ejemplo, ser flexible en la enseñanza se considera un ítem de interacción con la práctica del estudiante, pero también podría entenderse como un modo de planificación de la práctica del docente. Este problema proviene en parte por la alta correlación existente entre las dimensiones y la dificultad de separación interfactorial, problema que también se ha observado en otras escalas de autoeficacia docente (Gonzales, 2018).

Respecto al instrumento final, también es de comentar en torno a las covariaciones realizadas (el ítem 9 con el ítem 35, y el ítem 4 con el ítem 6), cómo se propone el uso de dos nuevos ítems, presentados en la tabla 5, en aras de que futuros estudios puedan comprobar las propiedades psicométricas del nuevo instrumento propuesto.

La principal implicación de este trabajo es la de tratar de acercarnos a una propuesta robusta, válida y fiable en la medida de la autoeficacia docente del profesorado universitario, en cuanto que según diversos estudios, se ha observado, que del mismo modo que se puede mejorar a trabajar de modo más eficaz al alumnado, el profesorado también puede mejorar la percepción de sí mismo a través de programas que fomenten técnicas de interacción con el alumnado y estrategias de enseñanza (Martín, 2015; Prieto, 2005).

Entre las limitaciones del presente trabajo, cabe señalar como la muestra participante está constituida únicamente por profesorado universitario del área de las ciencias sociales y jurídicas, siendo interesante para el futuro aplicar esta nueva

escala propuesta en muestras de profesorado universitario ajeno a estas ramas con el fin de testar la fiabilidad y validez de esta nueva escala en otro tipo de muestras.

De igual modo, es de destacar la limitación de que al haber estudiado únicamente las propiedades psicométricas de esta escala, no se ha podido comprobar la validez de criterio del presente instrumento con otro tipo de escalas similares. Por ende, estudios futuros podrían tratar de solventar esta limitación contrastando las correlaciones obtenidas por cada dimensión con los resultados obtenidos de otra escala análoga, como podría ser la escala de autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario (DeChenne y Enochs, 2010; Gonzalez, 2018), con el fin de estudiar la validez de criterio de la misma.

REFERENCIAS

Awang, Z. (2012). *A handbook on structural equation modeling using AMOS.* Shah Alam, Malaysia: Universiti Teknologi MARA Publication.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychology Science, 9*(3), 75-78.

Barni, D., Danioni, F., y Benevene, P. (2019). Teacher's self-efficacy: the role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*(1645), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01645

Casas, Y. y Blanco-Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón, Revista de Pedagogía, 68*(4), 27-47.

Cheung, G.W. y Rensvold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9,* 233-255.

DeChenne, S.E. y Enochs, L. (2010). Measuring the Teaching Self-Efficacy of Science, Technology, Engineering, and Math Graduate Teaching Assitants. En C.D. Lee (presidencia). *American Educational Research Association Annual Conference.* Congreso llevado a cabo en Colorado, Estados Unidos.

Del Río, B.R., Rodríguez, M., Rodríguez, K.L., y Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro, 10*(2), 171-187.

Dybowski, C., Kriston, L., y Harendza, S. (2016). Psychometric properties of the newly developed Physician Teaching Self-Efficacy Questionnaire (PTSQ). *BMC Medical Education, 16*(247), 1-11. doi: 10.1186/s12909-016-0764-4

Fives, H. y Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International journal of teaching and learning in higher education, 20*(2), 182-191.

Gonzales, M.C. (2018). Construcción de la escala de autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario. *Revista Espacios, 39*(52), 30.

Hernández, L.F. y Ceniceros, D.I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa, 18*(78), 171-192.

Leslie, B. (2011). *Faculty perceptions of self-efficacy about facilitating discussion in small seminar classrooms: A mixed methods study* (Tesis doctoral). Universidad del estado de Kansas, Kansas, Estados Unidos.

Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos, 16*(1), 337-349. doi: 10.4067/S0718-07052015000100020

Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo, 9,* 19-37.

Perandones, T.M., Herrera, L., y Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *Interamerican Journal of Developmental and Educationals Psychology, 7*(1), 141-150.

Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid, España: Narcea.

Robinia, K.A. (2008). *Online teaching self-efficacy of nurse faculty teaching in public, accredited nursing programs in the state of Michigan* (Tesis doctoral). Universidad occidental de Michigan, Michigan, Estados Unidos.

Tadeu, R., Alves, R., Mota, M., y Canhina, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(1), 45-54.

Valverde, O.O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas* (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia, España: Departament de Teoria de l'Educació.

Vera, M., Salanova, M. y Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop and adjusted scale. *Anales de Psicología, 27*(3), 800-807.

Vizcaino, A.E., López, K., y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis, 25,* 75-93.

CAPÍTULO 10

LA SECCIÓN DE AGRADECIMIENTOS DE LAS TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

HÉCTOR GALINDO DOMÍNGUEZ
Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

Un doctorado es un grado académico y científico que faculta al profesional que lo consigue de las herramientas necesarias del saber para desarrollar investigaciones profundas y específicas autónomamente (Ortiz-Ocaña, 2018). Para poder adquirir este rango es condición necesaria que el doctorando, el profesional que realiza un doctorado, elabore de manera escrita y defienda un trabajo en cualquier área del conocimiento en la que esté especializado, reflejando así la labor desarrollada en estos años de formación y suponiendo una contribución importante al ámbito académico y científico (Hagen, 2010; Miller, 2013; Pacheco, 2015). Entre los objetivos académicos de cualquier universidad se encuentra el de formar doctores con conocimientos sólidos, ya que en manos de estos va a estar la investigación futura y, en consecuencia, el desarrollo socioeconómico y la mejora social (OCDE, 1995).

Los doctorandos tras acabar de escribir los últimos renglones de sus respectivas tesis suelen enfrentarse a un último paso. Un paso en ocasiones no tan fácil, pero infinitamente emotivo: la sección de agradecimientos. Esta parte importante con la que concluye cada tesis recoge y aprecia el papel de utilidad que ha tomado cada persona en el desarrollo del estudio. Se trata de un epígrafe amplio y libre a la imaginación en contraposición a otros epígrafes más cerrados como puede ser la metodología de la propia investigación.

A pesar de existir decenas de artículos científicos que ayuden a nuestros doctorandos a estructurar, redactar e incluso defender y publicar las tesis doctorales, son limitados los estudios que hablan sobre la parte no académica de las tesis doctorales, especialmente sobre la importancia de la parte más psicológica, emocional y afectiva como motor que sube y mantiene la moral del doctorando y le ayuda a seguir adelante (El-Ghoroury, Galper, Sawaqdeh, y Bufka, 2012).

Y es que, según investigaciones previas, podemos observar como el desarrollo del proceso de tesis doctoral provoca experiencias de estrés en uno de cada dos doctorandos, observándose también como las personas que llevan a cabo este tercer

grado universitario presentan mayores porcentajes de problemas de salud mental en contraposición a aquellas personas que tienen estudios universitarios de primero o segundo grado (Levecque, Anseel, Beuckelaer, Van Der Heyden, y Gisle, 2017).

Esto puede resultar normal, teniendo en cuenta que un alto porcentaje de doctorandos seguramente haya tenido que trabajar bajo presión sean cuales fueren los motivos, hayan padecido tristeza, depresión, incapacidad para resolver problemas o incluso llegar a perder la confianza en uno mismo.

En este punto cabe recordar que, en contraposición a muchos doctorandos del área de las ciencias naturales que desarrollan su tesis doctoral sobre temas pre-establecidos y dentro de un grupo de investigación más amplio, en el caso de los doctorandos en la rama de ciencias sociales el procedimiento es diferente, siendo en muchas ocasiones ellos mismos quienes tienen que proponer su tema de investigación e investigar de manera aislada sobre el mismo, suponiendo en muchos momentos un reto a superar en términos de perseverancia y falta de consenso sobre los criterios de calidad idóneos de este ámbito (Long y Fox, 1995).

En otros casos, estos doctorandos pertenecen a grupos de investigación, quienes por competitividad en el impacto de sus publicaciones o la elaboración de patentes, dejan de lado el golpe psicológico que esta situación puede tener en sus estudiantes de doctorado (Goh, Pfeffer, y Zenios, 2015a; 2015b), especialmente en aquellos que carecen de formación previa en investigación y organización, que son la amplia mayoría de doctorandos, pudiendo provocar en muchas ocasiones situaciones innecesarias de estrés al tener que asumir nuevas responsabilidades, con las consecuencias que esto supone como presentar miedo al fracaso, no llegar a saber adaptarse al equipo, etc. (Ellis et al., 2015; Levecque et al., 2017).

Es considerable mencionar en esta línea, que en ocasiones luchar en contra de estos problemas mentales pueden desembocar en abandonar el proceso de elaboración asumiendo el sentimiento de culpa y los costes, en ocasiones elevados, que conlleva la realización de una tesis (Podsakoff, LePine, y LePine, 2007), oscilando el porcentaje de abandonos entre el 30 y el 50 por ciento, en función del campo académico y el país (Stubb, Pyhältö, y Lonka, 2012). Es principalmente, aquí, donde la ayuda y el apoyo de figuras académicas y no académicas cobra especial importancia. Estudios previos muestran como un porcentaje de doctorandos no recurren a figuras de ayuda externa más allá de lo académico, como la familia, el doctor personal y/o la colaboración y el entendimiento entre iguales (Waight y Giordano, 2018). Para tratar de solventar esta situación, estudios como el de Van Der Heijde, Douwes, y Vonk (2019) ponen de manifiesto la importancia de intervenir de manera necesaria positiva y significativamente en la salud de los doctorandos a través de diversos modos, como pueden ser tutorizando, guiando continuamente, entrenándoles a relajarse, enseñándoles a gestionar el tiempo o realizando deportes,

entre otros. Todo esto tanto a través de las personas que forman la universidad, como las ajenas a la misma.

Es precisamente en este punto, tras todo lo expuesto, donde se puede observar la importancia que tienen las personas en el buen desempeño de una tesis doctoral.

Tomando esto como base, el presente estudio trata de conocer, según los estudiantes de doctorado en educación, cuáles son las figuras más significativas recogidas en la sección de agradecimientos de sus respectivas tesis doctorales.

MÉTODO

Muestra

La muestra conformada en este estudio ha sido la compuesta por las tesis doctorales defendidas entre los años 2014 a 2019 en la universidad de Deusto, dentro de la Facultad de Psicología y Educación. En este periodo de tiempo han sido 110 tesis doctorales en total, aunque únicamente 33 doctores han considerado publicarla en abierto. Este reparto ha sido de 3 en 2014, 12 en 2015, 7 en 2016, 4 en 2017, 4 en 2018 y 3 en 2019. El reparto por género ha sido de 14 tesis doctorales en abierto masculinas y 19 femeninas. Finalmente, solamente 1 de las 33 tesis doctorales en abierto analizadas, no cuenta con sección de agradecimientos.

Instrumento

El instrumento principal mediante el cual se ha recabado la información para llevar a cabo el presente estudio es la base de datos TESEO, del MECD, mediante la cual se han podido obtener las tesis doctorales necesarias. Esta plataforma es la herramienta que tiene el Ministerio de España para albergar todas las tesis doctorales que se defienden en el territorio nacional, siendo por lo tanto, un instrumento imprescindible y pertinente para cumplir con los objetivos propuestos en el presente trabajo.

Procedimiento

La tarea de selección de las tesis doctorales se hizo de manera sistematizada del siguiente modo: inicialmente, se accedió a la plataforma TESEO, plataforma que tiene el Ministerio de Educación Cultura y Deporte a modo de base de datos con las tesis doctorales defendidas en España. Solo en España, en este periodo de tiempo desde 2014 hasta 2019 se han defendido 72.478 tesis doctorales. Con el fin de acotar más la búsqueda, se seleccionó la Universidad de Deusto para el mismo periodo de tiempo.

El resultado en este nuevo caso fue de 396 tesis doctorales, que a pesar de ser un número más reducido, se decidió acotar más debido a que tras leer los agradecimientos de tesis doctorales de diversas ramas del conocimiento, las

categorías que se establecían eran muy variadas y diversas, lo cual iba a dificultar mucho la tarea de analizar. Por este motivo, se acabó seleccionando exclusivamente las tesis doctorales defendidas en la Universidad de Deusto, dentro de la Facultad de Psicología y Educación, a través de la herramienta de "Búsqueda Avanzada" de la plataforma TESEO, encontrando un total de 110 tesis doctorales.

Cabe señalar que, a pesar de haber realizado búsquedas más antiguas al año 2014, el número de casos sigue siendo el mismo.

Finalmente, a pesar de tener en cuenta e ir analizando todas las tesis doctorales de la facultad, exclusivamente se pudo acceder en abierto a 33 de ellas (30% de accesibilidad), observándose como los doctorandos muestran una clara preferencia a publicar sus tesis doctorales en cerrado.

Contando con este número de tesis doctorales, se procedió a la elaboración de un análisis de categorías inductivo de las diferentes figuras que forman parte de la sección de agradecimientos. Es decir, a medida que se iban leyendo las páginas de agradecimientos, se fueron establecimiento las categorías pertinentes, tratando de respetar en todo momento las características de relevancia y discriminación de las potenciales categorías. Teniendo en cuenta este procedimiento, se fue construyendo una base de datos en Excel, que fue posteriormente analizada a través del programa estadístico *SPSS 24.0*. Los resultados a estos análisis se muestran a continuación.

RESULTADOS

Como veníamos comentando líneas atrás, en aras de realizar una categorización discriminante y relevante de las diferentes figuras que aparecen en la sección de agradecimientos, se observó como el resultado final de las categorías establecidas podían ser clasificadas en tres grandes grupos o ámbitos.

Ámbito académico: dentro de este grupo se hallan todas las personas, grupos de personas y organismos que de manera directa o indirectamente han colaborado en la elaboración de la tesis doctoral desde el punto de vista académico.

El modo de colaboración es diferente, aunque todos tienen en común su carácter participativo con el mundo universitario, colegial o escolar. De este modo podemos destacar aquellas figuras que participan de manera directa o indirectamente guiando al doctorando o proporcionándole consejos, como es el caso del director de tesis o el profesorado de la universidad de origen o de la universidad externa; aquellas otras que lo hacen a través de su participación en la parte metodológica del estudio o que colaboran para que esta parte metodológica se pueda llevar adelante a través de los trámites que se deban realizar, como es el caso de los docentes a nivel no universitarios, los estudiantes que participan en los estudios o las familias de este alumnado incluso. Es de destacar en este grupo también el papel que tienen los compañeros de doctorado y/o compañeros del grupo

de investigación, que presentan ser un gran apoyo, proporcionándole al doctorando tanto ayuda académica, práctica, como soporte anímico, al estar también metidos en el mismo proceso o saber lo que es pasar por el proceso de realizar la tesis.

Resulta, tal vez, también curioso los doctorandos que agradecen el papel del tribunal y el personal de gestión de la universidad, así como quienes agradecen su apoyo a expertos externos del ámbito universitario, como puede ser el caso de inspiradores o sacerdotes académicos, entre otros.

Ámbito familiar: dentro de este grupo se hallan todas las personas que tienen parentesco, de primer grado o superior, con respecto al doctorando. En esta línea, se puede destacar como aparecen personas pertenecientes al grupo de primer grado, como es el caso de los padres y los hijos, aunque los doctorandos también agradecen el apoyo aportado por familiares de segundo grado, como es el caso de los abuelos y los hermanos, e incluso hay casos de doctorandos que destacan a sus tíos, sobrinos, o incluso más lejanos aún en el grado de consanguinidad, primos.

Ámbito social: dentro de este grupo se hallan todas las personas que sin pertenecer al ámbito familiar, se encuentran en un contexto cercano y de confianza al del propio doctorando.

Es el caso de los amigos o los equipos de ocio, aunque también el caso de Dios, para aquellos doctorandos más religiosos o incluso la del cuidador de los hijos.

Cabe señalar que, dentro de cada categoría, se ha establecido una categoría llamada "Otros no especificados", en la que se recoge aquellos casos en los que se desconoce la relación que posee cierta figura con el doctorando, pero se puede intuir en un alto grado a qué ámbito pertenece, pues los apartados de agradecimientos suelen seguir una secuencia lógica, en el que cuando se habla con respecto a lo académico, se señalan todas las figuras de manera contigua, y así sucesivamente con los casos familiares y sociales. La clasificación de cada categoría por frecuencia *(f)*, porcentaje intragrupal *(%P)* y porcentaje total *(%T)* queda recogida en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de las figuras en la sección de agradecimientos

		f	*%P*	*%T*
Á. Académico	Director/a de tesis	29	18.4	9.8
	Profesorado de la Universidad de origen	16	10.1	5.4
	Profesorado de universidades externas	13	8.2	4.4
	Participantes (niños, adolescentes, universitarios…)	13	8.2	4.4
	Docentes a nivel no universitario	12	7.6	4.0
	Asociaciones, fundaciones, organismos e instituciones colaboradoras de la investigación	12	7.6	4.0
	Universidad Principal (Institución general)	10	6.3	3.3

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de las figuras en la sección de agradecimientos (Continuación)

		f	*%P*	*%T*
	Organismos de becas (FPI, FPU…) / cátedras	9	5.7	3.0
	Compañeros del grupo de Investigación	8	5.0	2.7
	Compañeros de doctorando	6	3.8	2.0
	Personal de gestión (PAS, biblioteca…)	6	3.8	2.0
	Universidad Externa (Institución general)	5	3.1	1.6
	Expertos externos al ámbito universitario (Psicólogos, psiquiatras, inspiradores, sacerdotes…)	5	3.1	1.6
	Otros no especificados (académicos)	5	3.1	1.6
	Tribunal	2	1.2	0.6
	Familias de los participantes (niños, adolescentes…)	2	1.2	0.6
	Compañeros de centro educativo (no universitario)	2	1.2	0.6
	Compañeros de universidades extranjeras	2	1.2	0.6
	Total Intragrupo	157	100	53.2
Á. Familiar	Madre	20	18.3	6.7
	Padre	18	16.5	6.1
	Pareja – Esposa/o	18	16.5	6.1
	Hermanos/as	12	11.0	4.0
	Hijos/as	10	9.1	3.3
	Otros no especificados (familiares)	10	9.1	3.3
	Tíos/as	6	5.5	2.0
	Familia (General)	6	5.5	2.0
	Sobrinos/as	5	4.5	1.6
	Abuelos/as	2	1.8	0.6
	Cuñados/as	1	0.9	0.3
	Primos/as	1	0.9	0.3
	Total Intragrupo	109	100	36.9
Á. Social	Amigos/as	18	62.0	6.1
	Dios (Alá, Cristo…)	7	24.1	2.3
	Otros no especificados (Social)	2	6.8	0.6
	Equipos de ocio (Deporte, Música…)	1	3.4	0.3
	Cuidador/a de hijos	1	3.4	0.3
	Total Intragrupo	29	100	9.8
	TOTAL	295	-	100

De este análisis podemos sacar algunos datos significativos. Por ejemplo, respecto al ámbito académico, podemos apreciar una clara tendencia a reconocer la labor y sostén del director de tesis (f = 29), como la persona encargada de guiar, revisar y mejorar directa o indirectamente el trabajo. Algo más lejos se encuentra el profesorado universitario, ya sea de la universidad de origen (f = 16) o de universidades externas (f = 13), quienes los doctorandos consideran de gran ayuda gracias a diferentes acciones que realizan: establecer contacto con terceros, soporte estadístico, recomendaciones…

Destacamos, de igual modo, el papel que juegan las personas que participan en las investigaciones del doctorando, quienes también tienen su respectiva mención, como es el caso de los docentes a nivel no universitario (f = 12) quienes muy probablemente se merezcan este hueco debido a la gestión que realizan para poder llevar a cabo la participación de sus estudiantes, o bien porque forman parte de la propia investigación; y el caso de los estudiantes (f = 13), quienes ya sí, de manera directa, participan en el proceso de obtención de datos.

Finalmente, requiere hacer alusión también a las organizaciones externas a la propia universidad (asociaciones, fundaciones…) (f = 12), que de manera directa o indirectamente también aportan su grano de arena al estudio doctoral. Este ámbito es claramente el grupo más homenajeado con un 53.2% de los agradecimientos totales.

En referencia al ámbito familiar, se puede apreciar como destacan principalmente dos figuras importantes del entorno cercano al doctorando: las madres (f = 20) y los padres (f = 18), y las parejas (f = 18). Dentro de este grupo, aunque algo más alejado de los principales destacados, se debe hacer mención también a los hermanos (f = 12) por su apoyo y a los hijos (f = 10), por ser, probablemente, una de las personas más especiales para el doctorando.

Debemos recordar que estas frecuencias están algo por detrás, no porque quienes han finalizado la sección de agradecimientos no han querido hacer mención de sus hijos, sino porque es probable que parte de los doctorandos, directamente, no tengan aún. Tras el ámbito académico, según los doctorandos, este es el ámbito que más importancia se le concede en los agradecimientos de las tesis doctorales con un total 36.9% de menciones.

Finalmente, en relación al ámbito social, se puede como los grandes aliados, claramente, son los amigos del doctorando (f = 18) y, algo más alejado, pero tal vez curioso para mucha gente, es quienes dentro de su sección de agradecimientos hacen especial alusión a Dios (f = 7), motor de inspiración para seguir adelante con su trabajo.

Cabe recalcar que tenemos que tener en cuenta, que, probablemente, este dato podría variar si se tratase de extrapolar la información, pues tenemos que tener en

cuenta que la Universidad de Deusto es una institución de carácter privado religioso, fundada por la Compañía de Jesús; aunque dentro de esta categoría se hallaron casos de estudiantes que no hacían únicamente alusión a Cristo, sino a Alá.

No obstante, este ámbito social es el gran olvidado de los estudiantes de doctorando, tal vez debido a que no está tan claramente vinculado como es el caso del ámbito académico con el quehacer doctoral. Este ámbito recoge únicamente el 9.8% de las menciones que realizando los doctorandos en sus respectivas tesis.

Tras analizar estas categorías, se quiso conocer si estos resultados se mantenían invariables independientemente del género, como tanto a lo largo del tiempo. Para ello, se realizó el sumatorio de frecuencias para cada ámbito y se realizaron las respectivas pruebas *T de Student* como *ANOVAs*.

Comenzando con el caso del género, se pudo apreciar como para los casos del ámbito académico (p = .059), familiar (p = .905) y social (p = .746), no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ningún caso, como bien se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Diferencias por ámbito en función del género

	Medias (DT)		*Sig.*	*d*
	Masculino	Femenino		
Ámbito Académico	3.78 (2.11)	5.47 (2.65)	.059	.70
Ámbito Familiar	3.35 (2.20)	3.26 (2.20)	.905	-
Ámbito Social	0.92 (0.82)	0.84 (0.68)	.746	-
Menciones totales	8.07 (3.75)	9.63 (4.27)	.284	-

No obstante, es de destacar que a pesar de no llegar a ser una diferencia estadísticamente significativa, existe una clara tendencia (p = .059; d = .70) a que el género femenino (M = 5.47; DT = 2.65) mencione con mayor frecuencia que el género masculino (M = 3.78; DT = 2.11) a cualquiera de las figuras recogidas dentro del ámbito académico, siendo el tamaño de estas diferencias considerablemente grande, como se observa tras la interpretación de la d de Cohen. Esto puede ir a causa de que el género femenino (M = 9.63; DT = 4.27) suela realizar un número de menciones totales superior al género masculino (M = 8.07; DT = 3.75), sin que estas diferencias supongan unas diferencias significativas (p = .284).

En último lugar, se realizó una *ANOVA* con el fin de analizar posibles diferencias entre cursos académicos. Los resultados recogen que respecto al año las diferencias entre las diferentes categorías, como fue el caso del ámbito académico (p = .404), familiar (p = .506) y social (p = .851), fueron en todos los casos estadísticamente no

significativas, sustentando la idea de que, independientemente del año de lectura de la tesis, los grupos elegidos como más importantes se siguen manteniendo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Cualquier doctor que se ha enfrentado previamente a la elaboración de una tesis doctoral es consciente de que este proceso no es un proceso individual, sino grupal, en el que diferentes personas, grupos y organizaciones colaboran de diferente modo con el estudiante, permitiendo que continúe adelante hasta el final de este camino.

Esta idea ha sido la que ha motivado la realización del presente trabajo, mediante el cual se ha tratado de conocer cuáles son las figuras más significativas en el desempeño de elaboración del trabajo doctoral, analizando los epígrafes respectivos a los agradecimientos.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto cómo la motivación y ayuda necesaria para continuar adelante, guiando al doctorando, proviene principalmente de 3 focos diferenciados: el ámbito académico, el ámbito familiar y el ámbito social. Las personas más relevantes para los doctorandos son su director de tesis y el profesorado de la universidad de origen respecto al ámbito académico; sus padres y su pareja, respecto al ámbito familiar; y sus amigos, respecto al ámbito social.

La importancia del director de tesis y profesorado de la universidad estriba en que estas figuras han sido los contactos de apoyo que han guiado la labor académica del doctorando a través de correcciones, consejos, apoyo estadístico, etc. (Hutchings, 2017; Löfström y Pyhältö, 2015). Por otra parte, la importancia que tienen los padres y la pareja no es de sorprender. Este dato cobra sentido en cuanto que, en muchos casos, los padres han sido quienes han proporcionado el sustento económico, afectivo y académico para que el propio doctorando haya llegado a donde está en ese momento; y la pareja ha sido, probablemente, la persona que más cercanamente ha estado con el doctorando en su proceso de elaboración de tesis doctoral y quien ha tenido que aguantar los momentos de dificultades emocionales. Varios estudios como el de Maher, Ford, y Thompson (2004) ponen de manifiesto este pilar como un elemento crítico e imprescindible para la persistencia y el éxito del doctorando (El-Ghoroury et al., 2012; Maher et al., 2004). En último lugar, cobran especial valor los amigos, quienes probablemente hayan sido un enorme apoyo moral, a través de sus ánimos y el acompañamiento fuera de la vida académica del doctorando (El-Ghoroury et al., 2012).

El encontrar el adecuado apoyo de todas estas figuras en especial, podría servir como aliciente para reducir la carga de trabajo, el sentimiento de inadecuación o el aislamiento, que son, según diversos estudios, algunos de los principales motivos de

problemas mentales en doctorandos (Acker y Hacque, 2015; Löfström y Pyhältö, 2015).

Estos datos han resultado ser similares al de otros estudios como el de Byers et al. (2014), compartiendo la importancia de la familia y los amigos, pero discerniendo en la importancia del director de tesis y el profesorado de universidad.

En su caso, indican como más efectivo como estrategia para afrontar los problemas el apoyo encontrado en otros estudiantes doctorales, pues según diversos trabajos, pueden resultan ser un apoyo mejorando la conectividad y la colaboración a la hora de compartir experiencias de aprendizaje (Butterwick, Cockell, McArthur-Blair, MacIver, y Rodrigues, 2012).

Para concluir con el artículo, cabe señalar que dos son las limitaciones principales a mencionar. La primera, y más importante, corresponde a la muestra empleada para el presente trabajo, y es que aunque leer parte de las 33 tesis doctorales es un trabajo laborioso, es cierto que para tratarse de un periodo de tiempo tan extenso como son 5 años, son pocos casos. Esta limitación podría solventarse en cualquier caso con la colaboración de otros investigadores que replicasen este estudio en otras universidades, con el fin de contrastar los resultados obtenidos en el presente trabajo. Para ello, podrían analizarse, además de tesis del ámbito educativo, tesis de otras ramas del conocimiento, o incluso tesis por países de origen, aunque resultaría un trabajo complejo, pues como ha ocurrido en este caso, gran parte de las tesis doctorales no se publican en abierto. En segundo lugar, destacamos la dificultad, en ocasiones, para establecer la clasificación de categorías propuestas. Y es que, en esta línea, se puede observar cómo algunas categorías podrían replantearse unirse o no (profesorado universitario interno/profesorado universitario externo), haciendo que los resultados obtenidos pudiesen variar.

A pesar de todo, se espera que el presente estudio, contribuya a poner de manifiesto la importancia de determinadas figuras en el acompañamiento académico y no académico de los estudiantes doctorales, pues insistimos en que, a pesar de ser una única persona quien sigue haciendo delante, son decenas de personas las que abren y siembran ese camino.

Agradecimientos

Agradecer a la doctora María Visitación Pereda Herrero por la ayuda brindada en torno al tema, haciendo hincapié en la importancia del mismo y por su ayuda en el proceso doctoral del propio autor.

REFERENCIAS

Acker, S. y Haque, E. (2015). The struggle to make sense of doctoral study. *Higher Education Research & Development, 34*(2), 229–241. doi: 10.1080/07294360.2014.956699

Butterwick, S., Cockell, J., McArthur-Blair, J., MacIver, S., y Rodrigues, J. (2012). Connectivity and collectivity in a doctoral cohort program: An academic memoir in five parts. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(4), 446-459.

Byers, V.T., Smith, R.N., Hwang, E., Angrove, K.E., Chandler, J.I., Christian, S.H., ... Onwuegbuzie, A.J. (2014). Survival strategies: Doctoral students' perceptions of challenges and coping methods. *International Journal of Doctoral Studies, 9,* 109-136.

El-Ghoroury, N.H., Galper, D.I., Sawaqdeh, A., y Bufka, L.F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology, 6*(2), 122–134. doi: 10.1037/a0028768

Ellis, A.M., Bauer, T.N., Mansfield, L.R., Erdogan, B., Truxillo, D.M., y Simon, L.S. (2015). Navigating uncharted waters: newcomer socialization through the lens of stress theory. *Journal of Management, 41*(1), 203–235. doi: 10.1177/0149206314557525

Goh, J., Pfeffer, J., y Zenios, S.A. (2015a). Workplace stressors & health outcomes: health policy for the workplace. *Behavioral Science & Policy, 1,* 43–52. doi: 10.1353/bsp.2015.0001

Goh, J., Pfeffer, J., y Zenios, S.A. (2015b). The relationship between workplace stressors and mortality and health costs in the United States. *Management Science, 62,* 608–208. doi: 10.1287/mnsc.2014.2115

Hagen, N.T. (2010). Deconstructing doctoral dissertations: how many papers does it take to make a PhD? *Scientometrics, 85*(2), 567–579. doi: 10.1007%2Fs11192-010-0214-8

Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: Analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education, 42*(3), 533–550. doi: 10.1080/03075079.2015.1058352

Levecque, K., Anseel, F., Beuckelaer, A., Van Der Heyden, J., y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy, 46*(4), 868-879. doi: 10.1016/j.respol.2017.02.008

Löfström, E. y Pyhältö, K. (2015). 'I don't even have time to be their friend!' Ethical dilemmas in Ph.D. Supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education, 37*(16), 2721–2739. doi: 10.1080/09500693.2015.1104424

Long, J.S. y Fox, M.F. (1995). Scientific careers: universalism and particularism. *Annual Review of Sociology, 21,* 45–71.

Maher, M.A., Ford, M.E., y Thompson, C.M. (2004). Degree progress of women doctoral students: factors that constrain, facilitate and differentiate. *The Review of Higher Education, 27,* 385-408.

Miller, M.M. (2013). Interdisciplinary research and the early career: the effect of interdisciplinary dissertation research on career placement and publication productivity of doctoral graduates in the sciences. *Research Policy, 42*(5), 1152–1164. doi: 10.1016/j.respol.2013.02.004

OCDE. (1995). *La formation a la recherche.* Paris, Francia: OCDE. Service des Publications.

Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14*(2), 102-131. doi: 10.17151/rlee.2018.14.2.6

Pacheco, T. (2015). La tesis doctoral en ciencias sociales y su relación con el quehacer científico. *Cinta de Moebio, 52,* 37-47. doi: 10.4067/S0717-554X2015000100003

Podsakoff, N.P., LePine, J.A., y LePine, M.A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 438–454. doi: 10.1037/0021-9010.92.2.438

Stubb, J., Pyhältö, K., y Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(4), 439–456. doi: 10.1080/00313831.2011.599422

Van Der Heijde, C.M., Douwes, L., y Vonk, P. (2019). Mental health problems and support needs of PhD Students: bottle necks of the PhD trajectory. *European Journal of Public Health, 29*(4), 601-602. doi: 10.1093/eurpub/ckz186.588

Waight, E. y Giordano, A. (2018). Doctoral students' Access to non-academic support for mental health. *Journal of Higher Education Policy and Management, 40*(4), 390-412. doi: 10.1080/1360080X.2018.1478613

CAPÍTULO 11

ADAPTACIÓN DIDÁCTICA DEL APARTADO DANZA, ASIGNATURA MÚSICA Y MOVIMIENTO: ACCIONES, REACCIONES Y REFLEXIONES DE LOS DISCENTES Y LA DOCENTE

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La danza en la formación de maestros

A partir de las definiciones que nos ofrecen los diccionarios y las enciclopedias con relación al vocablo danza, podemos verbalizar que, danza es la acción de realizar movimientos al ritmo de una música, y que dichos movimientos permiten expresar sentimientos, emociones, ideas y sensaciones. Expresión que eleva la danza a la categoría de arte al posibilitar la transmisión de un mensaje a través de la habilidad de utilizar el conocimiento de sus preceptos y normas, facilitando la interacción social desde múltiples contextos culturales, sociales, religiosos, históricos, artísticos y educativos, con la finalidad de entretener y comunicar. La danza, gracias a su elemento generador, el movimiento, ya sea estático o con desplazamiento, se considera que forma parte de la humanidad desde su existencia.

A partir de la organización curricular propuesta por la derogada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–, hasta las actuales leyes vigentes de educación, Ley Orgánica 2/2 4010006, de 3 de mayo, de educación, –LOE–, y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. –LOMCE–, la danza se encuentra presente en los currículums docentes actuales, desarrollados por cada comunidad autónoma del estado español, tanto en el segundo ciclo de Educación Infantil (Generalitat de Catalunya, 2008) como de Educación Primaria (Generalitat de Catalunya, 2015), refiriéndonos en este caso a Catalunya.

En los estudios profesionalizadores del grado de Maestro de Educación Infantil y del grado de Maestro de Educación Primaria, de la Universidad de Barcelona –UB–, la danza también se encuentra presente en los planes docentes de las asignaturas categorizadas de formación básica –Expresión Musical y Corporal, en el grado de Maestro en Educación Infantil–, obligatorias –Didáctica de la Música, en el grado de Maestro en Educación Infantil; Expresión Musical a Primaria, en el grado de Maestro en Educación Primaria–, y optativas obligadas en la mención de Música –Música y

Movimiento: Formación y Didáctica– (Universitat de Barcelona 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

La asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica, de 6 créditos, se imparte en la UB en el segundo cuatrimestre del cuarto curso de la mención de Música, durante 8 semanas con una periodicidad de tres sesiones semanales de dos horas de duración cada una, de 8:30 a 10:30. La asignatura la imparten dos profesoras simultáneamente, una especialista en Formación Rítmica Dalcroze, y otra especialista en danza en la escuela, con un reparto equitativo de las 24 sesiones totales: 12 sesiones de Rítmica y 12 sesiones de Danza.

La asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica es eminentemente práctica, ya sea desde las propuestas de las docentes como las actividades de aprendizaje y evaluación realizadas por las y los discentes (Calderón et al., 2014). El aprendizaje en el apartado de danza se fundamenta en la vivencia sensorial, tanto del bailar como de las actividades de enseñanza y aprendizaje que facilitan el aprender a bailar, porque según Pujol y Serra (1998) la danza es un lenguaje que se percibe y se expresa a través del cuerpo a partir de su propio movimiento y de su respiración, en el tiempo y en el espacio. Esta práctica sensorial pide una asistencia presencial comprometida por parte de todas y todos las y los discentes para poder desarrollar las competencias perceptiva, interpretativa, creativa, corporal cinestésica, epistemológica y la meta competencia axiológica, todas ellas propias de la danza; las competencias epistemológica, psicopedagógica, vicaria y heurística, propias de la didáctica; y las competencias transversales de compromiso ético, aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, emprendedora, sostenibilidad y comunicativa (Universitat de Barcelona, 2008; Zaragozà, 2009).

La danza en la formación de maestros y la COVID-19

Esta idiosincrasia de aprendizaje totalmente vivencial, grupal, participativo y en directo se vio totalmente interrumpido por la pandemia de la COVID-19 a partir del viernes 13 de marzo de 2020, fecha en que se suspendieron todas las actividades académicas en Catalunya.

El jueves 12 de marzo de 2020 la UB publicó, en su página web de noticias, un comunicado de suspensión total de cualquier actividad en la universidad y, conjuntamente con otras informaciones, se notificaba que el personal docente e investigador y en relación con la docencia que tiene asignada, debe procurar buscar alternativas para planificar temporalmente su docencia en modalidad no presencial y poner a disposición de las y los estudiantes los recursos necesarios en el proceso de su aprendizaje, intensificando las respuestas a sus dudas y posibles consultas, a través de correos electrónicos u otros canales de comunicación no presencial (Universitat de Barcelona, 2020e).

Ese mismo jueves por la tarde, todas y todos las y los docentes de la facultad de Educación recibieron un correo electrónico del equipo decanal donde se les informaba del acuerdo tomado conjuntamente por el equipo decanal, las direcciones de los departamentos, y las y los jefes de estudios, para minimizar el impacto del cierre de la universidad, y se les pedía que a través del campus virtual propusieran alternativas para garantizar al máximo posible la docencia planificada, poniendo a disposición de las y los discentes los recursos y la atención necesaria en este cambio de proceso de su aprendizaje. En el mismo correo electrónico se encontraban adjuntados dos documentos:

Orientaciones sobre docencia y evaluación, elaborado por las vicerrectoras y los vicerrectores de Docencia y Ordenación Educativa y Calidad, con motivo de la suspensión temporal de las actividades académicas presenciales.

Ficha de información básica con relación a las actividades de educación no presenciales diseñadas como alternativas a la docencia. Documento que cada docente tuvo que elaborar y trasmitir a las y los discentes a través del campus virtual de la asignatura, para que lo conocieran y pudieran seguir las actividades propuestas. Dicho documento también se tenía que enviar por correo electrónico al director del departamento y a la jefa de estudios correspondiente. El documento, con el título «Adaptación del plan docente con motivo de la suspensión temporal de las actividades académicas», pedía especificar la información básica de la asignatura y de los aspectos que previsiblemente se verían afectados por la suspensión de la docencia presencial. El documento contenía los siguientes apartados:

Título de la asignatura.

Grupo.

Profesor/a.

Bloque temático y/o contenidos.

Metodología y actividades alternativas.

Evaluación.

Observaciones.

En el apartado Danza faltaban por realizar cinco sesiones: cuatro de ellas evaluativas y una de aprendizaje, todas ellas basadas en la exposición en directo tanto en la interpretación del bailar como en su aplicación didáctica. El grupo-clase estaba formado 36 discentes, 27 mujeres, de las cuales 5 eran Erasmus, y 9 hombres.

La adaptación metodológica se basó en mantener tanto todas las actividades expositivas en directo como las que se entregaban en papel, en grupo e individuales, en el mismo calendario y horario pactado a principio de la docencia con las y los discentes. El motivo primordial para mantener el calendario era que al cabo de tres semanas dicho grupo-clase empezaba su último prácticum específico de la mención música, y era prioridad de las docentes de la asignatura, y también de las y los

discentes, que pudieran realizar el prácticum con la asignatura terminada y evaluada.

A continuación, se muestra la adaptación de las actividades, en formato tabla para su mejor presentación y comprensión.

Tabla 1. Adaptación de la actividad evaluativa 1

Actividad evaluativa 1 - Búsqueda, aprendizaje e interpretación de una danza existente y realización de una propuesta didáctica para un grupo de primaria. TRABAJO EN GRUPO		
Sesión 8, de 12	Lunes, 16 marzo 2020	8:30 a 10:30
Sesión 9, de 12	Miércoles, 18 marzo 2020	8:30 a 10:30
Sesión 10, de 12	Miércoles, 25 marzo 2020	8:30 a 10:30
Descripción de la actividad. Exposición oral con movimiento, baile e interpretación, y su elaboración escrita en formato unidad didáctica, de una danza creada existente, apropiada para la Educación Primaria, mostrando y haciendo las actividades para su aprendizaje basadas en: 1) los bloques de movimiento, 2) los punteos, 3) la relación con el grupo y 4) la relación con el espacio, que facilitaran el baile y la interpretación. La unidad didáctica debe detallar el origen de la danza, el curso, la justificación, la temporización, los criterios de evaluación con indicadores, ámbito-dimensiones-competencias propias del área y de las otras áreas relacionadas, contenidos, actividades secuenciadas -sólo las de danza- especificando las estrategias y recursos didácticos, la evaluación -sólo de danza-, la partitura -melodía y ritmo, y la letra si tiene- y la escritura de la danza en notación coreográfica.		
Se mantuvo	Se cambió	Se eliminó
La rúbrica de evaluación y su porcentaje. El trabajo en grupo de tres. El trabajo escrito en grupo de tres por poder realizarse a través del *drive.*	La exposición en directo por un vídeo gravado individualmente por cada uno de los componentes del grupo. Dicha grabación, que se adjuntará el día de la exposición en directo a la actividad del campus virtual creada para tal fin, se tiene que oír el audio y se tiene que ver los bloques de movimiento, los punteos, la relación con el grupo y la relación con el espacio. El bailar en grupo por el bailar individualmente. La evaluación de bailar en directo por la evaluación comparativa de todos los vídeos de los miembros del grupo. El lugar de presentación del aula por el fórum específico creado por la profesora para cada ocasión, ya sea sesión o actividad diferente dentro de la sesión: de esta manera se tendrá agrupado por días y temas las aportaciones de las y los discentes, para cualquier consulta.	La coevaluación como herramienta para el desarrollo del aprender aprendiendo, tanto para las y los discentes que ya han realizado la actividad como las y los que aún no la han realizado.

Tabla 2. Adaptación de la actividad evaluativa 2

Actividad evaluativa 2 - Creación de una danza a partir de una música dada y realización de una propuesta didáctica para un grupo de primaria. TRABAJO INDIVIDUAL		
Sesión 12, de 12	Miércoles, 1 abril 2020	8:30 a 10:30
Descripción de la actividad. Creación, interpretación y elaboración escrita en formato Unidad Didáctica, de una danza creada para un curso de Educación Primaria a partir de una música dada. La unidad didáctica debe detallar el curso de destinación, la justificación, la descripción de la danza escrita en lenguaje verbal especificando los bloques de movimiento, los punteos, la relación con el grupo y la relación con el espacio, la escritura de la danza en notación coreográfica, y los objetivos de aprendizaje de elementos relacionados con la danza que se pretende conseguir con la danza creada.		
Se mantuvo	Se cambió	Se eliminó
La rúbrica de evaluación y su porcentaje. El trabajo individual.	La exposición en directo por un vídeo grabado individualmente bailando la danza creada. Dicha grabación, que se adjuntará el día de la exposición en directo a la actividad del campus virtual creada para tal fin, se tiene que oír el audio y se tiene que ver los bloques de movimiento, los punteos, la relación con el grupo y la relación con el espacio. La evaluación de bailar en directo por la evaluación del vídeo. El lugar de presentación del aula por el envío del vídeo por el campus virtual.	No se eliminó nada.

Tabla 3. Adaptación de la actividad evaluativa 3

Actividad evaluativa 3 - Participación en el fórum. TRABAJO INDIVIDUAL		
Sesión 8, de 12	Del miércoles 11 marzo 2020 hasta el martes 17 marzo	Actividad a realizar fuera del aula a partir de la asistencia a las sesiones.
Sesión 9, de 12	Del miércoles 18 marzo 2020 hasta el martes 24 marzo	
Sesión 10, de 12	Del miércoles 25 marzo 2020 hasta el martes 31 marzo	
Descripción de la actividad. Enviar en el fórum específico del campus virtual 5 fotografías y 5 frases reflexivas relacionadas con la danza, el baile y su lenguaje corporal. Dichas fotografías no tienen que estar relacionadas con el alumnado de educación primaria sino con la danza, el baile y su lenguaje corporal, sugerido por el trabajo realizado en directo en la clase. La entrega se realizará exclusivamente en los días indicados.		
Se mantuvo	Se cambió	Se eliminó
Se mantuvo exactamente igual.	No se cambió nada.	No se eliminó nada.

Tabla 4. Adaptación de la sesión 11

Actividad de aprendizaje - La danza en la Educación Infantil y retroacción de la actividad evaluativa 1. ACTIVIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL		
Sesión 11, de 12	Lunes, 30 marzo 2020	8:30 a 10:30
Descripción de la actividad. Baile de danzas adecuadas para Educación Infantil para vivenciar las características a nivel de bloques de movimiento, punteos, relación con el grupo y relación con el espacio que deben tener las danzas de dicha etapa. Retorno y puesta en común de los aspectos a destacar y mejorar de las exposiciones y los trabajos escritos de la actividad evaluativa 1.		
Se mantuvo	Se cambió	Se eliminó
La finalidad de la sesión con las actividades propuestas.	La exposición en directo por un documento explicativo con exhaustivos enlaces de vídeo para ilustrar las características y la tipología de danzas adecuadas para la Educación Infantil. El debate en directo por el debate a través del fórum a partir del documento escrito realizado por la profesora que contenía los aspectos a destacar y los aspectos a mejorar con relación a la actividad evaluativa 1.	No se eliminó nada.

Los medios propuestos para llevar a cabo toda la adaptación fueron:

El fórum del campus virtual como plataforma de comunicación y exposición grupal, en lugar de las clases presenciales.

La grabación audiovisual, directa del móvil, como substituto de la presencialidad en el bailar en el aula.

El correo electrónico como substituto de la tutoría.

El campus virtual como plataforma única para la entrega de todas las actividades evaluativas, tanto en formato vídeo como en papel.

Ese mismo jueves por la noche se envió, tanto a las y los superiores como a las y los discentes el documento –en catalán y en inglés, para la mejor comprensión de las alumnas de Erasmus– con la adaptación para poder seguir, en la próxima clase del lunes 16 de marzo de 2020, con las clases programadas.

Durante la realización de las sesiones adaptadas, viviendo y observando las reacciones de las y los discentes, tanto a nivel de aprendizaje como personal, se contempló la posibilidad de realizar una investigación para saber, desde sus propias opiniones reflexivas, qué había aportado tanto positiva como negativamente, en su aprendizaje del oficio docente, la situación de emergencia y adaptación social provocada por el COVID-19, en el apartado Danza de la asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica.

Hipótesis de la investigación

La hipótesis que se plantea es si la plataforma Campus Virtual posibilita el aprendizaje de la danza manteniendo el grado de motivación, implicación y vivencialidad como en las clases presenciales.

Objetivos principales y secundarios de la investigación

El objetivo principal es conocer la opinión de las y los discentes, a través de un cuestionario, con relación a la adaptación docente del apartado de Danza, de la asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica, durante la suspensión de la docencia presencial en la UB debido al COVID-19.

Los objetivos secundarios que se realizaron fueron:

Elaborar y validar el cuestionario para recoger la opinión de las y los discentes con relación a la adaptación docente del apartado de Danza, de la asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica, y su realización.

Analizar cuantitativa y cualitativamente los datos recogidos en el cuestionario.

Extraer conclusiones, a partir de los datos recogidos en el cuestionario, para su reflexión y utilización en otras ediciones de la asignatura y, en su extensión, en otras asignaturas de música.

MÉTODO

La metodología utilizada fue la combinación entre la metodología cualitativa y la cuantitativa, por ofrecer desde el paradigma cuantitativo validez, representatividad y objetividad, y desde el paradigma cualitativo, inducción, descripción, y visión empírica, holística y plural. Se utilizaron los métodos descriptivo ex post-facto, porque se realizó el estudio de los hechos una vez sucedieron (Mateo, 2004), y descriptivo fenomenológico, porque se pretende entender un fenómeno y descubrir el significado y la manera como las y los discentes describen su experiencia, enfatizando en los aspectos esenciales y subjetivos, escuchando para descubrir todo aquello que aflore como pertinente y significativo a partir de sus percepciones, sentimientos y acciones (Sabariego, Massot, y Dorio, 2004).

Participantes

El estudio se dirigió a la población formada por el grupo-clase del apartado Danza de la asignatura Música y Movimiento: Formación y Didáctica, de la Mención en Educación Musical del Grado de Maestro de Educación Primaria, de la UB, curso 2019-20. La muestra a partir de la que se obtuvieron los resultados estaba integrada por 17 discentes, o sea el 47,2% del total del grupo-clase $n = 36$.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el cuestionario *ad hoc* elaborado con Google Forms, para la ocasión.

El cuestionario estaba formado por cinco partes:

Perfil sociodemográfico. Compuesto por: sexo, edad, lugar de residencia durante la realización de la asignatura en condiciones normales, y lugar de residencia durante la adaptación de la asignatura por el COVID-19.

Desarrollo de la asignatura durante la suspensión de las clases presenciales. Integrado por cuatro preguntas positivas en una escala de Likert con un rango de 5 alternativas, de 0 a 4, y un apartado abierto, después de la pregunta cuatro, para comentarios. Las preguntas indagaban en relación con: la claridad en las informaciones de la profesora a través del campus virtual; facilitación del aprendizaje a partir de las informaciones de la profesora a través del campus virtual; la viabilidad del campus virtual como plataforma alternativa a la clase presencial; y la adecuada adaptación de las actividades.

Aprendizaje en grupo. Integrado por tres preguntas positivas en una escala de Likert con un rango de 5 alternativas, de 0 a 4, y tres apartados abiertos, después de cada pregunta para comentarios. Las preguntas averiguaban en relación con: las dificultades que ha generado en el aprendizaje de la danza el trabajo en grupo no presencial; si este trabajo en grupo no presencial ha generado nuevos aprendizajes con relación a la danza y su didáctica; y si ha generado otras relaciones personales interalumnado diferentes a las que genera la clase presencial.

Aprendizaje individual. Integrado por tres preguntas positivas en una escala de Likert con un rango de 5 alternativas, de 0 a 4, y tres apartados abiertos, después de cada pregunta para comentarios. Las preguntas indagaban en relación con: las dificultades en el aprendizaje individual que han generado las clases adaptadas no presenciales de danza y su didáctica; la adquisición de nuevos aprendizajes, por un lado, con relación a la danza y su didáctica; y por el otro en la formación global de docente de primaria.

Pregunta abierta final para añadir más comentarios no recogidos en los apartados anteriores.

Se puede consultar la versión en catalán del cuestionario en: https://docs.google.com/forms/d/1edNZwx1sMdLBTXOhUl3VpAEonzHwooL5edWNJ5n7zc/edit?usp=sharing

y la versión en inglés en: https://docs.google.com/forms/d/1vN8KALPnpdhWe8dYIF7KiwrvuLTsrLyTnOzBUAZIFc/edit?usp=sharing

Una vez elaborado el cuestionario se sometió a su validación interjueces. Los jueces eran tres músicos profesores doctores expertos en música y su didáctica, dos

hombres y una mujer, siendo uno de ellos catedrático de instituto experto en competencias básicas y música, y los otros dos, profesores universitarios. Una vez introducidas las sugerencias se realizó una prueba piloto con tres alumnos voluntarios de la clase, dos chicas y un chico.

Procedimiento

A continuación, se explica en la siguiente tabla el cronograma con relación a la elaboración, validación, recepción de datos y análisis de los datos obtenidos, del cuestionario *ad hoc*.

Tabla 5. Cronograma con relación al cuestionario

FECHAS	ACCIONES
23/03/2020	Primera elaboración del cuestionario.
25/03/2020 29/03/2020	Validación del cuestionario por los expertos: petición, envío y recepción de sus observaciones, a través del correo electrónico (2) y una entrevista telemática (1).
29/03/2020	Elaboración predefinitiva del cuestionario.
30/03/2020	Explicación a las y los discentes, a través del fórum del campus virtual, de querer su opinión con relación a la adaptación de la asignatura para presentarlo como comunicación y artículo de libro en el congreso II CIDICO, en noviembre de 2020. Petición de tres voluntarios –dos chicas y un chico– para la realización de una prueba piloto con el cuestionario validado. Petición de asistencia al congreso a explicarlo.
30/3/2020 - 1/04/2020	Envío por correo electrónico del cuestionario a los tres alumnos voluntarios para la prueba piloto. Recepción de los comentarios de los tres alumnos de la prueba piloto. Elaboración definitiva del cuestionario, en catalán y en inglés.
1/04/2020 - 15/04/2020	Envío del enlace del cuestionario en catalán y en inglés, a través del fórum del campus virtual, para la participación voluntaria de las y los estudiantes. Aviso el día 14 de abril de 2020 a través del campus virtual del cierre de la recepción de las respuestas del cuestionario el próximo día 15 de abril de 2020, a las 16:00. Cuestionarios respondidos y recibidos correctamente el día 15 de abril de 2020: 17 /47% del total de la clase.
15/04/2020 - 26/04/2020	Análisis de los datos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de los datos de tipo mixto. Los datos cuantitativos se analizaron con la hoja de cálculo Microsoft Excel, y los datos cualitativos se trataron manualmente, primero organizando las anotaciones o memos para poder establecer posteriormente las etiquetas o códigos facilitadores de las categorías de análisis.

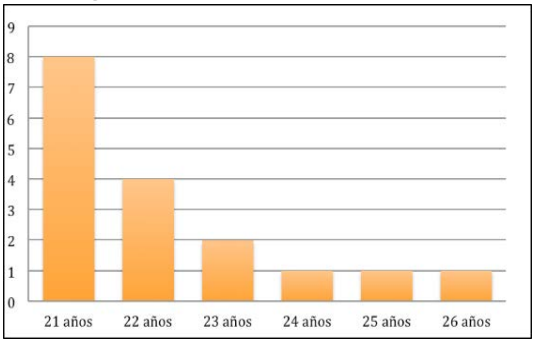
RESULTADOS

Los resultados se presentan por orden según las cinco partes que integran la encuesta. Cada apartado está formado por un texto explicativo que reúne los resultados cuantitativos con las categorías de los resultados cualitativos, ilustrado con los correspondientes gráficos y segmentos de texto de los informantes.

Perfil sociodemográfico

Los resultados aportados demuestran un amplio y representativo espectro sociodemográfico en la muestra. El 71% eran mujeres (*n*= 12) y el 28% hombres (*n*= 5), con un 11,7% (*n*= 2) de representación de las estudiantes de Erasmus. Las edades abarcaban desde los 21 a los 26 años, siendo la franja de 21 a 23 años donde había más población 82,3% (*n*= 14).

Figura 1. Edad de los informantes



El confinamiento de la COVID-19 provocó un cambio de residencia en el 29% (*n*= 5) de los casos, provocando cambio no sólo de población 5,8% (n=1), sino también de provincia 11,7% (*n*= 2), y de país 11,7% (*n*= 2).

Desarrollo de la asignatura durante la suspensión de las clases presenciales

Aunque hubo unanimidad positiva en relación con las respuestas de todos los aspectos preguntados con relación al desarrollo de la asignatura en las clases no presenciales, se considera que se realizó una muy adecuada adaptación de las actividades, tanto de las de evaluación como de las de aprendizaje (figuras 2.4 y 3), que las informaciones escritas de la profesora en el campus virtual facilitaban el aprendizaje (figuras 2.2 y 3) pues estas eran claras (figuras 2.1 y 3), y que el campus virtual como alternativa a la clase presencial es un poco menos bueno pues, aunque se reconoce que era un entorno conocido y que los vídeos facilitaban el aprendizaje, no es lo mismo que bailar y explicar las propuestas didácticas presencialmente y en directo (figuras 2.3 y 3). Se destaca la rápida reacción de la profesora con relación a la adaptación a la situación cambiante.

[…] remarco les classes, perquè tot i que a algunes assignatures s'ha adaptat l'avaluació, no s'han adaptat les classes, sinó que simplement hem deixat de fer-ne i per tant la docència s'ha vist afectada; però no ha sigut així en aquesta assignatura […] (Informante 09).

[…] I really appreciate that the teacher reacted so quickly to the current situation and she made the best of it (Informante 14).

Figuras 2. Gráficos cuantitativos con relación al desarrollo de la asignatura durante las clases adaptadas

Figura 2.1. Informaciones claras por parte de la profesora en el campus virtual

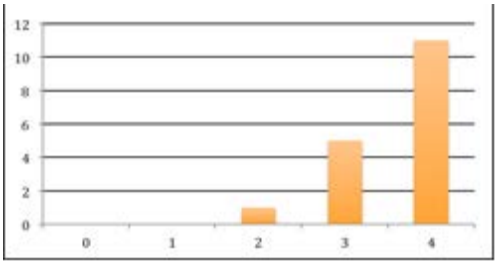


Figura 2.2. Las informaciones facilitaban el aprendizaje

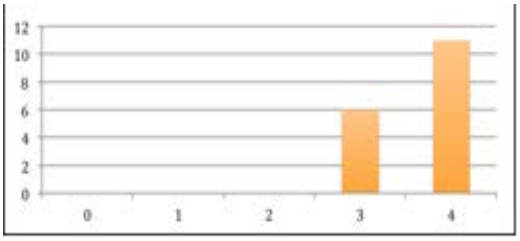


Figura 2.3. El campus virtual como alternativa a la clase presencial

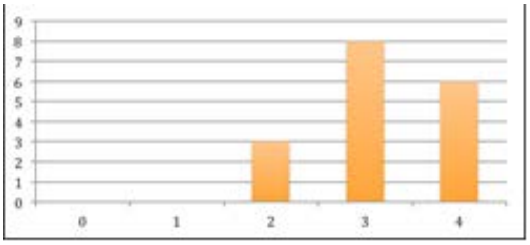


Figura 2.4. Adecuada adaptación de las actividades

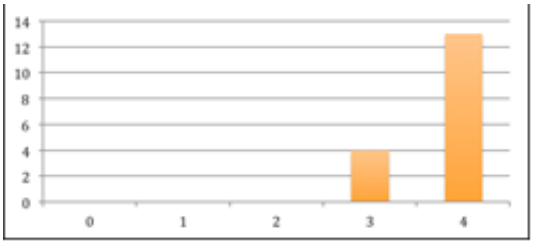


Figura 3. Gráfico cualitativo con relación al desarrollo de la asignatura durante las clases adaptadas



Aprendizaje en grupo

Con relación al aprendizaje en grupo durante el desarrollo de la asignatura en las clases no presenciales se considera que la no asistencia, en vivo y en directo, sí ha ocasionado algunas dificultades en el aprendizaje relacionadas siempre con la falta de presencialidad en el bailar (figuras 4.1), pero en contrapartida ha provocado bastantes nuevos aprendizajes relacionados con la danza, la didáctica de la danza, grabación y edición de vídeos, responsabilidad a nivel de adaptación, y metaevaluación al realizar las actividades (figuras 4.2). No existe una tendencia clara en especificar que el trabajo en grupo no presencial haya generado otras relaciones personales interalumnado; solo hay un pequeño incremento muy discreto a su favor. Los comentarios destacan que ya existían buenas relaciones como grupo-clase antes de la adaptación de las sesiones y han continuado con estas buenas relaciones ayudándose unos a otros, cuando fuere necesario (figuras 4.3).

És més complicat realitzar un treball en grup a distància, sobretot si has de fer una dansa […] (Informante 06).

El fet de no poder ballar la dansa amb tot el grup fa que costi imaginar l'experiència […] (Informante 12).

Hem après molts recursos TIC per poder presentar la nostra dansa de la millor manera possible i a buscar estratègies per poder ensenyar una dansa de manera no

presencial. Una de les coses que hem tingut molt en compte i que penso que sempre ho hauríem d'haver fet durant la carrera i en el nostre futur era veure com ensenyàvem la dansa i posar-nos en el lloc dels nostres companys i companyes que no la coneixien i pensar si les activitats proposades eren les adequades per aprendre-la [...] (Informante 15).

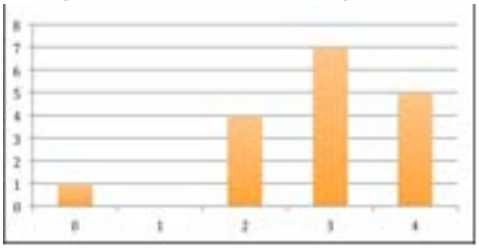
Que ens recolzéssim molt més que a l'aula, mostrant empatia, il·lusió, comprensió i donant suport al grup que li tocava exposar [...] (Informante 17).

Figuras 4. Gráficos cuantitativos y cualitativos con relación al aprendizaje en grupo

Figuras 4.1. Trabajo en grupo no presencial ha generado dificultades

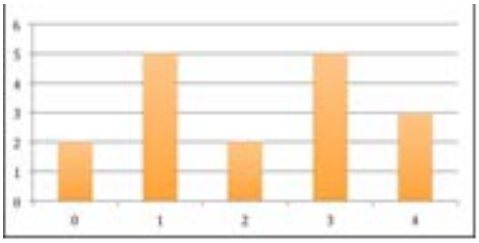


Figuras 4.2. Trabajo en grupo no presencial ha generado nuevos aprendizajes





Figuras 4.3. Trabajo en grupo no presencial ha generado otras relaciones personales





Aprendizaje individual

Con relación al aprendizaje individual durante el desarrollo de la asignatura en las clases no presenciales, se considera que la no presencialidad ha ocasionado algunas dificultades en el aprendizaje de la danza y su didáctica debido a no poderse llevar a cabo desde la experiencia autotélica que se genera al aprender a partir de la vivencia del bailar, aunque recordar cómo se hacía cuando era presencial lo ha facilitado (figuras 5.1). En cambio, sí se sopesa que ha posibilitado el desarrollo de la meta competencia axiológica al dar valor, por considerar importantes, tanto los elementos como las acciones que integran la danza y su práctica docente (figuras 5.2), pero sobre todo destacan que ha facilitado nuevos aprendizajes en relación con la formación global de maestra y maestro, provocado por la importancia de la adaptación a una nueva situación, actitud y acción imprescindible en cualquier trabajo docente (figuras 5.3).

[…] En part perquè hi ha hagut una primera part presencial de l'assignatura que ja ens ha acostat a una manera de fer molt clara. […] Tot i així, òbviament, no és el mateix fer-ho presencial. És molt important el llenguatge del cos, el contacte, les mirades, la relació amb el grup a les classes de dansa i tot això no hi era. […] he après la importància de l'avaluació i de la correció assertiva, de la motivació i ànims al grup, de la implicació i la passió cap a la docència per realment dur a terme una pràctica educativa coherent, significativa i formativa globalment (Informante 09).

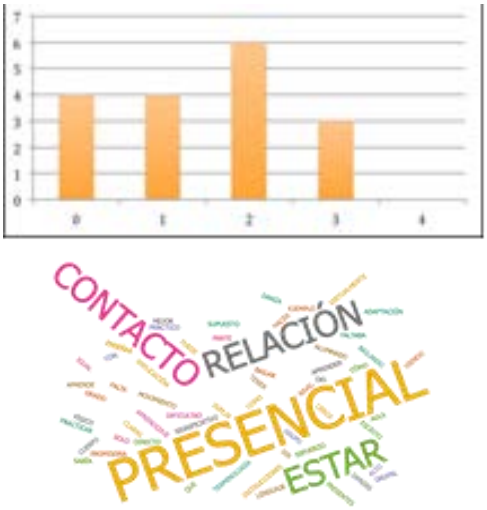
[…] No és una tasca fàcil i recordo que el semestre passat a didàctica de la música ens van presentar unes danses escrites i era incapaç de desxifrar com es

ballaven i ara he estat capaç de llegir paraules i imaginar-me la dansa […] (Informante 15).

It showed me once again that a teacher has to have always a plan B, act quickly and make the best out of a situation (Informante 13).

Figuras 5. Gráficos cuantitativos y cualitativos con relación al aprendizaje individual

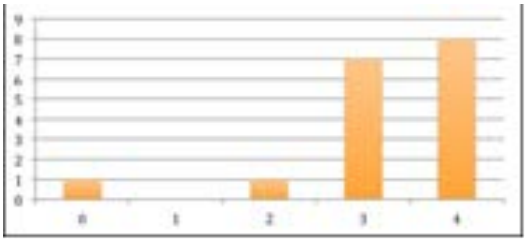
Figuras 5.1. Dificultades en el aprendizaje de la danza y su didáctica



Figuras 5.2. Nuevos aprendizajes relacionados con la danza y su didáctica



Figuras 5.3. Nuevos aprendizajes formación global como maestro





Pregunta abierta con relación a otros comentarios

Los comentarios aportan el agradecimiento en relación con la adaptación realizada.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las adaptaciones curriculares, y también las relacionadas con la vida, ya sean provocadas por la COVID-19 o cualquier otra situación extrema, ayudan a que las personas desarrollemos otras maneras de hacer para continuar con nuestra labor, ya sea docente, de aprendizaje, e incluso de vida.

Ha quedado sumamente justificado que se puede realizar y llevar a cabo la adaptación curricular de la parte Danza de una asignatura compleja, por su característica de aprendizaje en vivo y en directo, a un entorno no presencial. Pero también ha quedado patente que cuando se suple dicha presencialidad física por una presencia virtual, aunque había grandes dosis y demostraciones de motivación e implicación, llevarla a cabo con éxito pide mucho más esfuerzo y dedicación por parte de las y los discentes y docentes.

Llegados a este punto, se tendrá que admitir que, aunque se adapten las actividades presenciales relacionas con la música y su didáctica, adecuación que posibilita un alto grado de desarrollo de la competencia docente heurística extremadamente importante y necesaria para cualquier docente (Álvarez, Lara, y Moreno, 2009), al tener la mayoría de estas actividades la característica de autotélicas (Zaragozà, 2013), nunca será lo mismo, será… otra cosa.

REFERENCIAS

Álvarez, J.E., Lara, D.K., y Moreno, J.H. (2009). *La heurística como herramienta pedagógica en la formación permanente de maestros*. Medellín-Antioquia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://hdl.handle.net/123456789/1064

Calderón, D. (Coord.); Arús, E.; Elgström, E.; Farreras, C.; Fosalba, A.; Gimeno, P.; González, C.; Gustems, J.; Hernández, D.; Martínez, M.L.; Oriola, S.; Pujol, M.A.; y Viñas, M.F. (2014). *Expressió musical a primària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Generalitat de Catalunya (2008). Departament d'Educació - Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 5216, 68256-68272.

Generalitat de Catalunya (2015). Departament d'Educació - Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 6900, 1-136.

Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 195-257.

Pujol, M.A. y Serra, J. (1998). *La dansa catalana en l'ensenyament primari*. Barcelona - Tarragona: Generalitat de Catalunya - El Mèdol.

Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 293-328.

Universitat de Barcelona (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Universitat de Barcelona (2020). *Comunicat de suspensió de les activitats acadèmiques presencials a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2020/03/021.html

Universitat de Barcelona (2020a). *Pla docent de l'assignatura Expressió Musical i Corporal*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=361132&ens=TG1025&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ENG

Universitat de Barcelona (2020b). *Pla docent de l'assignatura Didàctica de la Música*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2017&codiGiga=361137&idioma=CAT&recurs=publicacio

Universitat de Barcelona (2020c). *Pla docent de l'assignatura Expressió Musical a Primària*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2018&codiGiga=361104&idioma=CAT&recurs=publicacio

Universitat de Barcelona (2020d). *Pla docent de l'assignatura Música i Moviment: Formació i Didàctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2016&codiGiga=363189&idioma=CAT&recurs=publicacio

Zaragozà, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Zaragozà, J.L. (2013). Les competències específiques de l'àrea de música. En: Albadalejo, C. y Pujol, M.A. (Eds.) *VIII Jornades de música. Les competències bàsiques en l'educació musical*. Barcelona: ICE-UB, pp. 24-32.

CAPÍTULO 12

LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y SU FUNCIÓN SOCIAL DENTRO DE LA COMUNIDAD

ELENA CAMPILLO RUIZ
Licenciada en Psicopedagogía

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la idea de que un centro educativo debe cumplir unas funciones que van más allá de lo estrictamente escolar, sustituyendo la idea de enseñar por el compromiso más genérico de educar, se hace necesaria una alianza de todos los agentes que intervienen en la maduración y el crecimiento del alumnado: familias, profesorado y otros profesionales sociales que pueden ser externos a la escuela.

En el ámbito formativo nos encontramos con diferentes figuras profesionales que no son estrictamente educativas, como es el caso del integrador social, que cumple una función complementaria y de apoyo importante para los menores, las familias y el entorno social donde se sitúan los centros educativos. Las aportaciones de estos profesionales en la intervención social se realizarán en constante coordinación con todos los profesionales y agentes educativos, garantizando así el aprovechamiento de todos los recursos disponibles.

Si consideramos que el entorno virtual es un entorno social y que lo digital se ha incorporado en todos los ámbitos de la vida, incluido al mundo de la lectura, se enfatiza la responsabilidad de la biblioteca escolar frente al desarrollo de la comunidad, ya que, actualmente es de gran importancia saber manejarse entre la inmensa cantidad de información existente en la red, ser capaz de compartirla, ordenarla y, sobre todo, valorar su veracidad. "El paradigma de la sociedad industrial ha caducado ante un nuevo contexto cultural totalmente distinto que ahora es líquido, multimodal y fragmentado. Vivimos un periodo de transición cultural de gran transcendencia que a veces nos confunde, pero que debemos comprender" (Durban García, Lara, Olmos, y Pulido, 2013, p.17). Este planteamiento no implica solo, como sucedía en el pasado, a una minoría letrada, sino a toda la sociedad. Es fundamental que los individuos sigan aprendiendo a lo largo de toda la vida, más allá del periodo escolar, ya que estamos ante un mundo cambiante y complejo (Miret, Baró, Maña, y Vellosillo, 2011). "Para abordar el futuro inmediato, puede ser productiva la discusión acerca del rol de la biblioteca dando cabida al nuevo ecosistema de interacciones, consumos culturales y aprendizaje" (Miret y Baró, 2016, p. 135).

A nivel internacional se ha concretado un nuevo modelo de biblioteca escolar que ha sido reflejado en escritos como el Manifiesto IFLA/UNESCO (2002). Se le concede un esencial protagonismo en el desafío de conseguir una alfabetización completa de toda la comunidad que incluye la digital y que facilite a los individuos desenvolverse en todos los ámbitos y puedan formarse como ciudadanos críticos y participativos.

Biblioteca escolar y globalización

La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde que se divulgó el escrito denominado IFLA/UNES-CO School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learn-ing for All, han solicitado a los distintos gobiernos el desarrollo e impulso de las bibliotecas escolares como espacios de aprendizaje que van a facilitar la formación basada en el pensamiento crítico. A partir de la publicación del documento citado, se sucedieron varias acciones:

En 2003 se realizó la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Santa Cruz de la Sierras, desde la premisa de que una condición básica para lograr un nivel óptimo de educación es la adquisición de la escritura y la lectura. Además, permitirá la participación activa en la sociedad a través del ejercicio de una ciudadanía responsable y promoverá la educación permanente.

Se determina el valor de que la lectura es una herramienta básica para la inclusión y un elemento determinante en el progreso cultural, social y económico de toda sociedad, por lo que debe incluirse en las políticas públicas de los diferentes países.

Se generó un programa llamado Plan Iberoamericano de Lectura, ILíMITA, con el fin de promover acciones, tanto de acción inmediata como a largo plazo, favoreciendo la lectura.

Se confeccionó un escrito que hace de guía para el fomento de la lectura desde una perspectiva integral que reseña al Manifiesto de la Unesco sobre la biblioteca escolar, “Agenda de políticas públicas de lectura” (VV.AA, 2004) que sugiere el uso de los recursos del ámbito escolar para favorecer prácticas sociales de lectura y escritura y el acercamiento de las bibliotecas escolares a las diversas comunidades. Una de las acciones que se recomienda es proveer de recursos adecuados a las bibliotecas escolares que sirvan como apoyo a los programas que favorecen la unión con la comunidad.

Se expone que leer y escribir son prácticas culturales que, al estar influenciadas por procesos históricos y sociales, son cambiantes y diversas.

Organizaciones como la UNESCO y la OCDE han considerado, a través de pruebas y estudios, que la existencia de una biblioteca escolar es un factor determinante de la calidad educativa y los logros conseguidos por el alumnado. Así, se exige a los gobiernos a que velen por la lectura y escritura, no como programas o campañas puntuales, sino como una política pública.

La época en que vivimos se caracteriza por numerosos cambios en el clima cultural relacionados con el auge de las nuevas tecnologías, la mundialización de la cultura, la proliferación de los medios de comunicación, la fragmentación social y la globalización (Tobeña, 2011). La creciente multiculturalidad producida por la sociedad global va a repercutir en todos los ámbitos y, por tanto, tendrá consecuencias en el ámbito educativo (Tejerina, 2008).

En nuestra vida cotidiana podemos encontrarnos distintas culturas que interaccionan en permanente contacto. Se deben crear conexiones que fomenten el diálogo para configurar la convivencia a partir de la diferencia. Los diferentes estudios plantean que la biblioteca debe ser un espacio donde todas las culturas se relacionen y se comuniquen. Así pues, la biblioteca se establece como una herramienta para el intercambio de ideas, que fomente no solo la lectura, sino también el diálogo (Pérez-Moya, 2011).

Según Bauman (1999), la historia moderna se caracteriza por la rápida transmisión de la información y el progreso continuo de los medios de transporte, lo que ha llevado a importantes cambios en las ideas universales que se encuentran social y culturalmente arraigadas.

Con el surgimiento de internet, una gran cantidad de información está al alcance de todo el planeta y de manera inmediata. Además, ya no es un repositorio de información, sino que ahora hablamos de un entorno activo donde se busca información, pero también se crea (Budd, 1997).

Además de las transformaciones que se han ido produciendo en todos los ámbitos de la sociedad, a partir de estos cambios, en el ámbito educativo se unen las modificaciones que han surgido a partir del avance que supone la utilización de material multimedia, realidad en la que el alumnado se mueve habitualmente, tanto en su tiempo de ocio como en sus relaciones sociales.

Así, de tener un papel auxiliar, la biblioteca escolar pasa a ser un recurso con participación activa en el proceso educativo, favoreciendo la autonomía del alumnado en su aprendizaje y con una función de apoyo a la llamada "alfabetización digital" que demanda la sociedad actual.

En la actualidad, las bibliotecas escolares ofrecen diversas herramientas para el aprendizaje y facilitan el acceso a la cultura, donde las nuevas tecnologías tienen una especial relevancia, ya que permiten el acceso de forma virtual. Por ello, según Ruibal (2018) las bibliotecas pasan a ser un espacio presencial, virtual e híbrido.

El desarrollo de la biblioteca escolar en España

La biblioteca es obligatoria en todos los centros educativos desde la aprobación del artículo 113 de la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. A partir de ese momento, promocionaron las bibliotecas escolares en nuestro país, sin embargo, a partir del año 2011 comenzó un periodo de paralización e incluso retroceso, debido sobre todo a la interrupción de las contribuciones por parte del Ministerio de Educación. Los gobiernos autonómicos más sensibilizados han mantenido los recursos económicos necesarios para su funcionamiento, esto ha supuesto una desigualdad territorial (Miret y Baró, 2016).

El Ministerio de Educación, elaboró unas pautas dirigidas a los responsables de la comunidad educativa para la implementación de las bibliotecas en los centros y su apertura a nuevos horizontes hacia las redes sociales y las herramientas telemáticas (Bernal, Macías, y Novoa, 2011).

Sin embargo, según destaca Giménez (2014, p. 25): "La obtención de datos fiables sobre la realidad de las bibliotecas es escasa dado que se están registrando como bibliotecas escolares espacios que acaban siendo destinados para otros usos (generalmente aulas de clase), o carentes de personal y servicios adecuados". La figura del bibliotecario profesional asegura un servicio de calidad y aunque se considera una pieza indispensable del equipo educativo, no es habitual su presencia en los centros españoles. En la mayoría, son los docentes los que se encargan de la biblioteca. Es necesario que las Administraciones aprueben unos presupuestos y una legislación que garantice un personal cualificado para hacerse cargo de la biblioteca.

La función cultural y social de la biblioteca escolar

Para el progreso de la educación, la cultura y el aprendizaje, especificadas en el manifiesto IFLA/UNESCO (1999), son necesarias algunas de las funciones de la biblioteca escolar. Se comienza a vincular la biblioteca escolar con el medio en el que se encuentra inmersa y la cultura de las comunidades donde se localizan las instituciones educativas para que el alumnado se enriquezca con experiencias, opiniones e ideas variadas, gracias al acceso a los diversos recursos mundiales, nacionales, regionales y locales. De esta manera, las personas serán capaces de relacionarse en un entorno comunitario, utilizando de manera adecuada la información recibida en cualquier soporte.

La biblioteca escolar debe tener a disposición toda la información que pueda requerir la comunidad. Con ella se favorecen los procesos de socialización y formación de la comunidad a la que pertenece y puede ayudar a fortalecer sus vínculos al compartir el conjunto cultural. Pero en la sociedad actual en constante evolución, las necesidades y demandas de los ciudadanos no son permanentes ni estables, por ello, la biblioteca tiene que ser flexible para que pueda aprender de sus

aciertos y errores, acomodándose constantemente a los cambios que puedan producirse.

El alumnado convive regularmente con la tecnología y ha desarrollado una gran habilidad para manipular los diversos aparatos sin dificultades. Según Marzal (1991), el entorno escolar debe tener en cuenta este escenario, "el desarrollo de los «mass-media» y la aparición de nuevos soportes de información, no solo han transformado interiormente las bibliotecas, sino también su función social, incluso su proyección exterior" (p. 17).

Por medio de la biblioteca se puede promover la investigación de contenidos relacionados con el beneficio local, invitando a colaborar a todos los miembros de la comunidad, tanto ciudadanos de manera individual como empresas, instituciones, organizaciones, medios de comunicación locales, etc.

Se cambia el nombre de biblioteca escolar para alejarla de la idea de esta como un almacenamiento de libros y se denomina CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje), o BECREA (Biblioteca Escolar, Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje), se promoverán y programarán diferentes actividades, donde serán agentes principales el alumnado, el profesorado y las familias.

Para llevar a cabo dichas acciones, la BECREA ofrece servicios de información y en las actividades programadas promueven la colaboración y participación de toda la comunidad, para crear ambientes de lectura y escritura también el horario extraescolar, como, por ejemplo, clubes de lectura o tertulias dialógicas.

El escenario que nos encontramos, por tanto, es que la biblioteca escolar puede ofrecernos una perspectiva más amplia y enriquecedora de la relación de la escuela con su entorno, a través de la realización de actividades culturales que ayudarán a compensar las desigualdades y facilitar la integración ciudadana.

CONCLUSIONES

Partiendo de la idea de que un centro educativo debe cumplir unas funciones que van más allá de lo estrictamente escolar, sustituyendo la idea de enseñar por el compromiso más genérico de educar, es necesario ofrecer al alumnado recursos como la biblioteca escolar, cuyo uso concierne no solo a todas las áreas del currículum, sino también a toda la comunidad y su entorno: la promoción de la lectura, programas formativos sobre los recursos que ofrece, la dinamización de la comunidad, las medidas preventivas de la exclusión social, etc. Desde esta perspectiva, los profesionales sociales se consideran piezas indispensables dentro del sistema educativo, ya que, por su formación interdisciplinar, pueden actuar en distintos ámbitos: ejerciendo funciones de mediación y apoyo tanto en aspectos

educativos como sociales y la capacidad de interconectar el centro con la comunidad en la que se encuentra y el medio social que lo rodea.

Las administraciones públicas no han desarrollado políticas que aseguren la solidez en los centros de las bibliotecas escolares, solo se han articulado algunas medidas de promoción que resultan insuficientes. Por tanto, dejar que este espacio sea infrautilizado va a depender de la voluntad y la resposabilidad de todos los agentes educativos, a través de su práctica innovadora. Debemos hacer hincapié en la importancia que adquiere la relación de las organizaciones educativas con el contexto "para el logro de metas comunes vinculadas a la mejora y al desarrollo socioeducativo y comunitario" (Muñoz, Rodríguez, y Barrena, 2013, p. 117). En este sentido, los centros podrán abrir sus puertas al entorno y contar con la colaboración de los ayuntamientos y bibliotecas públicas para desarrollar actuaciones que beneficien al conjunto de la comunidad, para ello, será necesario afrontar retos, generar compromisos, cambiar actitudes (personales y colectivas) y modificar algunas formas de funcionar institucionalmente.

La mejora de la biblioteca escolar es fundamental, dada la importancia de este espacio para el apoyo al aprendizaje, la organización de recursos y para garantizar la igualdad en el acceso a los bienes culturales y a la información. "Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (Bauman, 2008, p. 46).

Aunque la globalización aporta numerosos beneficios, también conlleva algunos efectos negativos, como la brecha digital y social.

La biblioteca escolar puede convertirse en una herramienta muy importante que ofrezca, no solo libros, sino también diferentes recursos que promuevan la inclusión social de toda la comunidad a la que pertenece el centro educativo. De este modo, los recursos informativos y culturales estarán a disposición de todos/as, para así reducir la exclusión social.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa Editorial.

Bernal, A.I., Macías, C., y Novoa, C. (Coord.). (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Subdirección General de Cooperación Territorial.

Budd, R.W. (1997). Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación, 2*(2). Recuperado de: https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/17308

Durban, G., García, J., Lara, J.I., Olmos, D., y Pulido, A. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía.

Giménez-Chornet, V. (2014). La biblioteca escolar: La lectura desde la adolescencia. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 0*(6), 22-30. doi: https://doi.org/10.4995/reinad.2014.2186

IFLA. Section of School Libraries (1999). *Manifiesto IFLA/UNESCO de la biblioteca escolar*. La Haya: International Federation of Library Associations and Institutions.

IFLA. Section of School Libraries (2002). *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. La Haya: International Federation of Library Associations and Institutions.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Marzal, M.A. (1991). *La biblioteca de centro y la biblioteca de aula*. Madrid: Castalia

Miret, I. y Baró, M. (2016). *Bibliotecas escolares a pie de página. En J.A Millán (Coord.), La lectura en España*. Informe 2017 (pp. 125-138). Madrid: Federación de Gremios de Editores.

Miret, I., Baró, M., Maña, T., y Vellosillo, I. (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Muñoz, J.L., Rodríguez, D., y Barrera, A. (2013) Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional, 52*(1), 97-123.

Pérez-Moya, F. (2011). Bibliotecología y estudios culturales: elementos teóricos que posibilitan su vinculación. Bibliotecas. *Anales de Investigación, 0*(7), 3-14.

Ruibal, M.I. (2018). Hablamos de… bibliotecas escolares. *Desiderata, 7*, 36-42.

Tejerina, I. (Coord.). (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

VV.AA (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Colombia: OEI. Recuperado de: https://url2.cl/am5qF

CAPÍTULO 13

PROPUESTA FORMATIVA PARA FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL USO SIMULTÁNEO DE ANALOGÍAS Y PÓSTER CIENTÍFICOS

MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN MEDINA Y JUAN JOSÉ MARRERO GALVÁN
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

La innovación docente constituye uno de los pilares fundamentales en los que sustenta la labor formativa que la universidad debe ofrecer a futuros docentes de secundaria, sobre todo en el ámbito de las ciencias dado que el contexto social en que nos encontramos parece no favorecer el desarrollo de vocaciones científicas desde edades tempranas entre el alumnado. Nos encontramos en un momento en que la sociedad, a causa del SARS-CoV-2, ha vuelto la vista hacia la ciencia en busca de una salida a la pandemia, pero esto es coyuntural pues la crisis de vocaciones científicas es evidente, teniendo el futuro docente que desarrollar en el alumnado competencias que le permitan, además de las capacidades necesarias para desenvolverse en una sociedad desarrollada como la española, otras que permitan estimular su vocación hacia la ciencia, para incrementar el número de científicos en nuestro país que den respuesta a los retos que tenemos por delante en materia de sanidad, medioambiente, energía, etc.

La reforma en la formación inicial del profesorado que impartirá docencia en la educación secundaria constituye uno de los retos con los que se enfrenta nuestro sistema educativo que en los próximos años debe hacer frente a las consecuencias de la pandemia del año 2020 que, sumada a su continua crisis de identidad, donde el docente que ya había sido puesto en entredicho ha tenido que innovar sobre la marcha para proseguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera telemática, agudizando sus destrezas a la hora de diseñar estrategias para seguir impulsando en el alumnado su desarrollo integral y competencial. El Máster de Formación del Profesorado (MFP) debería contemplar los posibles escenarios educativos para hacer frente a imponderables como el del SARS-CoV-2.

Lo anterior pone el foco en el tipo de docente que tenemos que formar en el ámbito de la Biología y Geología en su etapa inicial para enfrentarse a retos como los citados u otros como el desarrollo competencial del currículo o el dinamizar el aprendizaje de la ciencia emanada por estas áreas de conocimiento para fomentar futuras vocaciones científicas. La adquisición de competencias en esta especialidad en el MFP, como las relacionadas con el conocimiento de propuestas de trabajo

innovadoras o capacidad de desarrollo de proyectos de carácter innovador dentro del aula, deberían estar relacionadas con aquellas que exhibe el docente universitario. Los modelos de enseñanza a transmitir por el docente universitario experto deben estar en consonancia con modelos que el docente novel utilice en su futura praxis mediante el uso de estrategias favorecedoras de la enseñanza, cualquiera que sea la etapa en la que imparte docencia (Benarroch, 2011).

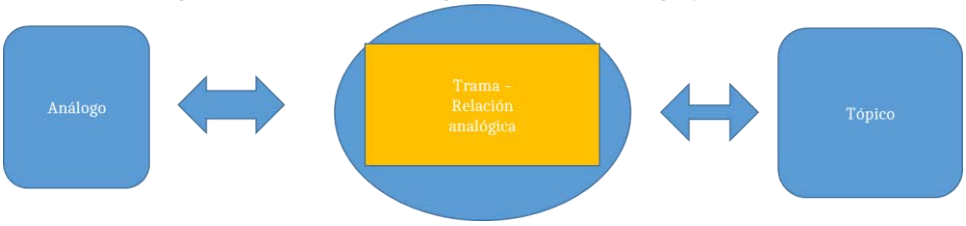
Entre las competencias que el docente universitario puede exhibir para alcanzar el objetivo señalado es el establecimiento de actividades centradas en el uso de analogías y en el póster científico. En este trabajo, analizaremos la potencialidad de ambas estrategias, aunando de manera simultánea sus sinergias, en la formación de estos docentes y su aplicabilidad por su parte en situaciones de aula ordinaria.

Las analogías en el contexto formativo

El incremento de la abstracción ha hecho que los modelos científicos escolares y los contenidos implicados en el currículo escolar contengan un grado considerable de abstracción que afecta el gusto por la ciencia y, por tanto, hacia sus vocaciones. Desarrollar estrategias de enseñanza de gran especificidad en las ciencias experimentales, debería permitir que la relación entre los conceptos y contenidos con cierto nivel de abstracción y la realidad cotidiana mejore. Los modelos científicos que exigen una profunda abstracción y que generan problemas en el alumnado respecto a su comprensión y relación, evolucionarían a un tono más visual y fácilmente entendible.

Una analogía constituiría el punto de inflexión que pone en contacto aquello que el docente desea que el alumnado asimile y lo que este realmente comprende (Felipe, Gallarreta, y Merino, 2006). Pueden presentarse como un símil para que el alumnado busque las relaciones existentes entre el tópico (contenido que se desea que el alumnado aprenda), el análogo (conocimiento conocido por el alumnado y núcleo central de la analogía) y la trama (relaciones que se establecen para comparar características semejantes de partes del análogo y del tópico) (González, Fernández, y Moreno, 2003; Moreno, Elórtegui, y González, 2004), contribuyendo a que desarrolle él mismo su capacidad de modelización analógica (Oliva, 2010).

Figura 1. Relación analógica entre el análogo y el tópico



Existen muchos ejemplos del uso de analogías en el ámbito de las ciencias experimentales como la Biología (Siuda, 2000) o la Geología (Jee et al., 2010). Fernández y Marrero (2012) han encontrado numerosas analogías para su enseñanza en niveles no universitarios, entre las que destacan: el caballero medieval con armadura/el caparazón de los crustáceos, el computador u ordenador central/el sistema nervioso, la construcción mediante piezas tipo LEGO/la síntesis de proteínas, un buffet libre/la recogida de nutrientes de la sangre por la célula, un bocadillo o sándwich/la gástrula, el balón de fútbol/las placas tectónicas, el champán o el cava/el magma, la cicatriz/falla tectónica, la estructura de un huevo/la estructura interna de la Tierra, un bote flotando en el agua/la corteza terrestre flotando en el manto, etc.

La dificultad de la aplicación de las analogías en el aula, debido a las teorías que sustentan los procesos de modelización en las ciencias, ha provocado que surgieran propuestas de modelos facilitadores del aprendizaje y enseñanza mediante el uso de analogías (Teaching with analogies model) (Glynn, Duit, y Thiele, 1995; Harrison y Treagust, 1993; Thiele y Treagust, 1995). Sin embargo, algunos autores han puesto de manifiesto la necesidad de que exista una planificación previa para el uso de las analogías como estrategia de aprendizaje debido a factores como la madurez del alumnado para razonar con ellas, los patrones de semejanza empleados para su relación con el tópico científico, etc. (Harrison y Treagust, 1993; Thiele y Treagust, 1995). Estudios realizados por Harrison y Treagust (1993), que observaron in situ las explicaciones que llevaban a cabo docentes sobre analogías que empleaban en su práctica de aula, encontraron que: (i) la mayoría del profesorado identifica las limitaciones de la analogía una vez que han establecido la relación entre el análogo y el tópico, y (ii) si las conclusiones se describen antes de identificar las limitaciones de la analogía, las concepciones erróneas que se producen y afianzan en el alumnado son más frecuentes.

Felipe et al. (2006) consideran que la manera estratégica docente para trabajar con analogías incluiría, en una primera fase, presentar la información relevante, utilizar una analogía y efectuar un resumen conceptual, mientras que en una segunda, se podrían plantear dos alternativas, una en la que el propio docente presenta la analogía u otra donde el alumnado elabora la analogía que representa al concepto; en ambos, el alumnado debe efectuar comparaciones entre las analogías con los conceptos que se analizan (similitudes y diferencias). Gardner (2016) utiliza, con grupos de estudiantes universitarios de niveles iniciales y avanzados, lo que denomina "analogía extendida" donde la analogía es presentada en formato pregunta, conectando el alumnado con un escenario hipotético (análogo) de un concepto científico (tópico): por ejemplo, el análisis de la selección natural mediante criaturas imaginarias diseñadas y adaptadas a diversos escenarios naturales a través

de mecanismos genéticos adaptativos propios de esta teoría. Lo importante en una analogía es su capacidad para promover el pensamiento de nivel superior, ayudando a los estudiantes a comprender nuevos conceptos mediante su aplicación en diferentes situaciones o escenarios de aprendizaje (Gardner, 2016).

El póster científico interactivo en el marco de la formación inicial docente

Las competencias clave del currículo ponen el énfasis en el saber, saber hacer y saber estar donde la comunicación oral y escrita juega un papel preponderante; esto unido a que el ciudadano actual vive y se desarrolla en un mundo digital y virtual, necesitando desarrollar habilidades para la búsqueda, procesamiento y comunicación de información para transformarla en conocimiento para su transmisión en distintos soportes, empleando tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) como elemento primordial para informar y comunicar.

La elaboración de carteles, murales o póster de naturaleza científica constituye un recurso muy utilizado en las enseñanzas de las ciencias en cualesquiera de las etapas del sistema educativo. Para Guardiola (2010), el póster constituye un tipo de comunicación de interés pues posibilita la transmisión de información de manera clara y concisa, sin la fugacidad que impone la transmisión oral pues permite que sea analizada a un ritmo adaptable a las capacidades e intereses del receptor, facilitando la transmisión del mensaje y su captación. Si a la creatividad que conlleva su diseño, además de la capacidad de síntesis y de comunicación, le unimos la interactividad que proporcionan las TIC, el potencial del póster se verá incrementado (Marrero y Negrín, 2018).

Esto nos lleva a reflexionar sobre el uso del póster científico interactivo como estrategia para la formación inicial docente. Téngase en cuenta lo que indican Marrero, Domínguez, y Negrín (2019) respecto al uso de nuevas estrategias para el desarrollo de competencias profesionales del docente en formación:

"Toda estrategia de enseñanza y aprendizaje propuesta en la formación inicial del profesorado debe prever explicitación de las ideas en las que se fundamenta y promueva a su vez la reflexión sobre su uso, tanto en el proceso formativo como sobre su utilización en su futuro profesional".

Mientras que estrategias de enseñanza, como la elaboración de proyectos de investigación o de indagación escolar, están asentadas en el entorno de la formación inicial docente, existen pocas referencias sobre el uso de pósteres interactivos, diseñados a través de herramientas TIC, como estrategias de aprendizaje en la formación inicial de maestros (Marrero y Negrín, 2018) como en la de profesores de secundaria (Marrero et al., 2019). Es de interés profundizar en esta estrategia que permite, en palabras de Marrero y Alfonso (2017), el aprendizaje científico, la

capacidad para realizar síntesis, el fomento de la creatividad y la comunicación visual de las ideas que se quieren transmitir, pues no en balde la enseñanza actual es impensable sin las TIC y sin su integración en procesos de enseñanza aprendizaje (Martins y Campos, 2019) como el que se pretende con los pósteres científicos interactivos.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo consistió en desarrollar estrategias formativas para potenciar el uso simultáneo de analogías y su inclusión en pósteres didácticos de carácter científico en el contexto formativo de futuros docentes de Biología y Geología en el marco del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

MÉTODO

Participantes

La experiencia se realizó en la asignatura "Aprendizaje y Enseñanza de la Biología y Geología" del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, impartido durante el curso 2018-19 y 2019-2020 (antes de la situación de pandemia por el virus SARS-CoV-2) en la Universidad de La Laguna. Participaron 44 estudiantes (22 por curso escolar), 26 mujeres y 18 hombres. Respecto a la titulación de origen, 32 sujetos eran licenciados o graduados en Biología, 5 en Geología, 3 en Farmacia, uno en Bioquímica, uno en Ingeniería Agrícola y uno en Ciencias Ambientales.

Procedimiento

La propuesta formativa tuvo una base mixta: se siguió para el trabajo con analogías la secuencia propuesta por Felipe et al. (2006) y de Marrero et al. (2019) para la elaboración del póster científico interactivo, estrategia introducida por Marrero y Negrín (2018) en la formación inicial docente. El trabajo con el alumnado comenzaba con la propuesta del docente universitario de desarrollo de dos situaciones de aprendizaje para la educación secundaria sobre dos aspectos del currículo de Biología y Geología: el Sistema Endocrino y la Tectónica de Placas; ambas debían incluir el desarrollo de analogías relacionadas con ambos tópicos. La analogía fue utilizada por el docente universitario con carácter previo para centrar la propuesta. Posteriormente, la situación de aprendizaje fue plasmada en un póster científico, siendo cada propuesta defendida ante el gran grupo por cada grupo de estudiantes que trabajaron cooperativamente las analogías y el póster.

La secuencia pormenorizada fue la siguiente:

Actividad 1. Presentación por el docente universitario

Se presenta el trabajo a desarrollar y se enuncian los objetivos de este. Se abordaron los siguientes aspectos relacionados con el trabajo con analogías:

Concepto de analogía y sus componentes (atributos, relaciones y limitaciones).

Tipos de analogías y ejemplos en ciencias experimentales.

Uso de analogías en clases de ciencias

Percepciones y actitudes sobre las analogías.

Sesiones: 2.

Actividad 2

Actividad 2a. Información relevante: El docente responsable presenta información sobre el Sistema Endocrino y la Tectónica de Placas, su encuadre curricular en la ESO (3º y 4º curso), mediante la exposición y uso de recursos didácticos diversos.

Actividad 2b. Elaboración de una ficha didáctica por los docentes en formación: contextualiza el Sistema Endocrino y la Tectónica de Placas en función de los aspectos curriculares (ubicación en el currículo, criterios de evaluación, contenidos, estándares de aprendizaje, competencias, etc.) y sugerencias respecto a las operaciones implicadas en la enseñanza basada en analogías (conceptos básicos, conceptos análogos, identificación de las características relevantes entre ambos, similitudes y diferencias, conclusiones).

Sesiones: 2.

Actividad 3. Analogía

Presentadas por el docente: el Sistema Endocrino como un calefactor en funcionamiento, mientras que los movimientos tectónicos cíclicos de convección del manto se relacionan con la circulación atmosférica (Tablas 1 y 2). Otros ejemplos fueron escaleras mecánicas para la tectónica de placas y policías de tráfico y oficina de correos para el sistema endocrino.

Tabla 1. Relación analógica entre el análogo y el tópico para el Sistema Endocrino presentado por el docente de universidad

Análogo Sistema de calefacción	Comparación	Tópico Sistema Endocrino
Componentes Temperatura Termostato Señal de apagado/encendido de la caldera Radiadores		Componentes Estímulo Glándulas Hormonas Órgano diana
Atributos Variaciones de temperatura, termostato regulando encendido y apagado de la caldera, caldera encendida o apagada, …	Semejanza superficial: sí	Atributos Variaciones en los estímulos, glándula regulando la producción de hormona para el órgano diana, órgano diana respondiendo a la presencia/ausencia de hormona…
Nexos		Nexos
El termostato responde a variaciones de temperatura	Semejanza estructural: sí	Las glándulas responden a variaciones de estímulos
El termostato controla el encendido/apagado de la caldera	Semejanza semántica sí	Las glándulas controlan la producción de hormonas
La caldera actúa sobre los radiadores		Las hormonas actúan sobre los órganos diana
Los radiadores se encienden o apagan en función de la caldera		Los órganos diana se activan o inhiben en función de las hormonas
Cuando la temperatura es la deseada el termostato apaga la caldera.		Cuando el estímulo cesa, las glándulas dejan de producir hormonas.
Limitaciones: Únicamente explica aquellos procesos que conllevan una retroalimentación negativa o feedback, sin tener en cuenta aquellos como positivos como es el caso de la oxitocina en el parto.		

Fuente: adaptado de Moreno et al. (2004)

Tabla 2. Relación analógica entre el análogo y el tópico para la Tectónica de Placas por el docente de universidad

Análogo Circulación atmosférica	Comparación	Tópico Tectónica de placas
Componentes Células atmosféricas aire Corrientes atmosféricas interacción de células atmosféricas.	Semejanza superficial: sí	Componentes Placas litosféricas Manto: corrientes de convección Interacción de los bordes de placas (divergentes, transformantes y convergentes)
Atributos Corrientes de convección con movimiento cíclico, diferentes temperaturas del aire hacen que ascienda y descienda, cuando dos células chocan asciende o desciende viento		Atributos Corrientes de convección con movimientos cíclicos, diferencias en las temperaturas hacen que el material ascienda, cuando dos placas chocan se separan o unen.
Nexos		Nexos

Tabla 2. Relación analógica entre el análogo y el tópico para la Tectónica de Placas por el docente de universidad (continuación)

Análogo Circulación atmosférica	Comparación	Tópico Tectónica de placas
Las diferencias de temperatura producen movimientos cíclicos conectivos del aire que, generando los movimientos de las células.	Semejanza estructural: sí	Las diferencias de temperatura producen movimientos cíclicos conectivos del manto que, a su vez producen el movimiento de las placas.
Cuando dos células "chocan" se producen dos tipos de interacciones: Ascendentes Descendentes	Semejanza semántica: sí	En los bordes de las placas se producen 3 tipos de interacciones: Divergente (de separación) Convergente (de unión) Transformantes (laterales)
Limitaciones No existe una analogía directa para los bordes transformantes en cuanto a intención de los vientos		

Fuente: adaptado de Moreno et al. (2004)

Los docentes en formación elaboran las analogías. Trabajo cooperativo para el desarrollo de una analogía y su inclusión en las situaciones de aprendizaje.

Sesiones: 2.

Actividad 4. Resumen conceptual

Los docentes noveles realizaron una síntesis de las conexiones efectuadas durante el desarrollo de la analogía y su utilidad dentro de la situación de aprendizaje, así como en el aula. Los equipos defendieron cada analogía mediante su fundamentación, características análogas y antagónicas encontradas, ventajas, inconvenientes y dudas generadas que fueron plasmadas en un informe.

Sesiones: 1.

Actividad 5. Elaboración de un póster científico interactivo

El docente universitario indicó las pautas para que el póster cumpla su cometido que es el de "comunicar y divulgar ciencia" sobre los tópicos de trabajo (Sistema Endocrino y Tectónica de Placas), con indicación del formato que debe cumplir y la analogía como elemento del mismo. Se presentaron ejemplos, trabajos bibliográficos y posibles herramientas digitales que permiten su diseño y desarrollar la tarea. Se incidió en la importancia de la interactividad en los pósteres (vídeos, enlaces web, actividades a desarrollar, etc.) para presentar una evolución del póster tradicional sobre las situaciones de aprendizaje trabajadas.

Sesiones: 1. Sesiones de trabajo en equipo: 3 (no presenciales).

Actividad 6. Presentación defensa y exposición de las situaciones de aprendizaje y los pósteres científicos

Cada grupo defendió las situaciones de aprendizaje y presentó su póster ante el gran grupo como paso previo a la exposición de sus trabajos en la Facultad de Educación de la ULL. Esta exposición sólo se llevó a cabo durante el curso 2018-2019 ya que en el curso 2019-2020 no se pudo llevar a cabo por la situación de pandemia debido al SARS-CoV-2.

Sesiones: 1. Sesiones exposición de los pósteres: 5.

Actividad 7. Evaluación de la experiencia formativa

Se evaluó el trabajo del alumnado mediante rúbrica que conformaba un único análisis entre el informe y la defensa de las analogías trabajadas, su inclusión en las situaciones de aprendizaje y en el póster interactivo: expresión oral y escrita, dominio y control de las analogías, tanto en su exposición y defensa (estrategias de enseñanzas a través de ellas, gestión de los tiempos, etc.) como en la capacidad de síntesis y de divulgación realizada a través del póster y los contenidos que querían transmitir, etc. Además, mediante un cuestionario de opinión, los estudiantes evaluaron su propio trabajo, el de los compañeros y la propuesta formativa.

Sesiones: 1.

RESULTADOS

Tal y como indica la actividad 7, uno de los aspectos a evaluar fue la propuesta formativa; mediante un cuestionario individual y anónimo (n= 44), en una escala tipo Likert 1-5 (siendo 1 inútil y 5 extremadamente útil), los estudiantes valoraron el uso de las analogías tanto por el docente universitario como por el docente en formación, así como el póster científico interactivo como estrategia de enseñanza.

A continuación, se muestran estas preguntas y un breve resumen de las respuestas obtenidas; en la Tabla 3 se recogen estos resultados.

P1. El grado de ajuste del programa y el diseño de los objetivos: el alumnado consideró “Extremadamente útil” el diseño de la acción formativa.

P2. Utilidad de los objetivos propuestos: la mayoría lo consideró “Extremadamente útil” la consecución de los objetivos.

P3. Cantidad, calidad y novedad de los contenidos: fue considerado como “Muy útil”.

P4. Cantidad, calidad y utilidad de los materiales entregados: fueron considerados como de “Muy útil”.

P5. Uso de las analogías por el docente universitario en su práctica docente: fue considerado como “Extremadamente útil” por el alumnado.

P6. En la formación inicial del profesorado, es útil la preparación en analogías y el diseño de pósteres científicos interactivos utilizando de manera innovadora las TIC: la mayoría lo consideró como "Extremadamente útil".

P7. Utilidad de la acción formativa en su futura práctica docente: se considera como "Muy útil" y como motor de cambio para la práctica.

P8. Temporalización de la acción formativa: se consideró como Útil (término medio) pues la formación debió extenderse algo más de las 10 sesiones presenciales o ampliar las sesiones no presenciales.

P9. El aprendizaje en el uso simultáneo de las analogías y los pósteres interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de la Biología y Geología: "Extremadamente útil".

P10. Utilidad de la acción formativa para la movilización de competencias docentes: fue considerada como "Extremadamente útil".

Tabla 3. Tabla de frecuencias de los resultados del cuestionario de opinión (Escala tipo Lickert) sobre la propuesta formativa

Pregunta	Escala valoración	Frecuencia	Pregunta	Escala valoración	Frecuencia
P1	Extremadamente útil (5)	42	*P6*	5	39
	Muy útil (4)	2		4	2
	Útil (3)	0		3	2
	Poco útil (2)	0		2	1
	Inútil (1)	0		1	0
P2	5	39	*P7*	5	12
	4	2		4	26
	3	3		3	6
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P3	5	12	*P8*	5	7
	4	28		4	11
	3	4		3	26
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P4	5	9	*P9*	5	38
	4	29		4	6
	3	6		3	0
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P5	5	40	*P5*	5	35
	4	2		4	5
	3	2		3	2
	2	0		2	2
	1	0		1	0

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El cuestionario arrojó como resultado que el 90% de los encuestados (n= 44) consideró muy útil (escala 4) la metodología utilizada, mientras que el resto la consideró como extremadamente útil y de aplicabilidad en su futura práctica docente para el desarrollo competencial del currículo de secundaria; el uso del póster científico interactivo también fue considerado como muy útil, pues permite desarrollar competencias relacionadas con el ámbito digital y que permite recoger, de manera sencilla y gráfica, aquellos aspectos que el docente desea poner énfasis con el alumnado o que este sea capaz de plasmar lo que él ha aprendido y que debe comunicar.

Por otro lado, la analogía al ser empleada por el docente universitario en su práctica previa al docente nobel, fue valorada de forma muy positiva por el 95% de la población, considerando el 90% que puede ser un referente en su futura práctica, lo que parece alinearse con la tesis defendida por Benarroch (2011) respecto a la transmisión de los modelos de enseñanza que se realiza entre el docente experimentado y el novel. En este sentido, uno de los aspectos que han destacado los estudiantes es la dificultad para encontrar analogías en el ámbito de los procesos geológicos. Si bien, la analogía es útil en muchos dominios de aprendizaje como la Biología, la Física o la Química, en el caso de la Geología, donde para su aprendizaje es básico el empleo de analogías durante su enseñanza (Jaeger, Taylor, y Wiley, 2016), la problemática radica en que los rangos temporales y espaciales en los que ocurren los procesos geológicos no son percibidos a escala humana. Si a esto le unimos que la titulación de partida de nuestros estudiantes es la de Graduados en Biología, con una formación limitada en Geología, podría dar la clave de esta dificultad; lo más probable es que si el grupo fuese mayoritariamente procedente del ámbito geológico, con toda probabilidad el uso de analogías en fisiología humana les hubiese resultado también dificultoso.

Nuestra metodología, además, ha puesto de relieve que las buenas analogías tienen que ser simples, fáciles de recordar y basadas en conceptos analógicos familiares para el alumnado (Orgill y Bodner, 2004; Brown y Salter, 2010), pero incluso si siguen estos patrones tienen sus limitaciones; Orgill y Bodner (2004) recomendaron que el empleo de las analogías se debe limitar para cuando se introduce un concepto científico de difícil visualización, estando en contra de su uso, debido a sus limitaciones, cuando el concepto debe ser interiorizado desde el punto de vista memorístico; sin embargo, Jaeger et al. (2016) extiende la utilidad de la analogía para aquellos casos en los que, a pesar del esfuerzo del estudiante, el concepto no es asimilado. Desde nuestra perspectiva, el uso de la analogía por el formador de futuros formadores, como paso previo, es vital para la formación inicial del futuro docente pues la experiencia en el uso de analogías por el docente experto

permite que las propuestas analógicas sean simples, claras y con las limitaciones intrínsecas bien delimitadas.

Respecto al uso del póster científico interactivo, la cuestión más valorada en los informes fue la capacidad que tiene para el desarrollo de competencias, tanto claves como profesionales para la docencia. Además de la competencia científica, la comunicación lingüística, la de aprender a aprender y la de iniciativa y sentido emprendedor salen reforzadas con su empleo. Los pósteres científicos interactivos permiten una forma de comunicación que permite que el mensaje capte el interés del receptor, permitiendo que este se detenga en los detalles y que pueda enviar un retorno. Para potenciar esto, el siguiente paso sería poner en valor el póster científico interactivo en entornos virtuales de comunicación (por ejemplo, la plataforma Moodle o grupos cerrados de Facebook) que facilitarían el aprendizaje cooperativo (Salmerón, Rodríguez, y Gutiérrez, 2010), transformando a las tecnologías en un instrumento para la difusión del conocimiento adquirido o del que se desea transmitir.

En conclusión, los docentes de una manera consciente o inconsciente emplean analogías u otros artefactos comparativos como metáforas o símiles para razonar sobre un hecho que permita asimilar aquello que nos es desconocido, de la misma manera que el método y el pensamiento científico ha permitido explorar nuevas teorías para explicar observaciones experimentales o fenómenos naturales (Clement, 1993; González y Moreno, 1998). La metodología propuesta parece haber movilizado en los futuros docentes de Biología y Geología el cómo desarrollar el pensamiento crítico escolar; desde nuestra perspectiva, la aplicación de las analogías junto con el fomento de la competencia digital, la capacidad de comunicación y el trabajo en grupo, capacitan al docente en formación a poder desarrollar en su alumnado aptitudes como la habilidad para resolver problemas, la comprensión de textos científicos, la mejora en la comprensión de la ciencia y su metodología y la elaboración y comunicación de explicaciones científicas elaboradas por ellos de forma colaborativa-cooperativa que son imprescindibles para el fomento de nuevas vocaciones científicas.

REFERENCIAS

Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de Educación secundaria durante su primer año de Implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8*(1), 20-40.

Brown, S., y Salter, S. (2010). Analogies in science and science teaching. *Advances in Physiology Education, 34*(4), 167-169.

Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(10), 1241–1257.

Felipe, A., Gallarreta, S., y Merino, G. (2006). Aportes para la utilización de analogías en las enseñanzas de las ciencias. Ejemplos en biología del desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(6), 1-10.

Fernández, J., y Marrero, J.J. (2012). *Las analogías en las Ciencias Experimentales*. Saarbrücken (Alemania): Editorial Académica Española.

Gardner, R. (2016). Teaching biology with extended analogies. *The American Biology Teacher, 78*(6), 512–514. doi: 10.1525/abt.2016.78.6.512

Glynn, S., Duit, R., y Thiele, R. (1995). Teaching science with analogies: A strategy for constructing knowledge. En S. Glynn y R. Duit (eds.), *Learning science in the schools: Research reforming practice* (pp. 247-273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

González, B., y Moreno, T. (1998). Las analogías en la enseñanza de las Ciencias. *II Simposio: La Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria* (pp. 204-206). Colegio Oficial de Biólogos: Madrid.

González, B., Fernández, J., y Moreno, T. (2003). Las analogías como modelo y como recurso en la enseñanza de las ciencias. *Alambique, 35*, 82–89.

Guardiola, E. (2010). El póster científico. *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve, 20*, 85-102.

Harrison, A., y Treagust, D. (1993). Teaching With Analogies - A Case Study in Grade 10 Optics. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(10), 1291-1307.

Jaeger, A.J., Taylor, A.R., y Wiley, J. (2016). When, and for whom, analogies help: The role of spatial skills and interleaved presentation. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1121-1139.

Jee, B., Uttal, D., Gentner, D., Manduca, C., Shipley, T., Sageman, B., … Tikoff, B. (2010). Analogical thinking in geoscience education. *Journal of Geoscience Education, 58*(1), 2-13.

Marrero, J.J., y Alfonso, I. (2017). Estrategia de enseñanza: enseñar ciencia utilizando experimentos caseros y de forma cooperativa. En Membiela, P., Casado, N., Cebreiros, M. y Vidal, M. (Eds.), *La enseñanza de las ciencias en el actual contexto educativo* (pp. 569-573). Educación Editora: Ourense.

Marrero, J.J., y Negrín, M.A. (2018). Estudio sobre la utilización del póster científico interactivo como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes. En Carneiro, A. y Díaz, A. (comp.) *Avances en Ciencias de la Educación y el Desarrollo*. AEPC: Granada.

Marrero, JJ., Domínguez, J., y Negrín, M.A. (2019). Aprender a enseñar ciencia mediante la elaboración de pósteres interactivos sobre experimentos científicos sencillos. En Arufe, V. (coord.) *Actas del II Congreso Mundial de Educación EDUCA 2019* (pp. 349-354). Mundo EDUCA: A Coruña.

Martins, C., y Campos, P. (2019). Sequência didática eletrônica com testes adaptativos para o ensino de Ecologia do Ensino Fundamental numa plataforma de ensino. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 18*(1), 1-18.

Moreno, T., Elortegui, N., y Gonzalez, B. (2004). *Estructura de las analogías y su uso didáctico*. XXI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Recuperado de: http://www.grupo-blascabrera.org/didactica/pdf/Analogias%20y%20uso%20didactico.pdf.

Oliva, J. (2010). Cómo usar analogías en la enseñanza de los modelos y de los procesos de modelización en ciencias. *Alambique, 69*, 80-92.

Orgill, M., y Bodner, G. (2004). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry Education: Research and Practice, 5*(1),15-32.

Salmerón, H., Rodríguez, S., y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar, 17*(34), 163-171.

Siuda, J. (2000). *The Power of Analogy in Teaching Biology*. 44th Annual Meeting of The Association of College and University Biology Educators Biology in Context: Real Life Science.

Thiele, R., y Treagust, D. (1995). Analogies in chemistry textbooks. *International Journal of Science Education, 17*(6), 783-795.

CAPÍTULO 14

ANÁLISIS MULTIVARIADO DE LAS ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y USO DE TIC, EN ESTUDIANTES VINCULADOS A SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN VIRTUAL

MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA*, ALFREDO GUZMÁN RINCÓN*,
JADER ALEXIS CASTAÑO RICO*, NURIA SEGOVIA-GARCÍA*,
LIRA ISIS VALENCIA QUECANO*, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO**,
Y ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO*
**Corporación Universitaria de Asturias-Uniasturias;*
***Universidad Santo Tomás*

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en Colombia y, bajo el marco normativo del Decreto 1330 del 2019, están en la responsabilidad de incorporar la investigación formativa en el currículo de los programas de pregrado (grado como se conoce en otros países de Iberoamérica). Bajo este contexto, aquellos que se imparten en modalidad virtual no son la excepción, por lo cual, las IES con este tipo de programas, han buscado operacionalizar esta modalidad y la investigación mediante la formación de semilleros virtuales, los cuales se conciben como un espacio autónomo de formación en investigación, integrado por tutor y estudiantes, que para el caso puntual de estos programas se median por una plataforma virtual con recursos y herramientas para el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias (Corpas-Iguarán, 2010). Aunado a lo anterior, estos permiten fortalecer el trabajo autónomo y colaborativo que promueve la integración virtual a través de actividades para la enseñanza y aprendizaje de conceptos relacionados a la metodología de la investigación, recolección de información, elaboración de informes, productos de investigación, conocimiento y uso de programas y herramientas web, entre otros (Díaz-López, Ruiz-Claros, y Cuéllar-Cuéllar, 2019; Martínez-Bravo, Sádaba, y Serrano-Puche, 2018).

En este sentido, las tecnologías de información y comunicación (TIC) se han convertido en el pilar angular del proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación mediante el uso de esta estrategia didáctica, puesto que, se encuentra mediado por estas tecnologías para el caso de los programas virtuales, además de la demanda de la sociedad del uso de estas, en específico, de los egresados en diversos contextos (Martínez, 2019).

Pese a esto, la literatura da cuenta que los estudiantes presentan deficiencias en lo que concierne tanto a las competencias en TIC como a las propias de investigación. Al respecto, autores como Criollo, Romero, y Fontaines-Ruiz, (2017) señalan, la poca

autosuficiencia para investigar, intolerancia y negación de los educandos en procesos de aprendizaje que involucra la metodología de la investigación mediada por tecnologías. Además, un bajo nivel de conocimiento en la utilización de herramientas y programas fundamentales para la realización de actividades académicas de investigación (Acosta, Parrales, y Arcos, 2017). Por lo cual, se hace imperante fundamentar las estrategias de los semilleros, basados en las características propias de los estudiantes en el uso de las TIC, con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de los procesos de investigación.

De esta forma, medir la actitud hacia las TIC, el conocimiento que los estudiantes vinculados al semillero poseen sobre ellas y el uso de estas en la investigación formativa, contribuye al fortalecimiento de la propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en modalidad virtual, desde la apropiación de contenidos tecnológicos y científicos (Cruz y Pozo, 2020).

Así, el presente estudio tiene como objetivo reconocer y comprender las actitudes, conocimiento y uso de las TIC, en procesos de investigación de los estudiantes del programa Administración de Empresas Virtual, vinculados al semillero de investigación (SAEV); Fundación Universitaria del Área Andina.

Competencias TIC, actitudes, conocimientos y usos

Estas competencias se conceptualizan como el uso crítico y responsable de las tecnologías digitales, tanto en el proceso de aprendizaje como en el trabajo y ámbito social por parte de los estudiantes, que van desde la búsqueda de información hasta la creación de contenidos y programas (Comisión Europea, 2018). Bajo esta definición, diversos autores sostienen que dichas competencias son transversales al proceso de formación del estudiante y que permean el currículo de manera holística, especialmente en las áreas especializadas como la investigación (Gabarda, Rodríguez, y Moreno, 2017; Ozdamar-keskin, Ozata, Banar, y Royle, 2015).

En este sentido, dichas competencias se logran desarrollar en los estudiantes cuando existe una actitud positiva, un conocimiento amplio de la herramienta tecnológica y destrezas en su uso. Si bien, las actitudes en lo que concierne al uso de las TIC en los procesos de investigación suelen ser positivas (Edmunds, Thorpe, y Conole, 2012), es importante reconocer que existen limitaciones especialmente en los dos últimos componentes, los cuales se materializan en la competencia digital. Así, Liesa-Orús, Vázquez-Toledo, y Lloret-Gazo (2016) establecen que los estudiantes suelen hacer uso de diversas herramientas tecnológicas, en lo que respecta a investigación, sin embargo, lo hacen de forma básica y sin aprovechar las potencialidades de estas.

Investigaciones previas se han centrado en el análisis de estas competencias en la educación en modalidad virtual, respecto a las actitudes (Artavia y Granados 2019; Morantes, 2016); así como, el conocimiento y uso de las TIC en el desarrollo de habilidades para la investigación (Ramírez, Medina, Domínguez, y Lagunes, 2020; Vinueza y Simbaña, 2017; Viveros y Torales 2019). Para avanzar en el estudio de la actitud, conocimiento y uso de TIC, se realizó el presente estudio.

MÉTODO

Con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo aquí propuesto, el presente estudio es de tipo cuantitativo exploratorio y transversal, mediante el uso de la técnica estadística de clúster jerárquico. Esta, permite subdividir a un grupo de individuos mediante características comunes (Tan et al., 2019). Dicha técnica analiza variables observadas con descriptores. Por lo cual, el uso de variables discretas como las escalas Likert son apropiadas.

Bajo este contexto, el estudio realizado tuvo como población objeto de estudio 65 estudiantes de pregrado en Administración de Empresas Virtual, vinculados al semillero de investigación (SAEV), esta corresponde a la totalidad de la población, que ha sido parte del semillero entre los periodos 2018 a 2020 primer semestre. A quienes se les aplicó el instrumento denominado *ACUTIC*, el cual es un cuestionario de auto reporte que evalúa la actitud, conocimiento y uso de las TIC en contextos de educación superior. Este se encuentra constituido por 31 ítems en escala tipo Likert, tal como se evidencia en la tabla 1, 2 y 3.

Tabla 1. Ítems actitudes hacia las TIC

Id	Ítem	1 2 3 4 5
Actitud_1	Las TIC fomentan la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
Actitud_1	Los profesores deben utilizar las TIC para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje.	
Actitud_3	Es imprescindible incorporar las TIC en las aulas universitarias.	
Actitud_4	Las clases mejoran a medida que se van incorporando las TIC.	
Actitud_5	Las TIC facilitan el desarrollo de las clases	
Actitud_6	Las TIC permiten la consecución de las competencias.	
Actitud_7	Las TIC proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa	

Nota: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

Fuente: Mirete, García-Sánchez, y Hernández (2015)

Tabla 2. Ítems conocimiento TIC

Id	Ítem	1	2	3	4	5
Con_1	Herramientas de usuario y programas básicos del tipo Word, Power Point, etc.					
Con_2	Buscadores de información en red del tipo Google, Yahoo!, Bing, Lycos, etc.					
Con_3	Sistemas de comunicación. Por ejemplo, el correo electrónico, foro, chat, videoconferencia, etc.					
Con_4	Bibliotecas y bases de datos digitales.					
Con_5	Herramientas 2.0. Por ejemplo, Youtube, Slideshare, Picasa, Flickr, Blogger, Wikispaces, etc.					
Con_6	Espacios de interacción social, del tipo Tuenti, Facebook, hi5, Pintest, etc.					
Con_7	Programas para la edición de imagen, audio y video, tales como Photoshop, Pixelmator, Audacity, Power Sound Editor, Windows Movie- Maker, iMovie, etc.					
Con_8	Plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, Sakai, Moodle, Suma, etc.					
Con_9	Programas para el análisis de datos, como SPSS, Mystat, Nud.ist, Atlas. ti, etc.					
Con_10	Recursos educativos en red, como pueden ser traductores, cursos, podcast, repositorios de objetos de aprendizaje, etc.					
Con_11	Creación de materiales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje como el portafolios electrónico, Web didáctica, Wikis, videojuegos, etc.					
Con_12	Programas educativos de autor. Como por ejemplo Clic, JClic, Hot Potatoes, NeoBook, etc.					

Nota: Identifique el nivel de conocimiento que posee de las siguientes tecnologías. Opciones de respuesta 1 (Ninguno), 2 (Bajo), 3 (Medio), 4 (Alto) y 5 (Muy Alto).
Fuente: Mirete et al. (2015)

Tabla 3. Ítems uso de las TIC

Id	Ítem	1	2	3	4	5
Uso_1	Herramientas de usuario y programas básicos del tipo Word, Power Point, etc.					
Uso_2	Buscadores de información en red del tipo Google, Yahoo!, Bing, Lycos, etc.					
Uso_3	Sistemas de comunicación. Por ejemplo, el correo electrónico, foro, chat, videoconferencia, etc.					
Uso_4	Bibliotecas y bases de datos digitales.					
Uso_5	Herramientas 2.0. Por ejemplo, Youtube, Slideshare, Picasa, Flickr, Blogger, Wikispaces, etc.					
Uso_6	Espacios de interacción social, del tipo Tuenti, Facebook, hi5, Pintest, etc.					
Uso_7	Programas para la edición de imagen, audio y video, tales como Photoshop, Pixelmator, Audacity, Power Sound Editor, Windows Movie- Maker, iMovie, etc.					

Tabla 3. Ítems uso de las TIC (continuación)

Id	Ítem	1	2	3	4	5
Uso_8	Plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, Sakai, Moodle, Suma, etc.					
Uso_9	Programas para el análisis de datos, como SPSS, Mystat, Nud.ist, Atlas. ti, etc.					
Uso_10	Recursos educativos en red, como pueden ser traductores, cursos, podcast, repositorios de objetos de aprendizaje, etc.					
Uso_11	Creación de materiales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje como el portafolios electrónico, Web didáctica, Wikis, videojuegos, etc.					
Uso_12	Programas educativos de autor. Como por ejemplo Clic, JClic, Hot Potatoes, NeoBook, etc.					

Nota: Identifique el uso que realiza de las siguientes tecnologías. Opciones de respuesta 1 (Nunca), 2 (Pocas veces), 3 (A veces), 4 (Frecuentemente) y 5 (Siempre).
Fuente: Mirete et al. (2015)

Ahora bien, para la determinación de los clústeres, se eliminaron los ítems que en el análisis factorial desarrollado por los autores del instrumento tenían pesos menores a 0,5, por lo cual no se incluyeron los siguientes: Con_4, Con_10, Uso_3, Uso_4 y Uso_7. Posterior a esto, se procedió a realizar el análisis de clúster jerárquico haciendo uso del método de Wald con intervalo de distancia euclídea al cuadrado y sin transformación de valores. Para determinar la diferencia entre estos, para cada una de las variables que evalúa el instrumento *ACUTIC*, se procedió a realizar el análisis ANOVA de un factor seguido por el estadístico pos hoc de Tukey. Para el caso del ANOVA se consideró significativo las variables, cuando *p*-valor (*p*) tomará valores inferiores a 0,05, lo cual representa una diferencia entre alguno de los clústeres identificados. En el caso de la prueba de Tukey se consideró significativo cuando *p* fuese inferior a 0,05, identificando la diferencia entre los clústeres y los ítems del instrumento.

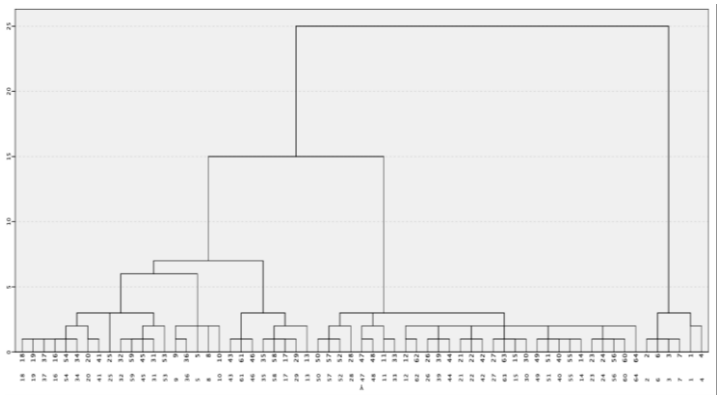
De manera adicional, se realizó un análisis factorial sobre las variables mediante el método principal, con extracción de tres factores (correspondientes a los evaluados por el instrumento) para identificar la relación de los clústeres con los componentes del instrumento, además de analizar características puntuales de los sujetos. Para todos los estadísticos se definió un intervalo de confianza del 95%.

RESULTADOS

Respecto a los datos recolectados en la muestra, el 98,4% fueron válidos para el análisis del clúster jerárquico, tan solo 1,6% fue eliminado de este. Por lo anterior, la nueva población objeto de estudio fue de 64 estudiantes. En este sentido, la figura 1, da cuenta de los tres clústeres que se conforman (corte realizado en la distancia re-escala 10) De esta forma, el primero, se encuentra compuesto por 6 casos

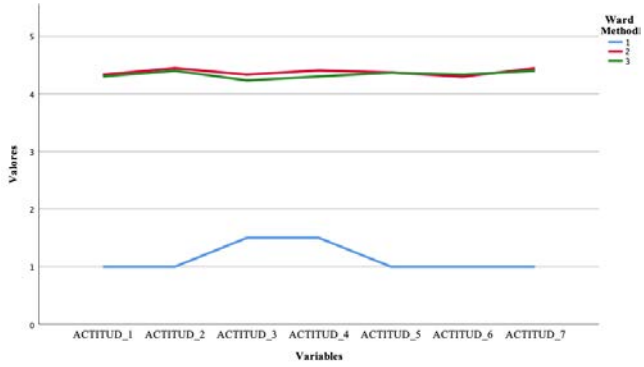
equivalentes al 9,5% de la muestra (2, 6, 3, 7, 1 y 4); el segundo, relaciona 27 casos lo que representa el 42.29% de estos (18,19, 37, 16, 54, 34, 20, 41, 25, 32, 59, 45, 31, 53, 9, 36, 5, 8, 10, 43, 61, 46, 35, 58, 17, 29 y 13); y el tercero, representa el 46,9% de los sujetos de estudio con un total de 30 casos (50, 57, 52, 28, 47, 48, 11, 33, 12, 62, 26, 30, 44, 21, 22, 42, 27, 63, 15, 30, 49, 51, 40 55, 14, 23, 24, 56, 60 y 64).

Figura 1. Dendograma para determinación de clústeres.



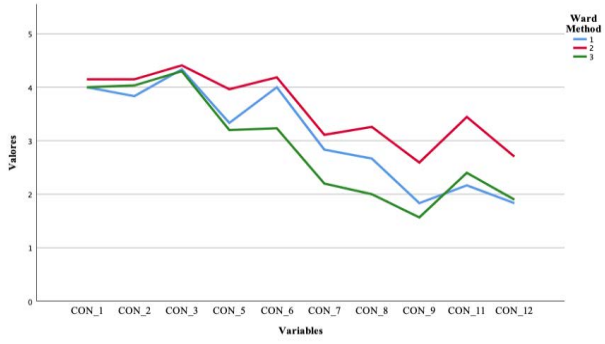
En el caso de las variables que conformar el factor denominado actitudes hacia las TIC, se evidencia mediante el análisis ANOVA, diferencias estadísticamente significativas en los índices de Actitud_1 ($F(2, 60) = 27{,}85$, $p = 0{,}00$), Actitud_2 ($F(2, 60) = 31{,}78$, $p = 0{,}00$), Actitud_3 ($F(2, 60) = 21{,}05$, $p = 0{,}00$), Actitud_4 ($F(2, 60) = 22{,}64$, $p = 0{,}00$), Actitud_5 ($F(2, 60) = 30{,}79$, $p = 0{,}00$), Actitud_6 ($F(2, 60) = 29{,}85$, $p = 0{,}00$) y Actitud_7 ($F(2, 60) = 31{,}78$, $p = 0{,}00$). Por lo cual, la prueba pos hoc de Tukey reveló que dichas diferencias se presentan entre el clúster uno y las medias del dos y tres. Así, para el caso de la Actitud_1 la diferencia fue de -3,33 0,67 con $p = 0{,}00$ y -3,33 0,63 con $p = 0{,}00$ respectivamente; Actitud_2 fue de -3,44 0,68 con $p = 0{,}00$ y -3,40 0,65 con $p = 0{,}00$; Actitud_3 fue de -2,83 0,62 con $p = 0{,}00$ y -2,73 0,58 con $p = 0{,}00$; Actitud_4 fue de -2,90 0,31 con $p = 0{,}00$ y -2,80 0,28 con $p = 0{,}00$; Actitud_5 fue de -0,37 0,36 con $p = 0{,}00$ y -3,36 0,33 con $p = 0{,}00$; Actitud_6 fue de -3,29 0,24 con $p = 0{,}00$ y -3,33 0,24 con $p = 0{,}00$ y, por último, Actitud 7 fue de -3,44 0,31 con $p = 0{,}00$ y -3,40 0,31 con $p = 0{,}00$. En el caso de los clústeres dos y tres no se evidencian diferencias estadísticamente significativas. Lo anterior, se resume en la figura 2.

Figura 2. Medias factor actitud hacia las TIC por conglomerado



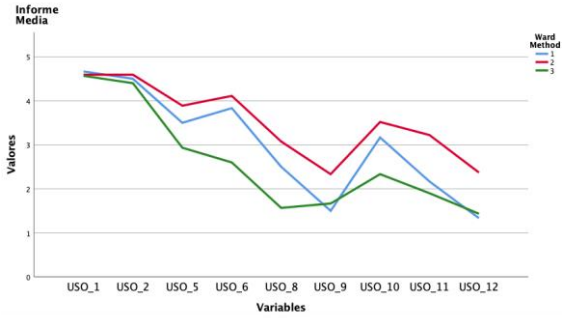
Respecto al factor denominado conocimiento TIC, se identifica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los ítems Con_5 (F (2, 60) =10,66, p = 0,00), Con_6 (F(2, 60) =13,67, p = 0,00), Con_7 (F(2, 60) =5,78, p = 0,00), Con_8 (F(2, 60) = 11,28, p = 0,00), Con_9 (F(2, 60) =7,60, p = 0,00), Con_11(F(2, 60) =12,91, p = 0,00) y Con_12 (F(2, 60) =4,09 p = 0,02); por lo cual, al menos uno de los clústeres presenta divergencia de medias en alguno de estos. Bajo este escenario, se determinó que para Con_5 la diferencia se presenta entre el clúster dos y tres con 0,76 0,17 y p = 0,00; Con_6 entre el clúster uno y tres con 0,76 0,31 y p = 0,01, además entre el clúster dos y tres con 0,95 0,18 y p = 0,00; Con_7, Con_8, Con_9 y Con_ 12 entre el clúster dos y tres con 0,91 0,27 y p = 0,00, 1,25 0,25 y p = 0,00, 1,02 0,22 y p = 0,00 y 0,80 0,29 y p = 0,02 respectivamente; y, Con_11 entre el clúster uno y dos con -1,27 0,38 y p = 0,00 y el clúster dos y tres con 0,80 0,24 con p = 0,02. Dichas diferencias se ven reflejadas en la figura 3.

Figura 3. Medias factor conocimiento TIC por conglomerado



En lo relacionado a las variables que evalúan el uso de las TIC, se evidencia diferencias significativas entre al menos uno de los clústeres para los siguientes índices Uso_5 (F(2, 60) =10,29, p = 0,00), Uso_6 (F(2, 60) =18,59, p = 0,00), Uso_8 (F(2, 60) =20,04, p = 0,00), Uso_9(F(2, 60) =4,53, p = 0,01), Uso_10 (F(2, 60) =13,80, p = 0,00), Uso_11 (F(2, 60) =19,06, p = 0,00) y Uso_12 (F(2, 60) =9,82, p = 0,00). Así, en la prueba pos hoc de Tukey se logró identificar que para Uso_5 la diferencia se encuentra entre el clúster dos y tres con 0,95 025 y p = 0,00; Uso_6 entre uno y tres con 1,23 0,42 y p = 0,01, además, entre dos y tres con 1,50 0,23 y p = 0,00; Uso_8, Uso_9 y Uso_10 entre el clúster dos y tres con 1,50 0,23 y p = 0,00, 0,66 0,24 y p = 0,02 y 1,18 0,22 y p = 0,00 respectivamente; Uso_11 y Uso_12 entre el clúster uno y dos con -1,05 0,36 y p = 0,01 y -1,03 0,38 y p = 0,02, por último, para estos ítems también se relacionan en las diferencias entre el clúster dos y tres con 1,32 0,21 y p = 0,00 y -0,97 0,22 y p = 0,00. Estas se representan en la figura 4.

Figura 4. Medias factor uso de las TIC por conglomerado



En resumen, a través del análisis ANOVA y las pruebas de tukey se evidencia que los estudiantes asociados al clúster uno, se caracterizan por tener una actitud negativa respecto a las TIC, puesto que consideran que no fomentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, no mejoran la calidad de dicho proceso, no son imprescindibles tanto para su desarrollo como para el de la clase, no permiten la consecución de competencias, además de no proporcionar flexibilidad en espacio – tiempo para la comunicación con los docentes y compañeros. Por otra parte, este conglomerado se auto percibe con conocimientos altos en el manejo de redes sociales y bajos en la creación de material multimedia en lo relacionado al proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del clúster tres, presentan actitudes positivas altas hacia las TIC, pero con los niveles más bajos en lo relacionado con conocimiento y uso de estas herramientas. En este se destaca la baja autopercepción de estos respecto a su conocimiento de softwares propios de la investigación (ej.: spss y AtlasTi), situación que se refleja en el uso de estos, aunado al bajo uso de

plataformas de enseñanza y aprendizaje como los Learning Mangment Systems. Por último, en el clúster tres, se agrupan todos los estudiantes que consideran que tienen actitudes positivas, conocimientos altos y uso frecuente de las TIC.

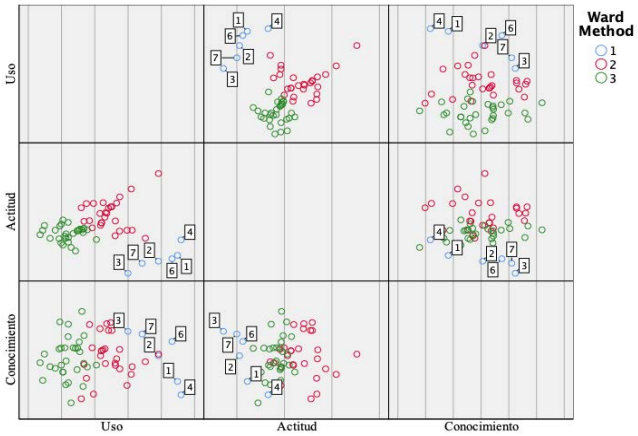
Respecto al análisis factorial se siguieron los parámetros establecidos por Freid (2009). Así, el estadístico Kaiser – Mayer y Olkin (KMO) fue de 0,74, por lo cual, las variables se correlacionan de manera parcial y total de manera fuerte, además la prueba de Esfericidad de Barlett (BTS) tuvo un Aproximado de Chi-cuadrado de 1131,92 con *p*-valor de 0,00, por lo cual, las variables objeto de estudio se explican mediante los factores extraídos. Así, tal como se evidencia en la tabla 4, los tres factores del instrumento explican el 56,80% de la varianza.

Tabla 4. Varianza total explicada de los factores del ACUTIC

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,870	26,424	26,424	6,870	26,424	26,424
2	4,906	18,867	45,292	4,906	18,867	45,292
3	2,992	11,509	56,801	2,992	11,509	56,801
4	1,688	6,491	63,291			
5	1,308	5,030	68,321			
6	1,124	4,322	72,644			
7	,998	3,840	76,484			
8	,787	3,028	79,512			
9	,740	2,846	82,359			
10	,588	2,262	84,620			
11	,545	2,094	86,715			
12	,498	1,916	88,631			
13	,463	1,779	90,410			
14	,383	1,472	91,883			
15	,360	1,386	93,269			
16	,313	1,203	94,471			
17	,263	1,013	95,484			
18	,244	,937	96,422			
19	,195	,750	97,171			
20	,187	,719	97,890			
21	,136	,522	98,412			
22	,115	,441	98,853			
23	,108	,415	99,268			
24	,080	,308	99,576			
25	,063	,242	99,819			
26	,047	,181	100,000			

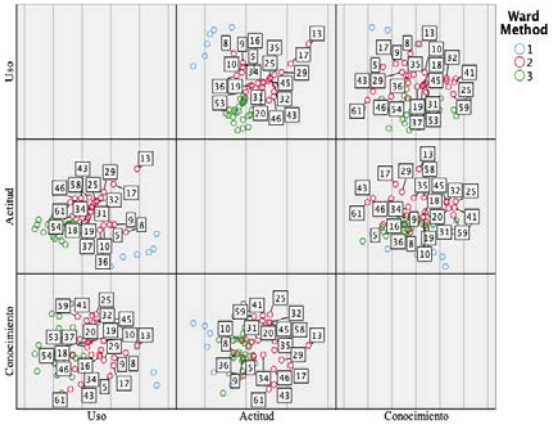
A partir del establecimiento de los tres factores, se identifica que para el caso del clúster uno (ver figura 5) en lo concerniente al uso y conocimiento de las TIC, el sujeto número tres, cuenta con características similares a los sujetos del clúster dos. Para el caso de actitud y conocimiento de las TIC el sujeto cuatro cuenta con características similares al clúster tres, de manera adicional, el sujeto tres valora de manera negativa la implementación de las TIC, sin embargo, afirma conocer de manera amplia dichas tecnologías. Por último, en lo concerniente a la actitud y uso de las TIC no se evidencia particularidades en los casos.

Figura 5. Casos clúster uno por factor



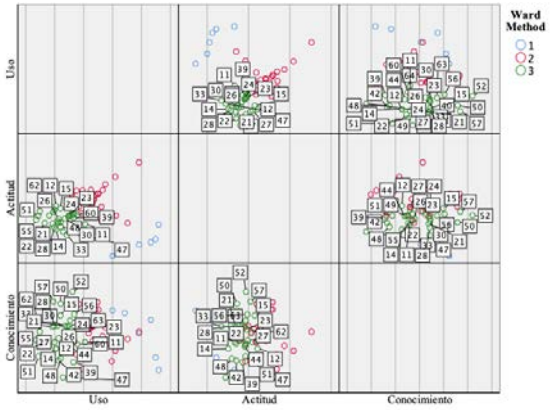
Ahora los sujetos 61 y 43 pertenecientes al clúster dos, se auto perciben como estudiantes que no usan de manera frecuente las TIC y poseen un bajo conocimiento de estas, de manera adicional el sujeto 54, para estos dos factores, cuenta con características similares a los sujetos pertenecientes al clúster tres. En lo concerniente a la actitud y uso de las TIC se destaca el estudiante 13, ya que hace uso frecuente de las herramientas tecnológicas evaluadas por el instrumento, además de contar con actitudes positivas, por encima de la media para su clúster. Para el caso de las actitudes y conocimiento de las TIC, se evidencia que los sujetos 59, 20, 41, 25, 32, 31, 58 y 45 consideran que tienen un mayor conocimiento de estas, mientras que los estudiantes 61 y 43 cuentan con actitudes positivas intermedias, pero con una autopercepción baja en lo relacionado al conocimiento tecnológico. En la figura 6 se presentan la relación de clúster por cada uno de los factores.

Figura 6. Casos clúster dos por factor.



En el caso del clúster tres, para los factores de actitud y uso de las TIC no se evidencian particularidades en los casos. por otra parte, tanto para conocimiento y uso como para las actitudes y conocimiento de las TIC se destaca el estudiante 47, quien se auto percibe con bajos conocimientos en el uso de este tipo de herramientas, en contra parte el sujeto 52 que considera tener conocimiento por encima de la media del clúster. Esto se representa en la figura 7.

Figura 7. Casos clúster tres por factor.



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación demostraron el uso de técnicas multivariantes de análisis del clúster para establecer diferencias en los grupos de estudiantes en función de diversos criterios: 1. Actitudes hacia las TIC; 2. Conocimiento que los estudiantes vinculados al semillero poseen sobre ellas; y 3. Uso de las mismas en la formación en investigación, importante conocimiento que

contribuye al open data de instituciones de educación superior (Fernández y Orlando 2020).

Los hallazgos permiten reconocer la posibilidad en la diversificación de estrategias de enseñanza – aprendizaje por grupos de estudiantes: en primer lugar, aquellos que tienen una actitud negativa hacia las TIC y alto conocimiento y manejo de redes sociales. En segundo lugar, estudiantes con actitudes positivas altas hacia las TIC y niveles bajos en conocimiento y uso de estas herramientas; y, en tercer lugar, estudiantes que tienen actitudes positivas, conocimientos altos y uso frecuente de las TIC. Esto confirma lo expuesto por Morales, Esteban, Hernando, y Molina (2018) en su investigación sobre el uso de las TIC, encontraron que estas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, e influyen en las estrategias didácticas orientadas a diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

Acosta, J.N., Parrales, M.L., y Arcos, A.P. (2017). Aplicación de las herramientas TICs en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Domino de las Ciencias, 3*(2), 827-840. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.827-840

Artavia, K. y Granados, A. (2019). «Implementación de herramientas tecnológicas en la educación superior universitaria a distancia». *Educación Superior*, (28), 13-30.

Comisión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2018/C 189/01). Diario Oficial de la Unión Europea.

Corpas-Iguarán, E. (2010). Virtualización de los semilleros de investigación: acaso un modelo de continuidad. *Revista Ciencias de la Salud, 8*(2), 77-87.

Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa, 23*(1), 63–72.

Cruz, M.A. y Pozo, M. A. (2020). Contenido científico en la formación investigativa a través de las TIC en estudiantes universitarios. *e-Ciencias de la Información, 10*(1), 3-22.

Díaz-López, L.M., Ruiz-Claros, C., y Cuéllar-Cuéllar, K.Y. (2019). Diseño de estrategias para incentivar la participación de los estudiantes del programa Administración de Empresas en los semilleros de investigación de la Universidad de la Amazonía. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, (86), 227-244. doi: 10.21158/01208160.n86.2019.2303

Edmunds, R., Thorpe, M., y Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology, 43*(1), 71-84.

Fernández, A. y Ferney O. (2020). Análisis de datos abiertos de instituciones de educación Entorno superior colombianas como apoyo a la relación Universidad. *Entramado, 16*(1), 272-84.

Gabarda, V., Rodríguez, A., y Moreno, M.D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo 21*(35), 253–274

Liesa, M., Vázquez-Toledo, S., y Lloret-Gazo, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 845–862.

Martínez, M.A. (2019). Aprendizaje y retos para la apropiación e implementación de la investigación en programas de educación virtual: caso fundación universitaria del área andina. En J. J. Gázquez. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias, Ingeniería y Arquitectura* (257-269). Madrid: Dykinson.

Martínez-Bravo, M.C., Sádaba-Chalezquer, C., y Serrano-Puche, J. (2018). Delevopment of digital competences in online communities: An analysis of scolartic. [Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: Un análisis de "scolartic"]. *Prisma Social*, (20), 129-159.

Morales, P., Esteban, N., Hernando, S., y Molina, I.A. (2018). «Dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clase e influencia de las TIC para minimizarlas». En, *Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior*, pp. 57-82. Universidad Sergio Arboleda.

Morantes, Z. (2016). «Modelo didáctico integrador multimedia para el desarrollo de la formación investigativa, desde un laboratorio de física». *Omnia, 22*(3), 11-25.

Ozdamar-keskin, N., Ozata, F.Z., Banar, K., y Royle, K. (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology, 6*(1), 74–90.

Ramírez, P., Medina, A., Domínguez, G., y Lagunes, A. (2020) Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura, 12*(1).

Vinueza, S. y Simbaña, V. (2017). «Impacto de las TIC en la Educación Superior en el Ecuador». *Revista Publicando, 4*(11), 355-68.

Viveros, M. y Torales, J. (2019). Uso de tecnologías de la información y comunicación para investigación en estudiantes de medicina paraguayos. *Educación Médica Superior, 4*(2017), 1-10.

CAPÍTULO 15

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MENORES, EN VULNERABILIDAD SOCIAL, A TRAVÉS DE LA MÚSICA.

PAULA MORALES ALMEIDA* Y VICENTA GISBERT CAUDELI**
**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; **Universidad Internacional de La Rioja*

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional se lleva desarrollando desde hace tres décadas, con las investigaciones desarrolladas por Fredrickson (1998) y Goleman (1996), entre otros. Ha prosperado en diversas áreas, educación, salud, en el campo de la felicidad y el bienestar, en el área de los negocios y en la ciencia en general. Podemos encontrar, acorde con el modelo teórico correspondiente, heterogéneas definiciones, unas más centradas en habilidad, como la de Salovey y Mayer, (1990), y otras en rasgos de personalidad y competencias, como la de Bar-On (1997) y Goleman (1996). Así, la inteligencia emocional, según Bar-On, (1997) es un "conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio" (p. 17). Goleman (1995) define la IE como la "capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (p. 28). Por tanto, la inteligencia emocional es la habilidad para identificar, comprender y gestionar las emociones, de la forma más eficaz posible. Como afirman Salovey y Mayer, (1997), "ser emocionalmente inteligente consiste en tener la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular tanto las propias emociones como la de los otros" (p.3).

Punset (2010) afirma que la formación en emociones se lleva a cabo a través de la educación, se desarrolla en el tiempo y, además, es permanente. Todo ello potencia el desarrollo emocional, el cual es un complemento importante del desarrollo cognitivo dando a lugar la suma de ambos, al desarrollo integral de la persona. Sin inteligencia emocional no podemos hablar de personas desarrolladas totalmente, puesto que hoy en día, ya no es suficiente con ser inteligente o poseer habilidades sociales, además, tienes que ser inteligente emocionalmente hablando.

Desarrollar una IE estable y fuerte es necesaria para tener personas más sanas y que puedan desarrollarse de una manera plena. Sin embargo, en nuestra sociedad, son muchos los casos de familias que se encuentran fuera de la sociedad y no pueden

participar en ella. Nos referimos a la exclusión social, la cual es "una manera de estar en la sociedad que tiene una especificidad propia y cuya definición implica una determinada concepción del orden social" (Tezanos, 1999, p. 6). Significa quedarse fuera de la sociedad, no ser parte de ella, porque no cumples con los cánones que marca la misma. Por tanto, será mucho más difícil participar en las actividades sociales o alcanzar los logros que logra el resto de las personas que no están excluidas socialmente.

En España, 12,3 millones de personas (el 26,1% de la población) se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social. Se distingue una pequeña recuperación en la tasa frecuente pero la pobreza se ha elevado ya que hay muchas personas que no son conscientes de esa mejoría (EAPN, 2019). Con respecto a la población infantil, el 29,5% está en riesgo de pobreza o exclusión social, lo que indica que lo está, una de cada tres familias en España. Según UNICEF (2014, p.17), "la exclusión social de la infancia está normalmente vinculada a los procesos de exclusión que experimentan las familias con hijos menores de edad, en particular sus padres y madres". Muchos de estos menores se caracterizan por tener un referente parental negligente o ausente, por ende, pueden sucederse casos de carencias emocionales.

La exclusión social en la infancia es fundamentalmente grave, puesto que perturba el proceso de maduración física, psicológica, afectiva y emocional en las primeras edades, lo que tendrá efectos en el futuro de cada uno de esos menores. Por ello, son niños y niñas que no tienen las habilidades para gestionar sus emociones y poder tener una buena inteligencia emocional.

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007, p. 12), define la Educación Social como "un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son ámbito de competencia profesional del educador social". Se piensa como una prestación educativa, que cumple con los valores fundamentales de un Estado de Derecho y donde priman los derechos humanos universales (ASEDES, 2007). Por lo tanto, el educador social es ese agente educativo que acompaña en los procesos de intervención y que debe garantizar una educación para todos, su sitio está en la acción social, en la realidad socioeducativa, que debe conocer en profundidad para poder dar una respuesta apropiada a cada una de las escaseces sociales y educativas que acontecen.

La inteligencia emocional se puede desarrollar de muchas maneras, pero una de las maneras más eficaces y para trabajar con menores es a través de la música. Hay estudios que prueban cómo la música es fundamental para las personas, ya que no solo se perciben cambios a nivel conductivo, sino también a nivel físico y psicológico. Si hablamos de los más pequeños, la música es esencial para lograr respuestas efectivas en los niños y niñas. Por ello, consideramos vital que la música se dé en

todas las fases del desarrollo infantil. La música es vida, es lo que motiva e impulsa al ser humano. Las emociones nos dan un lugar en nuestro entorno y se conforman como los pilares elementales sobre los que concebimos nuestra personalidad. "Las emociones y la música comparten la misma región del cerebro; ambas se encuentran ubicadas en el córtex prefrontal, por lo que la música es capaz de provocar todo tipo de sentimientos" (Esmuki, 2014, p. 8).

Jauset (2013), afirma que la música es una actividad que requiere grandes y múltiples recursos cognitivos, ya que moviliza a los dos hemisferios del cerebro, favoreciendo el equilibro e implicando a todo el encéfalo.

De ahí que, para este proyecto de intervención, se haya decidido promover la inteligencia emocional de los menores a través de la música, porque consideramos que es la mejor herramienta para ello.

MÉTODO

La metodología utilizada para realizar esta experiencia con los alumnos de Educación Social fue la de investigación-acción. Esta metodología estudia "una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa" (Creswell, 2012, p. 4). En el caso que estamos analizando, los estudiantes se ocuparon de una problemática social, la de los menores pertenecientes a familias en situación de exclusión social. Para ello, realizaron un pequeño análisis de la realidad en la zona de trabajo, diagnosticando cuáles eran las necesidades de esas familias y, sobre todo, de los menores, determinando que lo mejor era favorecer la inteligencia emocional de un grupo de niños de entre 6 y 10 años. Tras determinar la necesidad, elaboraron un proyecto de intervención socioeducativa, basado en la música, para dar solución a esta problemática. Todo este proceso fue llevado a cabo con su profesora, que les fue guiando por los diferentes pasos a acometer y que les llevó un mes realizar.

Antes de la realización del proyecto, los alumnos se reunieron con las familias y sus hijos, para conocerlos y exponerles su idea de trabajo, ante la que las familias respondieron afirmativamente.

El proyecto de intervención socioeducativa planificado por los estudiantes de Educación Social se basa en el trabajo de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo e ira. Por cada emoción trabajan con una canción, para lograr que el menor aprenda primero a reconocer la emoción y luego, se le enseñe a gestionarla. La idea es, identificar la emoción, conocerla y gestionarla. El proyecto tuvo una duración de 3 meses, donde se trabajó con los menores durante 2 horas semanales.

Las canciones elegidas para este proyecto fueron:

Alegría: "Cuando me siento bien", de Efecto Pasillo.

Tristeza: "Respirar", de Bebe.

Miedo: "La vida es un vals", de Diego Torres.

Ira: "Tu enemigo", de Pablo López.

Cada sesión de trabajo comienza con una asamblea inicial, donde se comparte cómo nos ha ido durante los días que no nos hemos visto, se repasa lo realizado en el día anterior y se explica el trabajo a realizar en ese día. Se procede luego a realizar la actividad propia de la emoción de ese día, y se finaliza con una asamblea final en la que los niños comentan cómo han sentido la sesión de ese día, si creen fácil poder gestionar dicha emoción, etc. En cada sesión, los estudiantes de Educación Social rellenan un diario de campo en el que van anotando todo aquello que consideran importante y que ha sido fruto de su observación.

El último día del Proyecto, se realizó un encuentro en el que los menores pudieron explicar cómo se habían sentido en todo el proceso, si habían aprendido a identificar sus emociones e ir más allá, gestionarlas.

Participantes

Contamos con dos tipos de participantes. Por un lado, tenemos 6 estudiantes de Educación Social, que en el momento de la intervención socioeducativa cursaban 3º de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por otro lado, nos encontramos con 12 niños y niñas, de entre 6 y 10 años que participaron en el proyecto de intervención desarrollado por los 6 estudiantes. Estos 12 niños pertenecen a familias en grave riesgo de exclusión social, por lo que necesitan de diversos apoyos para mejorar su situación, no solo familiar sino económica, social, educativa, etc.

Instrumentos

Se utilizaron diversos tipos de instrumentos según los participantes.

Los estudiantes de Educación Social rellenaron un cuestionario ad hoc con preguntas cerradas con una escala *Likert*, de 1 a 4, donde 1 era totalmente en desacuerdo y 4, totalmente de acuerdo. Las preguntas que se le realizaron a los alumnos, una vez concluida la intervención socioeducativa, fueron:

¿Calificarías tu experiencia en la intervención socioeducativa llevada a cabo con los menores como satisfactoria?

¿Consideras que es necesario realizar proyectos en la realidad social, que se lleven a la práctica?

¿Consideras que la música es un buen vehículo conductor para la promoción de la inteligencia emocional en menores?

¿Consideras necesario que se planifiquen este tipo de intervenciones con menores en vulnerabilidad social?

¿El desarrollo de esta actividad te ha permitido aprender más sobre el papel del educador/a social?

¿Cambiarías algo de lo planificado? Si la respuesta es positiva, ¿el qué?

Por otro lado, los estudiantes también tenían que rellenar, al término de cada sesión de trabajo con los menores, un diario de campo en el que debían anotar todas sus observaciones.

Por parte de los menores, se les administró la prueba de Sterrett (2002), tanto antes como después de la intervención socioeducativa, para comprobar en qué medida la inteligencia emocional de los menores podría haber cambiado con dicha intervención. La prueba está fraccionada en 6 apartados de 5 preguntas cada una: autoconsciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social. Cada enunciado debe responderse con una calificación que debe oscilar entre 5 y 1, siendo cinco "Prácticamente siempre" y uno "Prácticamente nunca". En total hay 30 preguntas. Con respecto a cada una de las secciones, mide lo siguiente:

Autoconsciencia: en este apartado la persona es preguntada acerca de las respuestas que da en su día a día; a las reacciones físicas que muestra ante enfrentamientos con otras personas; a si reflexiona sobre sus actitudes; si es capaz de identificar sus emociones en un momento determinado y si conoce cuáles son sus objetivos personales.

Empatía: en esta sección lo que se busca es conocer si la persona es consciente de cómo la perciben otras personas; si es capaz de reconocer los sentimientos y estados de ánimo de sus interlocutores y mostrarse empática con ellas; si puede contar con otras personas para su día a día y si establece una escucha activa cuando está con otra persona.

Autoconfianza: en este apartado lo que se busca conocer es si la persona es capaz de reconocer sus errores y disculparse por ellos; si asume riesgos o no; si toma la iniciativa y saca adelante las ocupaciones que tiene que realizar; si se encuentra cómodo ante experiencias nuevas y si es capaz de expresar sus opiniones con humildad, sin menospreciar las opiniones de los demás.

Motivación: en esta sección, lo importante es conocer si la persona tiene metas y objetivos que quiera conseguir en su vida y que luche por ellos; si cuando habla con otras personas nota que ha conseguido motivarles a ser mejores; si busca el lado positivo a las diversas situaciones de la vida; si es capaz de continuar con sus metas, aunque no sean fáciles y si considera que el trabajo que realiza en su día a día es importante, a pesar de los problemas que puedan aparecer.

Autocontrol: en este apartado es importante conocer si la persona se aferra o no a sus problemas del pasado o si es capaz de mirar hacia adelante; si es cercana con las personas; si es capaz de formular una opinión una vez que conoce todos los hechos y no antes; si no esconde que está enfadada, pero es capaz de controlarlo y

no pagarlo con los demás y si es capaz de controlar sus estados de ánimo y evitar malas actitudes en el trabajo.

Competencia social: en esta sección se busca conocer si la persona tiene la habilidad suficiente para conocer a personas nuevas o hablar con ellas cuando es necesario; si no tiene problemas para dirigirse a un público en concreto; si afronta con tranquilidad las emociones de otras personas; si las demás personas la respetan, incluso cuando no estén de acuerdo con su punto de vista y si es capaz de persuadir a otros sobre su opinión, sin que sea de manera obligatoria y la tomen como propia (Sterrett, 2002).

La puntuación en cada uno de los apartados será entre 5 y 25.

Si el resultado estuviera entre 20 y 25 podemos afirmar que esa área de la vida está bajo control y funciona de una manera satisfactoria. Si el resultado fuera inferior a 20 significaría que estamos frente a un área que debe ser trabajada y mejorada para tener una mejor vida. Por otro lado, todas aquellas secciones cuya puntuación esté entre 5 y 10 se les debe prestar una atención preferente, puesto que ahí es donde se hallan las mayores debilidades y son las que van a presentar más problemas a corto y a largo plazo (Sterrett, 2002).

Procedimiento

Como se ha explicado en los puntos anteriores, los estudiantes de Educación Social analizaron una realidad, diagnosticando un problema y tomando una decisión; intervenir en la realidad social a través de una acción. En este caso, desarrollaron un proyecto de intervención socioeducativa, basada en el conocimiento, identificación y gestión de las cuatro emociones principales: alegría, tristeza, miedo e ira. Para ello, trabajaron con canciones que identifican cada una de esas emociones. El trabajo se desarrolló durante 3 meses, dos horas a la semana. El objetivo fue mejorar la inteligencia emocional de 12 menores, pertenecientes a familias en exclusión social. Para comprobar en qué medida había habido una mejora o no, se les administró, a los menores, el test de Sterrett (2002), antes de la intervención y después de ella. Los estudiantes universitarios completaron un cuestionario ad hoc, una vez concluida la intervención, a la vez que, por cada sesión tuvieron que rellenar un diario de campo, anotando sus observaciones.

Una vez concluida la intervención, los estudiantes universitarios tuvieron un encuentro con su profesora, donde compartieron el trabajo desarrollado, la investigación realizada y la acción llevada a cabo.

Análisis de datos

En esta experiencia llevada a cabo obtenemos dos tipos de datos: cuantitativos y cualitativos. Para analizar los datos conseguidos en los diferentes cuestionarios

administrados, se utilizó el programa SPSS (2020), que nos ofrece un análisis estadístico de los resultados obtenidos. Por otro lado, los alumnos de Educación Social rellenaron también un diario de campo, cuyas páginas fueron analizadas por la profesora, realizando un vaciado de los aspectos más destacados por el alumnado. La profesora finalizó dicho vaciado de datos con una asamblea con los estudiantes, donde estos pudieron dar su opinión sobre el trabajo llevado a cabo.

RESULTADOS

En relación con los resultados alcanzados por los estudiantes universitarios, durante el desarrollo de la intervención socioeducativa llevaron a cabo un diario de campo en el que iban anotando todas las observaciones realizadas. Hay 12 entradas en el diario por cada uno de los 6 estudiantes, 72 en total. El análisis de los datos fue elaborado por la profesora de los estudiantes, donde las palabras y frases que más se repetían eran: "poca inteligencia emocional, no saben identificar sus emociones, les hace falta aprender a conocerse, no tienen confianza en sí mismos, no se sienten valorados, se creen inferiores a los demás, están aprendiendo a conocerse, les cuesta mucho aprender, es un proceso lento, hay que trabajar más con ellos, trabajar también con las familias", etc.

Por otro lado, tras finalizar la intervención socioeducativa, los estudiantes rellenaron un cuestionario ad hoc, cuyas respuestas las encontramos a continuación, en las siguientes cinco figuras.

Figura 1. Pregunta número 1

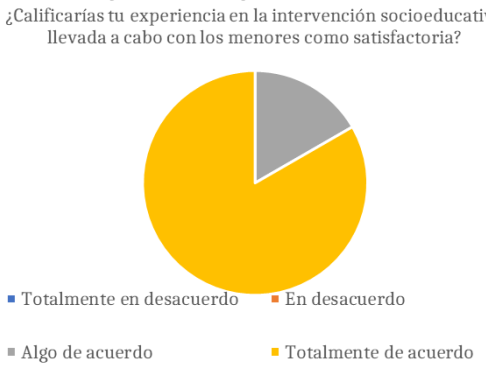


Figura 2. Pregunta número 2

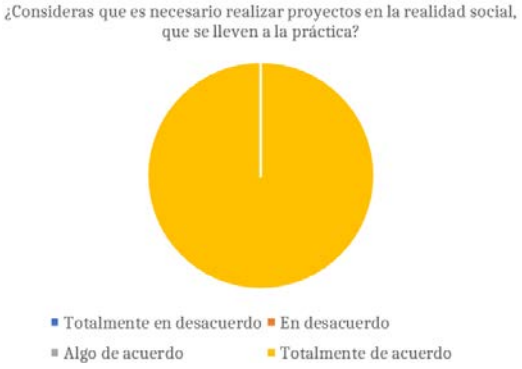


Figura 3. Pregunta número 3

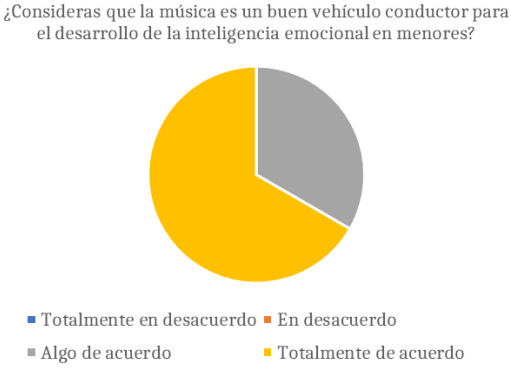


Figura 4. Pregunta número 4



Figura 5. Pregunta número 5



Con respecto a la primera pregunta, todos los estudiantes sienten que la intervención llevada a cabo ha sido satisfactoria, en mayor o menor grado.

Con relación a la segunda pregunta, todos los estudiantes están totalmente de acuerdo en que es necesario llevar a cabo proyectos en la realidad social, es decir, llevar la acción a la calle.

Cuatro de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que la música es un buen vehículo conductor para el desarrollo de la inteligencia emocional en los menores, mientras que los otros dos estudiantes están algo de acuerdo, en relación a lo preguntado en la pregunta tres.

Los seis estudiantes están totalmente de acuerdo con la pregunta número 4, sobre la necesidad de planificar diferentes intervenciones socioeducativas con menores que se encuentren en vulnerabilidad social o en exclusión social.

Todos los estudiantes se muestran totalmente de acuerdo con la pregunta número cinco, en que llevar a cabo esta intervención socioeducativa les ha dado la posibilidad de conocer mejor cómo trabaja un educador social en el terreno, en la acción social.

Con respecto a la sexta pregunta, 3 estudiantes no cambiarían nada de lo planificado, mientras que los otros 3 sí cambiarían algo, como es, tener más tiempo para llevar a cabo el proyecto, realizar más actividades con los menores, hacerles un seguimiento a los menores, etc.

En relación con los menores que han participado en el proyecto de intervención socioeducativo, los resultados obtenidos de la administración de la prueba, antes de la intervención socioeducativa, podemos observarlos en la tabla 1:

Tabla 1. Resultados obtenidos en el test, antes de la intervención

Subescalas	Chicas	Chicos
Autoconciencia	13	11
Empatía	15	14
Autoconfianza	9	9
Motivación	12	12
Autocontrol	12	11
Competencia social	12	11

Como podemos observar, tanto los chicos como las chicas obtuvieron resultados bajos en todas las subescalas, dado que, todos aquellos resultados por debajo de 20 denotan la necesidad de trabajar dicha área. Aun así, hay otras áreas más preocupantes, como la autoconfianza, puesto que está por debajo de 10, tanto en los chicos como en las chicas, lo que significa que es una de las grandes debilidades y donde radican los problemas. Las puntuaciones obtenidas muestran claramente cómo los menores no tienen una inteligencia emocional adecuada y es necesario intervenir en todas las subescalas y, por tanto, en la inteligencia emocional de los mismos.

Por otro lado, una vez terminada la intervención socioeducativa de los estudiantes de Educación Social, se les volvió a administrar a los menores el mismo test, para comprobar si había habido algún cambio. Los resultados logrados los encontramos en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados obtenidos en el test, después de la intervención

Subescalas	Chicas	Chicos
Autoconciencia	22	21
Empatía	21	20
Autoconfianza	18	17
Motivación	18	17
Autocontrol	22	21
Competencia social	21	21

Los datos obtenidos en la prueba, una vez que los menores han estado trabajando 3 meses con los estudiantes y realizando las actividades del proyecto socioeducativo, nos demuestran que los menores han obtenido mejoras en todas las subescalas. En muchas de ellas se encuentran en intervalos normales, como en la autoconciencia, que fue lo que más se trabajó, la empatía, el autocontrol y la competencia social. Hay dos escalas en las que aún se encuentran por debajo de los límites normales, pero han mejorado con respecto a los datos obtenidos antes de la intervención. Son en la autoconfianza y motivación, por lo que hay que trabajar con más ahínco estas habilidades en los menores.

Esto nos demuestra que el trabajo realizado ha dado sus frutos, pero no es suficiente, tanto como han podido mejorar pueden perder dicha mejora y volver a los datos anteriores, por lo que hay que seguir velando por estos aspectos en estos menores para favorecer su inteligencia emocional.

En conclusión, la experiencia llevada a cabo por los estudiantes universitarios ha sido calificada de muy positiva y enriquecedora, puesto que han podido realizar un diagnóstico de necesidades, tomar una decisión, llevar a cabo una intervención socioeducativa con un grupo de menores y desarrollar lo aprendido en las clases. Y para los menores, ha servido para que tengan una leve mejoría en su inteligencia emocional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto a las conclusiones obtenidas tras la realización de esta experiencia, podemos constatar cómo es necesario incidir en este tipo de proyectos de intervención socioeducativa, a través del método de la investigación-acción, puesto que los alumnos se convierten en los actores primordiales de su propio aprendizaje, realizan una investigación, con su diagnóstico de necesidades de una situación específica y luego se toma una decisión que se convierte en una acción para una comunidad en concreto, lo que revierte, no solo en los estudiantes, que aplican en la realidad lo que estudian en las aulas, sino en la propia comunidad, en este caso en los menores, que se ven beneficiados de dicha intervención socioeducativa. Con este proyecto llevado a cabo, no solo han aprendido los alumnos, sino que los menores han mejorado en su inteligencia emocional, menores que, por sus características, no tienen muchas posibilidades de acudir o participar en muchos más sitios. Se ha comprobado, cómo en este tipo de menores que se encuentran en vulnerabilidad social, hay que centrarse en todos los aspectos de la inteligencia emocional, pero más en la motivación y autoconfianza, perdida tras una vida en la que no han tenido muchas oportunidades. Es necesario seguir insistiendo en este tipo de investigaciones y que se sigan llevando a cabo muchas más.

El proyecto desarrollado ha incidido en la necesidad de poner de relieve la música y su poder para enseñar a otros. Es un gran vehículo conductor para instruir a las personas, y sobre todo a los niños, pero en este caso, ha sido crucial para que el proyecto de inteligencia emocional pudiera llevarse a cabo y ser acogido por los menores, utilizando canciones que se les son reconocidas y propias. Nunca podemos olvidar el gran efecto terapéutico que tiene la música.

Por tanto, podemos concluir que, con este tipo de proyectos y metodologías, los estudiantes adquieren un aprendizaje práctico en la realidad social que reafirma su compromiso con la comunidad, como futuros educadores sociales que son. Además, cuando el alumno coge el timón de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje,

aprende más significativamente, lo que hace que adquiera una motivación especial. Es necesario seguir insistiendo en este tipo de proyectos que mejoran el aprendizaje de todos los estudiantes y comunidad.

REFERENCIAS

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores de la Educación Social*. Recuperado de: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: https://goo.gl/tNzcbu

EAPN (2019). *El estado de la pobreza en España*. Tasa AROPE. Recuperado de: https://www.eapn.es/estadodepobreza/index.php

Esmuki (2014). *El poder de la música en el desarrollo emocional y cognitivo del niño*. Recuperado de: https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/poder-musica-desarrollo-emocional-cognitivo-nino

Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, USA: Bantam.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid, España: Kairós.

Jauset, J. (2013). *Música y cerebro, una pareja saludable: las claves de la neurociencia musical*. Almería, España: Círculo rojo.

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona, España: Destino.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.

SPSS (2020). *Software IBM SPSS*. Recuperado de: https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software

Sterrett, E. (2002). *Test de inteligencia emocional*. Recuperado de: https://www.faeditorial.es/capitulos/el-valor-de-la-inteligencia-emocional.pdf

Tezanos, F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/249969986/Tendencias-en-Desigualdad-y-Exclusion-Social-JF-Tezanos-III-Foro

UNICEF (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/libro_03_web.pdf

CAPÍTULO 16

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA NIVEL A1 EN EL MARCO DE LA WEB 2.0.

MARVIN BREMENT
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Educar es ofrecer una formación integral que permita a las personas su inserción en la sociedad, y dotarles de competencias que les posibiliten superar de manera crítica los retos de hoy y hacer frente a los que se encuentren el día de mañana. Según Franco-Caballero, Sánchez-Rodríguez, y Matas-Terrón (2017), "[...] la educación busca la formación integral del individuo para poder sentirse realizado e integrarse en la sociedad en la que vive de forma exitosa. Para ello, es necesario una serie de competencias y habilidades [...]". Los cambios tecnológicos de los últimos años nos han llevado a la era digital e informatizada que conocemos hoy y en la que vivimos. Por consiguiente, además de cambiar la naturaleza de las relaciones interpersonales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un impacto sobre la educación y el concepto enseñanza-aprendizaje. Además del aumento de los recursos tecnológicos y de la información, la integración de las TIC ha supuesto, y suponen, una nueva forma de aprender (Balart y Cortés, 2016).

Como lo recuerdan Matesanz y Ferreira (2017), la integración de la tecnología en el aula no es una novedad; y ya en 1958, Skinner preconizaba integrar la tecnología en las escuelas y universidades para lograr un educación eficiente. Las posibilidades que ofrecen hoy las TIC en el ámbito educativo son numerosas. De hecho, el manejo de estas y el conocimiento sobre herramientas web se han convertido en una necesidad; no solo para ofrecer unos contenidos didácticos que respondan a las necesidades del alumnado sino también para que el profesorado se adapte a los diferentes contextos pedagógicos a los que se pueda encontrar. En efecto, "las TIC representan y se vuelven aliadas de aprendizajes de calidad, por la motivación e implicación que envuelve a los niños en experiencias significativas y de acuerdo con sus reales necesidades" (Quiroga, Jaramillo, y Vanegas, 2019). A pesar de destacar algunos obstáculos respecto a la integración de las tecnologías a la práctica docente, como la falta de tiempo, de confianza en la mejora de práctica docente y aprendizaje de los alumnos, la falta de formación o los prejuicios y presupuestos de los docentes en cuanto al uso "correcto" o no de las TIC, resulta que

la actitud frente a la incorporación de las herramientas tecnológicas en educación es favorable, sea del profesorado o sea de los estudiantes (Flores-Lueg, 2017).

La integración de las TIC en el ámbito educativo no es tarea sencilla; y en el caso de España, se ve determinado por una serie de factores, como pueden ser las políticas y normativas educativas y las diferencias que pueden producirse entre distintos niveles: macro, a nivel estatal y autonómico, y micro, a nivel de escuela y centro educativo (Colas-Bravo, De Pablos-Pons, y Ballesta-Pagán, 2018). Sin embargo, cabe destacar que las políticas educativas se preocupan cada vez más por fomentar la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores-Lueg, 2017). En este sentido, el compromiso del estado español existe a través de, por ejemplo, la existencia del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF); unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España responsable de la integración de las TIC y la Formación del profesorado para las etapas educativas no universitarias. A nivel supranacional y en el mismo orden de ideas, según la UNESCO (2015); "[e]s preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios".

WEB 2.0. y enseñanza de la lengua extranjera, FLE

Mediante el término web 2.0., nos referimos a los cambios interpersonales, al sistema de colaboración facilitado o a la posibilidad de compartir información mediante sus herramientas, que hacen que los usuarios de internet sean miembros activos y participativos (a diferencia de la web 1.0, de carácter estático). El impacto de la emergencia de las nuevas tecnologías en el conjunto de las áreas de conocimiento es evidente; con lo cual, y como no podía ser de otra manera, las TIC influencian unos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (LE). En el propio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002):

[E]l Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros [...] que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.

La incorporación de las TIC en clase de lengua extranjera brinda una serie de posibilidades para el alumnado como utilizar un software educativo, acceder a una gran cantidad y variedad de recursos en internet, facilitar las comunicaciones con sus profesores o interlocutores nativos mediante foros o correos electrónicos,

aprender solo y a su ritmo el idioma extranjero, así como elegir el tiempo y el lugar dedicados al aprendizaje según sus propias disposiciones (Mogi, 2007).

En cuanto a la adaptabilidad de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de LE, Burbat (2016) distingue tres tipos de herramientas:

No enfocadas a LE (más bien genéricas): el correo electrónico, las redes sociales, las plataformas (como Moodle, por ejemplo), Skype, Hangout, Internet como fuente de información.

Enfocadas a LE (orientadas a la docencia): los programas de autor (como Hot Potatoes, JClic, Lingo Fox, Learning Apps, Quandary), herramientas de análisis (Daf-Collage), ejercicios, cursos completos, MOOC.

Y que forman parte de estas dos categorías: los diccionarios y corpus.

La oferta de programas disponibles en internet es tan amplia que puede llegar a ser confusa. La multitud de recursos asequibles dificulta la tarea de los profesores de lengua que quieran integrar la tecnología a su práctica docente, suponiéndoles un esfuerzo considerable para conocer las herramientas y su uso según las necesidades y los objetivos del momento educativo (Burbat, 2016; Matesanz y Ferreira, 2017).

Ante esta problemática, cabe preguntarse cuál es la posición del docente y del alumno con respecto a ellas y cuál es el grado de autonomía de aprendizaje de estos últimos.

Web 2.0.: ¿qué autonomía y qué tipo de autoaprendizaje?

Las actividades elaboradas con herramientas tecnológicas, por ser cercanas a la realidad de nuestro alumnado, favorecen su aprendizaje, su motivación, su interés y su creatividad. El hecho de estudiar una disciplina con el ordenador genera disfrute en el alumnado, el cual tiende a fomentar su motivación (Huertas y Pantoja, 2016). También, las herramientas de la web 2.0. aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua no sustituyen al profesor y "no debemos dejar de lado la figura del docente, principal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es este quien debe motivar al alumnado [...] y de mostrarle las virtudes de la lengua a la que se quiera incorporar como parlante" (Marín, 2019). Aunque por sí solas, las herramientas multimedia no hacen que el alumnado sea autónomo, las nuevas tecnologías pueden favorecer el control del alumnado sobre su propio aprendizaje (Mogi, 2007).

Así pues, las herramientas tecnológicas permiten cierta autonomía en el alumno en su aprendizaje. Por lo que a enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se refiere, Burbat (2016) define el "aprendizaje autónomo" según Schmenk a partir del enfoque y "en función de las consecuencias que tienen para la enseñanza y el aprendizaje de LE". Estos enfoques son: el enfoque situativo-tecnicista, pedagógico-

didáctico, estratégico-tecnicista, constructivista, psicológico evolutivo y los resume en la tabla siguiente:

Tabla 1. Características principales de la autonomía según enfoques

Autonomía: características según enfoques		Enfoque: situativo-tecnicista	Enfoque pedagógico-didáctico (holec)	Enfoque estratégico -técnicista	Enfoque constructivista	Enfoque psicológico-evolutivo
Características principales	Aprendizaje	Aprender equivale a la suma de actividades orientadas principalmente a la forma.	Aprender es actuar; el estudiante organiza sólo el proceso de aprendizaje.	Gestión de estrategias	Construcción individual del propio aprendizaje.	El aprendizaje como reconstrucción del conocimiento.
	Enseñanza	Enseñar equivale a la puesta a disposición de material didáctico. El docente no es necesario.	Enseñar se reduce a la tutorización, organización y el ofrecimiento de materiales didácticos (orientados más al proceso de aprendizaje)	Ensayo de técnicas y decisiones estratégicas.	Poco influencia del exterior	Enseñar equivale a intervenir y conducir el proceso de aprendizaje.
	Material didáctico	Permite autoevaluación y está orientado más a la forma que al proceso.	Necesidad de material didáctico amplio y variado que contemple el proceso de aprendizaje autónomo	Ayuda a la autoayuda.	Necesidad de material muy variado y auténtico que incite a la reflexión.	Muy relevante: amplia oferta con ejemplos.
	Noción de autonomía	Auto-aprendizaje en el que el estudiante se encuentra sólo.	Autonomía como requisito previo para el aprendizaje.	Repertorio de estrategias y técnicas	Noción descriptiva y estado habitual.	Noción descriptiva que se adquiere a través de la experiencia.

Nota: Los diferentes tonos de gris indican la función de la autonomía como concepto descriptivo (gris oscuro) u objetivo de aprendizaje (gris claro)

Si los beneficios de la implementación de las TIC en clase de lengua extranjera son numerosos, es cierto el desconcierto que pueden provocar en el profesorado hace que no se empleen de forma óptima. Si no se utilizan mucho las TIC, es por la formación deficiente del profesorado, y la falta de proyección didáctica apropiada que demuestre su valor pedagógico (Huertas y Pantoja, 2016). Es importante,

entonces, que el profesorado conozca las herramientas, y sobre todo, encuentre sentido y potencial didáctico en ellas para incluirlas en su práctica docente.

Descripción y objetivos del proyecto

A pesar de las ventajas que ofrecen las TIC en clase de lengua extranjera; la formación del profesorado, los prejuicios y el escepticismo en cuanto a su utilización y valor pedagógico pueden limitar su aprovechamiento. Proponemos entonces nuestro proyecto partiendo del postulado siguiente:

Esta tendencia debería ir cambiando progresivamente, gracias sobre todo al esfuerzo institucional y a una mejor formación del profesorado. La motivación de este y su actitud positiva hacia la innovación pedagógica con las TIC, aumentarán a medida que perfeccione su formación instrumental y didáctica (Huertas y Pantoja, 2016).

Sugerimos, a partir de una herramienta TIC de la web 2.0.. (concretamente Learning Apps) una serie de actividades de vocabulario FLE para un alumnado de nivel básico – principiante (A1), a saber los días de la semana, los meses del año y las cuatro estaciones (contenidos de Thèmes de vocabulaire relativos al nivel A1 según el Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL publicado por el CIEP en 2015). A través de nuestra propuesta, pretendemos poner de relieve que las herramientas 2.0. aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE ofrecen la posibilidad de fomentar el trabajo autónomo por parte del alumno principiante y por parte del profesorado, obtener un feed-back e interactuar con el alumnado. Listamos los objetivos siguientes:

Integrar herramientas TIC de la WEB 2.0. en el proceso enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, nivel A1.

Favorecer la autonomía del alumnado mediante actividades realizadas gracias a la Web 2.0.

Para lograr esos objetivos, vamos a:

Presentar algunas características de la herramienta web 2.0. Learning Apps.

Proponer unas actividades de FLE sobre contenidos lexicales de nivel A1 (les jours de la semaine, les mois de l'année et les quatre saisons) realizadas con Learning Apps.

Sugerir un ejemplo de utilización de la herramienta.

MÉTODO

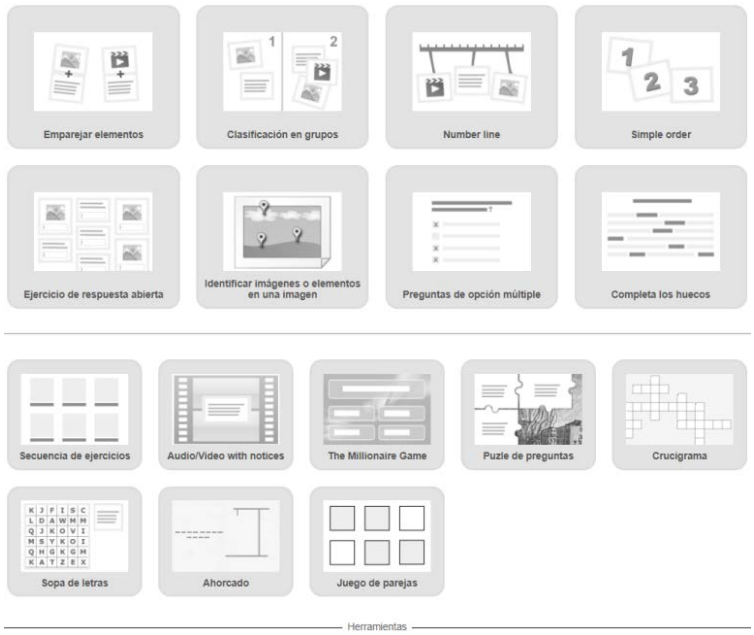
Metodología y resultados esperados

Learning Apps es una herramienta web 2.0. que se autodefine de la manera siguiente:

LearningApps.org es una aplicación Web2.0. creada para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje con pequeños módulos interactivos. Estos módulos se pueden utilizar directamente como material de enseñanza, pero también para el autoaprendizaje. El objetivo es reunir módulos reutilizables y ponerlos a disposición de todos. Por esta razón, los módulos (llamados Aplicaciones) no se incluyen en un marco específico o en un escenario específico de aprendizaje. Los módulos no se consideran como unidades completas sino que deben ser integrados en la situación de aprendizaje adecuada (https://learningapps.org/about.php).

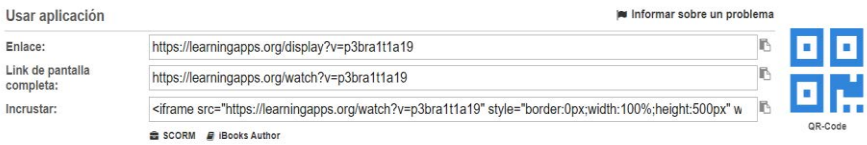
Es bastante completa en cuanto al servicio multimedia que ofrece: se puede, según los objetivos planteados, insertar contenidos en formato texto, audio, imagen, vídeo; pero el manejo de la plataforma, al no requerir conocimientos particulares sobre programación informática, es sencillo e intuitivo. En efecto, la herramienta permite la creación de actividades interactivas a partir de diferentes plantillas que el programa nos propone rellenar. Los módulos propuestos permiten crear el tipo de actividad que más se ajuste a nuestros contenidos y objetivos (fig. 1).

Figura 1. Módulos interactivos de Learning Apps



Después de haber diseñado la actividad, Learning Apps genera unos enlaces relacionados con esta y ofrece al usuario (el docente, en este caso) la posibilidad de copiar el enlace para integrar la actividad en otra página web, de abrir la actividad en pantalla completa. También se genera un código QR, lo cual permite integrar las actividades a plataformas como por ejemplo Moodle.

Figura 2. Enlaces de la actividad generados por Learning Apps



Los enlaces hacen que sea sencillo compartir nuestras actividades con compañeros de trabajo o con el resto de la comunidad "Learning Apps". La elaboración de un material didáctico adecuado y asequible para el conjunto de la comunidad educativa, así como un esfuerzo de trabajo colaborativo y de intercambio de materiales e información por parte de los docentes se han hecho imprescindibles para llegar a crear una "verdadera cultura colaborativa" (Del Cerro y Lozano, 2019).

Las actividades que creamos con Learning Apps son un material didáctico que se puede utilizar en situaciones de enseñanza-aprendizaje variadas; como por ejemplo en presencial o no presencial. Las actividades se pueden realizar en clase con un TBI o bien a distancia, enviando el enlace a los alumnos. Esta última modalidad nos parece particularmente interesante por distintos motivos:

Favorece el aprendizaje autónomo del alumnado

Ofrece adaptación al contexto de enseñanza online al que el profesorado puede tener que hacer frente (catástrofe natural que impediría al alumnado acudir a su centro de estudio, pandemia como el coronavirus que hemos vivido recientemente, etc.).

Es válida para distintos momentos didácticos: actividades complementarias de refuerzo, deberes, (auto)evaluación ...

En definitiva, Learning Apps es un programa de autor de la web 2.0. enfocada a la enseñanza (y pertinente para la lengua extranjera) que permite desarrollar el trabajo autónomo del alumnado desde un enfoque situativo-tecnicista (Burbat, 2016).

Vistas esas generalidades, proponemos un modelo de utilización práctica en clase de francés como lengua extranjera, mediante unas actividades que hemos realizado para un alumnado principiante, cuyos contenidos lexicales corresponden al nivel A1 del MCERL. En un primer momento, presentaremos las actividades y en

un segundo momento, indicaremos cómo el profesorado puede gestionar su desarrollo.

Presentación de las actividades

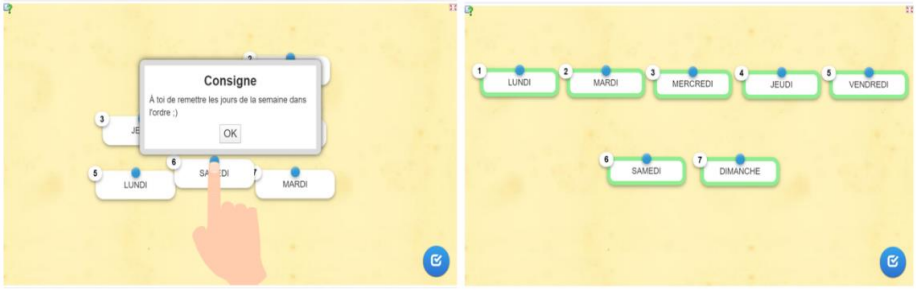
Contenidos léxicos: Les jours de la semaine, les mois de l'année et les quatre saisons.

Contextualización didáctica: Tal y como lo estipula el propio Learning Apps, "los módulos no se consideran como unidades completas sino que deben ser integrados en la situación de aprendizaje adecuada". Es el motivo por el cual estas actividades son propuestas que puedan ayudar a alcanzar objetivos distintos según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nos encontremos. Así, las actividades que proponemos a continuación podrían convenir como fijación de los contenidos, como actividades de refuerzo, como deberes o según se considere oportuno en el desarrollo de la unidad didáctica del docente. Algunos de los módulos propuestos por la herramienta son particularmente aptos para el estudio del vocabulario, y hemos seleccionado algunos para elaborar la actividades que sugerimos.

Módulo Learning Apps elegido para la actividad Les jours de la semaine: Simple order

En esta actividad, hay que ordenar las etiquetas con el nombre de los días de la semana. Las distintas etiquetas van numeradas y cambia el número según se van desplazando. Hay que colocarlas entonces, de tal manera que el número 1 corresponda a lunes, el número 2 a martes y así sucesivamente.

Figura 3. Capturas de pantalla actividad Les jours de la semaine

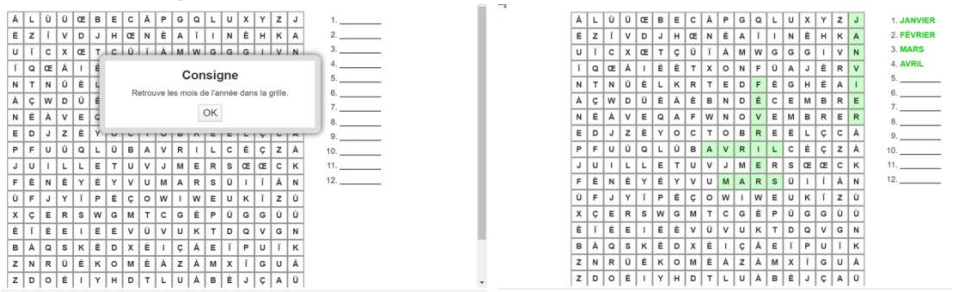


Módulo Learning Apps elegido para la actividad Les mois de l'année: Sopa de letras

Se trata aquí de seleccionar, una vez encontrados, los meses del año. El orden aquí no tiene importancia, pero hay que encontrar los doce meses del año. Una vez encontrado el mes, se selecciona la palabra con el ratón de la primera letra hasta la

última. Aparece entonces de color verde y se suma a la lista de palabras descubiertas.

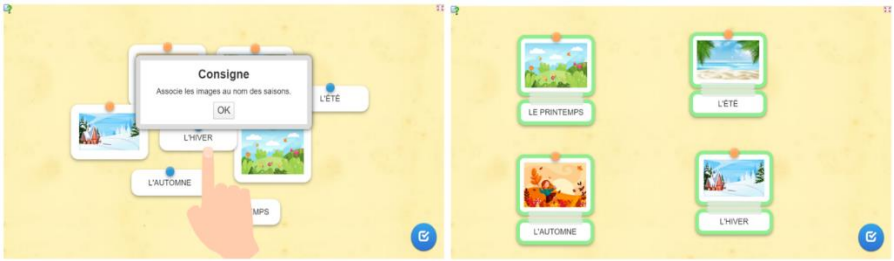
Figura 4. Capturas de pantalla actividad les mois de l'année



Módulo Learning Apps elegido para la actividad Les quatre saisons: Emparejar elementos

En esta actividad, se trata de asociar el nombre de las cuatro estaciones con la ilustración correspondiente. Al juntar una palabra con una imagen, se unen las dos.

Figura 5. Capturas de pantalla actividad Les quatre saisons



Estas actividades interactivas presentan características interesantes para el trabajo en autonomía.

La inmediatez de los resultados, ya que, al validar, las actividades señalan los errores de color rojo y los aciertos de color verde.

La posibilidad de repetir las actividades las veces que se quiera.

Gestión por parte del profesorado

Learning Apps ofrece la posibilidad de crear un grupo de clase a través de la pestaña mis aulas. Al hacer clic en mis aulas y en crear clase, el programa nos deja entrar el listado de nuestros alumnos, crear cuentas de alumno para crearles un perfil desde el cual podrán acceder a las actividades que dejemos en esta "clase virtual" (hay que entrar entonces para cada alumno el nombre, apellido, nombre de

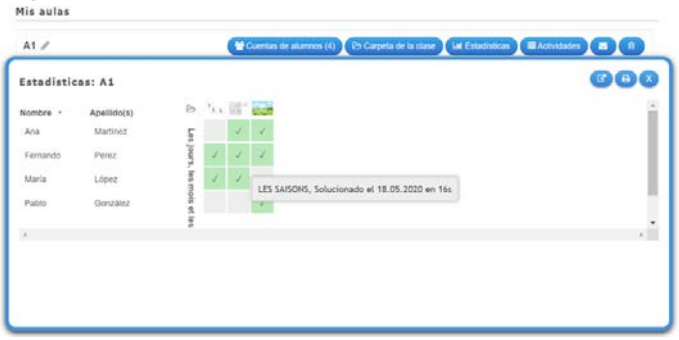
usuario y contraseña). De esta forma, no hace falta compartir el enlace de las actividades; los alumnos acceden directamente a estas que hemos colgado en carpeta de la clase desde su perfil con el nombre de usuario y la contraseña que se les han atribuido.

Figura 6. Creación de cuentas de alumno con Learning Apps



Por otra parte, esta opción es particularmente interesante porque le permite al docente seguir la progresión de la realización de las actividades por los alumnos. Existe la posibilidad de acceder a unas estadísticas que marcan el cumplimiento o no de las actividades. Esta modalidad tiene su utilidad porque aparecen de verde las actividades realizadas por los alumnos y al pasar el ratón en la casilla correspondiente, se puede ver el día en que se realizó el ejercicio y el tiempo que tardó el alumno en cumplir la tarea. Sin embargo, esta función nos parece imperfecta. Solo se pone verde la actividad realizada y se queda de color gris si no se ha cumplimentado la actividad, independientemente que el alumno haya intentado hacerlo o no. El esfuerzo del alumno que lo intenta varias veces no se ve reflejado en las estadísticas. Cabe notar, por otra parte, que existe la posibilidad de comunicarse con el alumnado vía mensaje al grupo clase entero o de forma individual al hacer clic en el símbolo representando un sobre.

Figura 7. Estadísticas de la realización de las actividades



CONCLUSIONES

Learning Apps es una herramienta de la web 2.0. que posibilita ofrecer material didáctico interactivo a nuestro alumnado sin conocimientos informáticos previos. El manejo de la plataforma, sencillo e intuitivo, permite crear en unos momentos una variedad amplia de actividades a partir de plantillas que se completan según los objetivos que planteamos. Las diferentes opciones que ofrece la herramienta permiten realizar las actividades en distintos contextos de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo en la modalidad presencial con un TBI o en no-presencial mediante los enlaces generados por la herramienta para actividad. Los enlaces hacen que sea más fácil compartir material didáctico interactivo a mayor número de compañeros docentes y estudiantes con solo una conexión internet. También es posible recurrir a la función "mis aulas" para crear unos perfiles a los alumnos para que puedan acceder a las actividades. Esta opción permite al docente ver unas estadísticas (aunque imprecisas) sobre la realización de las tareas.

Con la propuesta de actividades para trabajar el vocabulario de FLE para usuario de nivel A1 que hemos presentado en este trabajo, teníamos dos propósitos. Por una parte, proporcionar unos ejemplos de material didáctico que permita al alumno de francés como lengua extranjera de nivel principiante realizar las tareas con autonomía y, por otra parte, poner de relieve unas de las características principales de la plataforma.

REFERENCIAS

Balart, C. y Cortés, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, 41*, 1-19. Recuperado de: https:// dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529351

Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum, 26*, 37-51.

Colas-Bravo, P., De Pablos-Pons, J., y Ballesta-Pagan, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED: Revista de Educación a Distancia, 18*(56). Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/56/colas_et_al.pdf

Del Cerro, F. y Lozano, F. (2019). Proyecto Técnico Ecourbano apoyado en las TIC para el aprendizaje STEM (Dibujo Técnico) y la consolidación de los ODS en el aula. *Revista De Educación a Distancia (RED), 19*(60). doi: 10.6018/red/60/04

Flores-Lueg, C. (2017). Actitud de futuros maestros frente al uso de TIC en educación: un análisis descriptivo. *Notandum, 44-45*, 53-68. doi: 10.4025/ notandum.43.10.

Franco-Caballero, P.D., Sánchez-Rodríguez, T., y Matas-Terrón, A. (2017). Malas prácticas con TIC en Educación Primaria. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las tic sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en las asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI, 19*(2), 229-250. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70645811009

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Marín, V. (2019). De la tecnología lingüística, o cómo utilizar las TIC para aprender otras lenguas. EDMETIC, 8(1), I-IV. doi: 10.2107/edmetic.v8i1.11565

Mogi, R. (2007). Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et autoapprentissage en didactique du FLE au Japón. *Revue Japonaise de Didactique du Français, 1*(2), 153-171. Recuperado de: http://sjdf.org/pdf/1-153mogi.pdf

Quiroga, L.P., Jaramillo, S., y Vanegas, O.L. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación "Desde la primera infancia hasta la educación superior". *Revista de Educación y Pensamiento, 26*, 77-85. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178264

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

CAPÍTULO 17

#REC_MUYHUMANOS: UN ESTÍMULO AL CONOCIMIENTO Y LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE BLENDED LEARNING

IRENE CAMPOS-GARCÍA
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Desde que las tecnologías digitales comenzaran a ampliar el abanico de opciones y posibilidades de comunicación e interacción, el *blended learning* surgió a principios del siglo XXI como una de las principales tendencias en los entornos corporativos y el ámbito educativo —especialmente en el de educación superior (Bonk, Kim, y Zeng, 2005; Garrison y Kanuka, 2004; Graham, 2006; Porter, Graham, Spring, y Welch, 2014). Este aprendizaje combinado integra el aprendizaje tradicional —presencial con interacción síncrona y humana— con el online —a través de Internet con interacción asíncrona (Graham, 2006).

Numerosos autores han informado del potencial y ventajas de los sistemas de aprendizaje combinado, subrayando la mayor efectividad de las prácticas pedagógicas y el mayor acceso al conocimiento, la rentabilidad en cuanto al alcance y al coste, la flexibilidad horaria y espacial y la versatilidad (Osguthorpe y Graham, 2003). La posibilidad de combinar y aprovechar las fortalezas de las actividades de aprendizaje síncronas y asíncronas —por un lado, la mayor efectividad de la retroalimentación cara a cara y, por otro, la mayor autonomía y adaptación al ritmo propio de aprendizaje (Poon, 2013)— contribuye a un discurso educativo de carácter más ilimitado que incrementa las opciones de interacción y colaboración y ayuda a crear experiencias educativas más significativas (Garrison y Kanuka, 2004). Es por ello que distintas investigaciones han evidenciado que los sistemas de *blended learning* tienen un impacto positivo sobre la satisfacción del alumnado hacia este enfoque en comparación con el método tradicional, los resultados de aprendizaje y el logro académico (Boyle, Bradley, Chalk, Jones, y Pickard, 2003; López-Pérez, Pérez-López, y Rodríguez-Ariza, 2011; Poon, 2013). Esto puede influir en las actitudes y en el nivel de conocimiento, comprensión y retención de los contenidos y, por ende, en las calificaciones de los exámenes y tasas de aprobados.

Rec_muyhumanos es un proyecto innovador que se enmarca dentro de la asignatura 'Recursos Humanos', la cual se imparte en distintos Estudios de Grado de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales —por ejemplo, Administración y Dirección de Empresas, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Marketing, etc.-

Dicho proyecto, basado en la filosofía de *blended learning*, pretende desafiar el paradigma tradicional del aula y transformar, mediante la reconceptualización y reorganización de la asignatura, la dinámica de la enseñanza y aprendizaje de la misma. Para tal fin, combina las clases presenciales en el aula con la entrega y creación de contenidos a través de redes sociales —específicamente, Instagram se utiliza para crear y compartir contenido más visual y creativo y LinkedIn se propone para debatir y comentar casos prácticos y noticias relacionadas con el temario de la asignatura. De esta forma, este método permite abarcar e impartir esta asignatura de carácter teórico-práctico de un modo más holístico, involucrando en mayor medida al alumnado en el aprendizaje gracias al mayor atractivo y uso extendido de las redes sociales —el informe Digital 2020 elaborado por *We Are Social* revela que los españoles pasan de media 1 hora y 51 minutos al día conectados a ellas.

El proyecto se inició en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020, adquiriendo la entrega de contenidos online un mayor sentido e impacto tras la irrupción de la pandemia COVID-19 y el paso a la docencia en remoto. Los retos lanzados por entonces al alumnado a través de las redes sociales contribuyeron a la asimilación de contenidos y al fomento de distintas habilidades —por ejemplo, trabajo en equipo, creatividad y resiliencia, todas ellas ampliamente demandadas actualmente en el ámbito laboral—, creándose también un sentido de comunidad (más en un momento de globalización de la solidaridad y el humanismo) para mantener y dinamizar esta experiencia educativa hasta el final del curso.

Si bien es cierto que el desarrollo del proyecto requiere de una mayor planificación, disciplina, creatividad y manejo de recursos por parte del instructor, ha podido comprobarse que éste ha tenido un efecto positivo en la calidad de la experiencia educativa de los alumnos participantes.

MÉTODO

Esta sección establece y especifica los sujetos a los que se dirige el proyecto, así como el procedimiento y los instrumentos necesarios para llevarlo a cabo.

Sujetos

El proyecto *Rec_muyhumanos* está dirigido a cualquier estudiante universitario que curse una asignatura sobre Recursos Humanos en alguno de los distintos Estudios de Grado que la incluyen en sus últimos cursos —por ejemplo, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos o Grado en Marketing. De manera más específica, el público objetivo de este proyecto ha estado conformado por los alumnos del tercer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid quienes, por un lado, podrán en un futuro ocupar puestos relacionados con

la gestión de personas y, por otro, recientemente se postularán como candidatos cualificados a un empleo. Por tanto, los contenidos abordados en la asignatura resultan útiles desde una doble perspectiva —cómo serán gestionados como empleados y cómo deberán, como superiores, dirigir y gestionar empleados a su cargo.

Procedimiento e instrumentos

Rec_muyhumanos surgió como iniciativa y respuesta a la necesidad de una mayor adaptación al entorno digital por parte del alumnado y a las posibilidades que ofrecen las redes sociales como herramienta educativa complementaria (Hung y Yuen, 2010; Tess, 2013). De forma paralela a las clases presenciales en el aula, se pretendió estimular el conocimiento, la creatividad y el talento del alumnado mediante eventos y retos publicados tanto en Instagram como en LinkedIn.

Para ello, se partió del diseño del imagotipo del proyecto. Este se muestra en la Figura 1 y representa el comienzo de la 'grabación' de esta experiencia educativa.

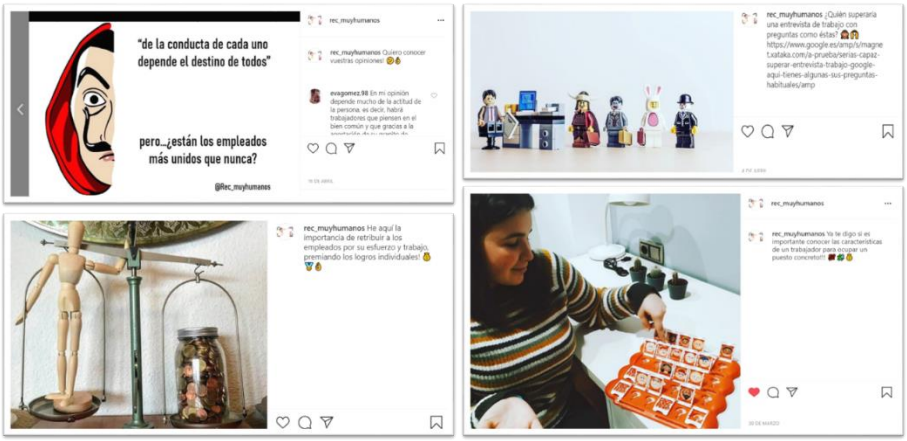
Figura 1. Imagotipo de Rec_muyhumanos



Por un lado, la elección de Instagram estuvo motivada por tratarse de la sexta red social con mayor número de usuarios y la favorita entre los jóvenes (Statista, 2020). Es utilizada para publicar principalmente material audiovisual, permitiendo también compartir al instante lo que se está haciendo mediante *stories*.

El lanzamiento de la cuenta de Instagram se realizó mediante un vídeo colgado en el espacio de Aula Virtual dedicado a la asignatura en el que se llamaba a los alumnos a hacerse seguidores del perfil. A partir de entonces, profesora y alumnos fueron colgando materiales relacionados con cada tema, realizando también *stories* al final de cada uno de ellos a modo de resumen. Ejemplos de publicaciones se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Publicaciones en el perfil de Instagram



Por otro lado, LinkedIn es la red social profesional por excelencia. Durante las sesiones dedicadas al estudio del reclutamiento de personal se organizó un *Currículum Workshop* para trabajar distintos aspectos relacionados con el currículum del candidato y la visibilidad en redes sociales profesionales con el fin de potenciar la marca personal y gestionar la huella digital. En este momento, se pidió la creación y profesionalización de un perfil de LinkedIn, lo que propició la anexión de los alumnos al grupo *Rec_muyhumanos* publicado y administrado desde el perfil 'Irene Campos García', tal y como muestra la Figura 3.

Figura 3. Grupo Rec_muyhumanos publicado en LinkedIn



Dicho grupo se utilizó para publicar, con una frecuencia semanal, casos prácticos de elaboración propia y otras noticias relacionadas con el temario de la asignatura. Un ejemplo de tales publicaciones se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Publicación de un caso práctico en el grupo Rec_muyhumanos de LinkedIn



Por tanto, este proyecto únicamente requiere de una planificación de los recursos técnicos necesarios y la constancia del instructor para la puesta en marcha, el desarrollo y el seguimiento del proyecto, alentando y guiando así la participación del alumnado.

RESULTADOS

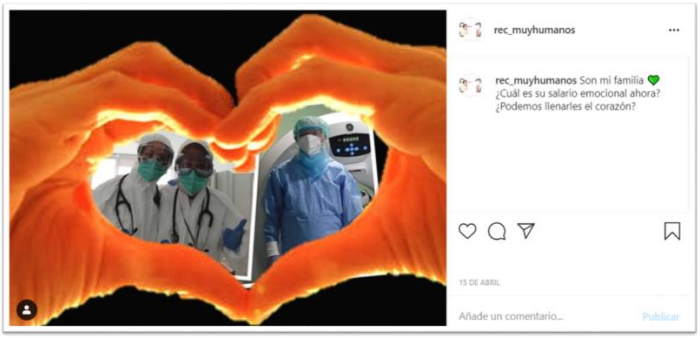
Resultados obtenidos

Desde su origen, la implantación de *Rec_muyhumanos* persiguió un doble impacto: por un lado, sobre el grado de motivación y las actitudes del alumnado ante el aprendizaje y, por otro, sobre su logro académico en la asignatura.

No obstante, la irrupción de la pandemia COVID-19 tuvo consecuencias, entre otras muchas, en la planificación del curso escolar y los procedimientos de la docencia universitaria. El paso a la docencia en remoto obligó a realizar las clases mediante videoconferencias síncronas en los horarios preestablecidos de la asignatura, a la par que se reforzó el método online a través de las redes sociales empleadas para el proyecto, cuya utilidad se intensificó durante las últimas semanas del periodo lectivo.

El nuevo escenario dio lugar a numerosas publicaciones y debates sobre los cambios que en el plano laboral ha supuesto, por ejemplo, el cese de algunas actividades y el cierre de empresas, las consecuencias para el empleo, las nuevas fórmulas de flexibilidad y conciliación laboral o los desequilibrios producidos en las retribuciones financieras y no financieras de los empleados. También cobraron especial relevancia las publicaciones de carácter más personal y/o sentimental en relación a la nueva forma de entrega de conocimiento y estudio durante la etapa de confinamiento o las distintas situaciones personales o familiares. La Figura 5 refleja un ejemplo de ello.

Figura 5. Publicación para debatir acerca del salario emocional de los sanitarios



La activa participación e implicación de la gran mayoría del alumnado en las redes sociales propició la creación de un sentido de comunidad que permitió vitalizar esta experiencia educativa, tal y como muestra la Figura 6.

Figura 6. Ejemplo de la participación activa del alumnado en el proyecto



El cierre del cuatrimestre implicó la disminución de la actividad en las redes sociales, aunque en ningún caso supuso el punto final del proyecto, el cual sigue teniendo, en parte, continuidad para los alumnos que permanecen conectados y como seguidores de las cuentas de Instagram y LinkedIn. La Figura 7 muestra el resumen y la despedida del curso.

Figura 7. Publicación del vídeo resumen del proyecto



Finalmente, el impacto del proyecto fue evaluado a través de dos análisis. El primero, basado en un cuestionario diseñado en *Google Forms* y lanzado de forma online a través de Aula Virtual (previo a la realización del examen final en remoto), permitió cuantificar el grado de satisfacción del alumnado con el método de aprendizaje combinado. Concretamente, se formularon cinco preguntas para conocer las principales fortalezas y debilidades del proyecto, las habilidades o competencias que el proyecto más les permitió potenciar, el grado de implicación y participación en las redes sociales y la valoración global de éste. La posibilidad de acceder al aprendizaje y recuperar contenidos en cualquier momento, la ampliación del debate y la retención de conceptos gracias a la participación e interacción con otros en las redes sociales, y el impulso a su marca personal y visibilidad en LinkedIn como candidatos a un empleo fueron los aspectos mejor valorados. Por el contrario, el aspecto que resaltaron como más negativo fue el tiempo total dedicado al estudio de la asignatura. En relación al desarrollo de habilidades, los alumnos reconocieron la utilidad del proyecto para estimular la creatividad y la cooperación. Por último, los resultados también revelaron una participación media en las redes sociales de 7,8 puntos y una valoración global de 9,2 puntos —ambas sobre un total de 10 puntos.

La evaluación del impacto sobre el logro académico se llevó a cabo mediante un análisis de correlación simple. Para ello, se construyó una matriz de correlaciones que incluyó tres variables: nota final de la asignatura, grado de implicación y participación en las redes sociales y valoración global del proyecto. Se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre pares de variables —específicamente, entre la nota final alcanzada y el grado de participación en las redes sociales (r = .510**), entre la nota final y la valoración global del proyecto (r = .354*) y, finalmente, entre el grado de participación y la valoración global (r= .668**). Los

coeficientes de correlación de Pearson indicaron, por tanto, que los alumnos que permanecieron más 'conectados' al método online valoraron de forma más favorable el proyecto y alcanzaron una mayor puntuación en la calificación final de la asignatura —resulta interesante reiterar que el proyecto fue evaluado por cada alumno antes de que este conociera su nivel de logro en el examen, evitando que este resultado condicionara su valoración.

CONCLUSIONES

Investigaciones previas han demostrado que el *blended learning* es un método de aprendizaje más efectivo en comparación con el método tradicional. La correcta combinación del aprendizaje síncrono y presencial con el aprendizaje online a través de Internet proporciona distintas ventajas que se relacionan con el más amplio acceso y alcance del conocimiento, la flexibilidad y adaptación al ritmo de aprendizaje y el menor coste, y contribuye a crear experiencias educativas más significativas que impactan sobre la satisfacción del alumnado, los resultados del aprendizaje y el logro académico.

Dado su potencial, *Rec_muyhumanos* se planteó como un proyecto basado en el aprendizaje combinado, a fin de aprovechar las fortalezas de ambos métodos —el aprendizaje cara a cara facilita una retroalimentación más efectiva y el aprendizaje online fomenta la autonomía y flexibilidad. Enmarcado dentro de la asignatura 'Recursos Humanos' —impartida en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos— supuso, inicialmente, una reconceptualización del método, los procedimientos y los recursos necesarios. Específicamente, se eligieron Instagram y LinkedIn como redes sociales más adecuadas para el aprendizaje online y debió reorganizarse y programarse la periodicidad y el contenido de las publicaciones en los perfiles creados para el proyecto. Instagram fue utilizado para colgar material gráfico relativo a cada tema, así como *stories* con los vídeos resumen de cada tema, sirviendo también como herramienta para la difusión de los retos creativos lanzados a los alumnos. Por su parte, LinkedIn se reservó para la publicación de casos prácticos objeto de debate y noticias relacionadas con el temario de la asignatura. No obstante, esta dinámica de enseñanza y aprendizaje fue ligeramente modificada cuando, como consecuencia de la pandemia Covid-19, se dio paso a la docencia en remoto, la cual derivó en una mayor atención y relevancia del método online elegido.

Tras su implantación y desarrollo, *Rec_muyhumanos* ha demostrado tener un impacto significativo sobre el grado de satisfacción y el logro académico del alumnado. Por un lado, un cuestionario de evaluación ha permitido cuantificar las bondades del proyecto y el grado de implicación y satisfacción del alumnado participante, con resultados muy favorables. Por otro lado, un análisis de correlación

simple ha revelado la relación positiva que ha existido entre la implicación y satisfacción del alumnado con las calificaciones finales.

Por último, cabe destacar que *Rec_muyhumanos* constituye un proyecto innovador que se espera ir perfeccionando en cursos siguientes gracias a la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Como fórmula más atractiva de aprendizaje, podría ser expandida en el departamento para construir, junto con el resto de compañeros que imparten la asignatura, un proyecto colaborativo que se extienda e implique a todos los alumnos de la universidad —e, incluso, a alumnos de otras universidades.

REFERENCIAS

Bonk, C.J., Kim, K.J., y Zeng, T. (2005). Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 3644-3649). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., y Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media, 28*(2-3), 165-178.

Garrison, D.R. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105.

Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. In J.C. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 3-21.

Hung, H.T. y Yuen, S.C.Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education, 15*(6), 703-714.

López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., y Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education, 56*(3), 818-826.

Osguthorpe, R. T. y Graham, C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227-33.

Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of Online Learning and Teaching, 9*(2), 271-288.

Porter, W.W., Graham, C.R., Spring, K.A., y Welch, K.R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education, 75*, 185-195.

Statista (2020). *Ranking mundial de redes sociales por número de usuarios*. Recuperado de: https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/

Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)–A literature review. *Computers in Human Behavior, 29*(5), A60-A68.

CAPÍTULO 18

NÁUFRAGOS Y ENFERMOS: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA VULNERABILIDAD BASADA EN EL PENSAMIENTO DE ORTEGA Y GASSET

JUAN MANUEL MONFORT PRADES
Universidad Cardenal Herrera, Castellón

INTRODUCCIÓN

En épocas de bienestar el ser humano suele hacer su vida con un aire de superioridad que en cierta forma le ciega para comprender en profundidad, tanto la naturaleza que le rodea como la cultura que ha creado. Cuando Albert Camus escribió La peste en 1947 parecía reproducir en su obra escenas que en marzo y abril de 2020 se vivieron en toda Europa. Pero ¿qué quiere decir la peste? La peste es simplemente la vida (Camus, 1991, p. 283). Como cualquier enfermedad nos hace volver sobre nuestra existencia, nos obliga a tomar una perspectiva diferente, coloca la vida de cada cual, con sus límites y posibilidades, en el centro de la reflexión. Llevar a cabo una pedagogía de la vulnerabilidad del ser humano en la educación de los adolescentes y jóvenes puede ser con toda seguridad un reto, que en un futuro más bien cercano, tendrá que abordarse con cierto criterio y sistematización. El terremoto de Lisboa de 1755, las Guerras Mundiales, las vidas robadas por el Holocausto o los campos de Kolimá, la expansión de la peste bubónica o la difusión del Sida son, por citar algunos, acontecimientos de la historia humana que han abierto tiempos de reflexión. Son experiencias límite que, o bien se relacionan con la obra del hombre o bien son fruto del ser de la misma naturaleza, pero sin lugar a dudas no dejan a la humanidad indiferente y la obligan a mirarse de nuevo a sí misma o a mirar a la naturaleza con mirada inquisitiva, formulando de nuevo las grandes preguntas relacionadas con nuestra existencia, con la muerte o el dolor, con el valor de la vida, la esperanza, etc.

La crisis sanitaria desatada por el Covid-19 es, sin lugar a dudas, uno de los grandes acontecimientos del siglo XXI y su impacto ha generado una gran sacudida de los cimientos sobre los que la sociedad española y europea parecían avanzar de forma indefinida e imparable. La inseguridad y una cierta sensación de desamparo hicieron del tiempo de confinamiento un momento trágico por la vivencia de una sensación de fragilidad personal que ha ocupado cada uno de los hogares.

METODOLOGÍA

Se recurre a bibliografía de expertos reconocidos, que aborden el tema desde diferentes puntos de vista. Me he servido también de bases como Dialnet o Academia. Las referencias principales consultadas pueden encontrarse en las referencias citadas.

RESULTADOS

Un Ortega para tiempos de crisis

Hace unos veinte años, la entrada en el siglo actual parecía deparar una época de gran esplendor para los países desarrollados, los cuales gozaban de una enorme prosperidad económica. La crisis económica que hacia 2008 se desencadenó en Occidente fue un duro golpe en el clima de estabilidad y progreso que caracterizaba los años anteriores. El sistema creado por el ser humano para dotar de seguridad y bienestar a los ciudadanos degeneró en un clima de desconfianza e individualismo que no llevó más que a abrir más ampliamente la brecha social y debilitar la clase media española.

Pero, si la crisis de 2008 fue un acontecimiento cultural que mostró la fragilidad de la obra humana, la pandemia puso de manifiesto la vulnerabilidad también de nuestra naturaleza. Cultura y naturaleza se nos muestran como frágiles y débiles, sujetas a múltiples variables que el ser humano no consigue dominar aunque lo desee. La filosofía de Ortega es precisamente una profunda reflexión sobre la naturaleza y sobre la cultura, dos conceptos fundamentales en su reflexión que jalonan toda una vida dedicada a meditar sobre esa vida de cada cual que no tiene otra opción más que realizarse entre la naturaleza y la cultura, ambas vulnerables y frágiles, aunque ambas también llenas de posibilidades. Si por la naturaleza nos hallamos como menesterosos, por la cultura nos descubrimos como herederos, ahora bien, ni nuestra naturaleza nos resulta cómoda ni nuestra cultura nos resulta satisfactoria, por eso la vida es siempre un hacer, un proyecto vital, una acción que se lanza siempre hacia delante porque no resulta nunca suficiente ni nuestro punto de partida ni tampoco nuestras conquistas. Como afirma Ortega: “La vida es una operación que se hace hacia delante. Se vive desde el porvenir, porque vivir consiste inexorablemente en un hacer, en un hacerse la vida de cada cual a sí misma” (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 120).

Es muy conocida la afirmación de Ortega que indica que el hombre es un animal enfermo (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 1367). Sigue con ello la propuesta de Nietzsche (1972, pp. 140-141) por la que el ser humano, al ser comparado con el resto de animales, aparece más débil y más vulnerable que el resto. En España fue Unamuno (2002, p. 15) antes que Ortega, quien insistió en esta idea, especialmente

en el sentimiento trágico de la vida, aunque también en otras novelas como Niebla (Unamuno, 1975, p. 164).

La tragedia es que el hombre consiste en ser novelesco o nivolesco, es decir, un ente ficticio. El ser humano vive de ficciones o como dirá Ortega de la fantasía (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 1367), tan ficticio es Augusto Pérez, el protagonista de Niebla, como Don Miguel, de ahí que junto al apelativo de «enfermo», hay que añadir siempre el de «fantástico» (Conill, 1991) para hablar del ser humano. El hombre construye mundos paralelos al que la naturaleza nos ofrece, con su fantasía da forma a culturas y ¿qué son estas sino grandes ficciones? En torno al valor de dichos mundos o culturas se establece el debate más tenso entre Ortega y Unamuno en torno a 1910.

La enfermedad radical del ser humano consiste pues en estar desajustado, en tener que constituir un mundo nuevo, en estar constantemente inquieto e inseguro.

La crisis sanitaria derivada de la expansión del coronavirus devolvió a la actualidad conceptos que parecen olvidados siempre que se dan tiempos de bonanza prolongados, tanto a nivel social como a nivel personal: la vulnerabilidad del ser humano, la esperanza y el miedo. ¿Qué dice Ortega sobre ellos? ¿Resultan importantes para filosofía y para la comprensión de la vida humana? ¿En qué condiciones podemos llevar hoy la reflexión sobre estos temas a las aulas de nuestro sistema educativo?

Náufragos, expectantes y temerosos

Pero la idea de animal enfermo tiene un trasfondo en la filosofía de Ortega mucho más rico, desarrollado a lo largo de años por el filósofo madrileño, el análisis del ser humano como un náufrago. Ya en su primer libro, Meditaciones del Quijote, las personas aparecen necesitadas de salvación, de seguridad, de luz. Pero es en Goethe desde dentro donde Ortega desarrolla con mayor precisión esta idea:

La vida es en sí misma y siempre un naufragio. Naufragar no es ahogarse. El pobre humano, sintiendo que se sumerge en el abismo, agita los brazos para mantenerse a flote. Esa agitación de los brazos con que reacciona ante su propia perdición, es la cultura -un movimiento natatorio. Cuando la cultura no es más que eso, cumple su sentido y el humano asciende sobre su propio abismo. Pero diez siglos de continuidad cultural traen consigo, entre no pocas ventajas, el gran inconveniente de que el hombre se cree seguro, pierde la emoción del naufragio y su cultura se va cargando de obra parasitaria y linfática. Por eso tiene que sobrevenir alguna discontinuidad que renueve en el hombre la sensación de perdimiento, sustancia de su vida. Es preciso que fallen en torno de él todos los instrumentos flotadores, que no encuentre nada a que agarrarse. Entonces sus brazos volverán agitarse salvadoramente (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 122).

Ortega sostiene que la vida es esencialmente naufragio, sensación de perdimiento, inseguridad radical (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 135). Y también "la vida es constitutivamente un drama, porque es la lucha frenética con las cosas y aun con nuestro carácter por conseguir ser de hecho el que somos en proyecto" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 125). Si se ha dicho que el hombre es un animal enfermo, dicha enfermedad se concreta en buena medida en estar preocupado por su destino, por ello dice Ortega: "El hombre está condenado a crear su propio destino. Por eso, es el animal que vive preocupado, anticipando su mañana para salvarse en él" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 508). Julián Marías reconoció en esta afirmación una de las ideas principales de Ortega y la convirtió también en el corazón de su propia filosofía (Marías, 2000, p. 55). Manifiesta pues Ortega en su pensamiento la vulnerabilidad de la vida humana, de la vida de cada cual y de cada uno de sus componentes, es decir, la vulnerabilidad también del yo y de su circunstancia tanto en su vertiente biológica como cultural. De esta forma, puede reconocerse en el ser humano una vulnerabilidad ontológica-existencial, pero también una fragilidad biológica y una fragilidad cultural. Si por una parte la fragilidad biológica queda patente en la debilidad de nuestros cuerpos y en la fragilidad de la naturaleza en cuanto casa común de la humanidad, por otra parte, la fragilidad de la cultura, del mundo humano, aunque proporciona cierta seguridad temporal, solo tiene sentido como arma para futuras conquistas y en lugar de un carácter absoluto tiene un carácter servil. Sirve precisamente a la realización de cada uno. La cultura, en lugar de tener un carácter divino, está al servicio del individuo. Este debate sobre el carácter de la cultura con el que Unamuno cierra magistralmente Del sentimiento trágico de la vida acaba teniendo en Ortega un peso enorme, y acaba por descubrir "que no es la vida para la idea, sino la idea, la institución, la norma para la vida, o, como dice el Evangelio, que «el sábado por causa del hombre es hecho, no el hombre por causa del sábado»" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 630).

Si la experiencia de fragilidad ontológica resulta relevante, esta abre la puerta a otro concepto que en la actual crisis sanitaria ha vuelto a resultar protagonista. Julián Marías los conecta perfectamente en Antropología metafísica: "La persona está definida por la inteligencia, la menesterosidad, la irrealidad de la anticipación, hincada en una realidad que espera" (Marías, 2000, p. 43). El naufragio vital en el que se mueve el ser humano es también el acicate para moverse, para lanzarse hacia una meta y esperar alcanzarla. La espera, resulta pues clave también para entender al ser humano, veamos algunas claves de este concepto en Ortega y también en sus seguidores.

Si bien, Ortega no desarrolló con gran precisión un análisis de la espera en el ser humano, sí lo hizo Pedro Laín, seguidor de Ortega, que en su obra Esperanza en tiempo de crisis dedicó un apartado a analizar la esperanza en Ortega (Laín, 1993).

En El hombre y la gente, curso 1949-1950 se pregunta Ortega "¿Qué es en el hombre la esperanza? ¿Puede un hombre vivir sin ella? [...] ¿Es posible -literal y humanamente posible- un humano vivir que no sea esperar? ¿No es la función primaria y más esencial de la vida la expectativa, y su más visceral órgano la esperanza?" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 169). Ortega vivió esperando, no pudo comprender la vida humana sin la espera. Para el filósofo madrileño la realidad del hombre es un movimiento hacia el futuro, es futurizo dirá Marías (Marías, 2000, p. 79). En esa tendencia al futuro el hombre busca realizar su vocación, su proyecto personal, y al realizar acciones conforme a la vocación personal afirma Laín que se da una apertura a la infinitud, se siente un regusto de eternidad (Laín, 1993a, p. 77). El esperar humano se intensifica y se alimenta en la medida que la vocación se hace más clara.

Laín dedicó años a llevar a cabo la fenomenología de la esperanza que el mismo Ortega reclamó pero no llegó a precisar (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 169), trabajo que cristalizó en una de sus grandes obras La espera y la esperanza cuyo tema fundamental recuperó de nuevo en sus últimos años en Creer, esperar, amar. Laín, en continuidad con Ortega, se propone una analítica de la vida a partir de la importancia de las creencias, en las cuales nos movemos, existimos y somos, pues mientras que las ideas se tienen, en las creencias se está decía Ortega, son el suelo firme de la vida (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 662 y ss.).

La condición crédula y confiante del ser humano son inseparables de su condición expectante. Al proyectarnos nos preguntamos sobre lo que podemos ser teniendo en cuenta la realidad que nos rodea, y a la vez esta consiste en un conjunto de creencias que nos ofrece un sentido de la misma. Ahora bien, la posibilidad de ser lo que queremos está siempre amenazada por la posibilidad de no ser, todo proyecto o mejor toda pregunta es a la vez una pretensión de ser y de nada y revela un ser que es animal insecurum (Laín, 1978, p. 121) siempre a la expectativa.

La espera es a la vez una disposición y una actividad primaria del ser humano, un hábito constitutivo de la naturaleza humana, por lo que el hombre no puede no esperar y a la vez actúa, se mueve, no es mera expectación. Más allá de la espera, Laín platea la esperanza como un elemento de segunda naturaleza por medio del cual el hombre confía de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide su espera vital. Ante la esperanza se alza la desesperanza como un hábito opuesto consistente en desconfiar de forma más o menos intensa en lograr el ser al que la espera tiende. El esperanzado es un hombre que en su vida se ha habituado a confiar en el buen éxito de la conquista del futuro, conquista a la cual tendemos por nuestra naturaleza esperante. Si bien, la esperanza es espera confiada (Laín, 1978, p. 161), no implica pues seguridad, no excluye definitivamente la defianza. El objeto de la esperanza es siempre trascendente, por

eso expresa también la constitutiva religación del hombre (Laín, 1978, p. 173). El hombre esperanzado no se conforma con su finitud está lanzado al futuro por naturaleza, aspira fundamentalmente a «seguir viviendo», «seguir siendo uno mismo» y «ser más» (Laín, 1993b, p. 176). La esperanza, que Zambrano califica como la substancia de la vida (Zambrano, 2011, p. 499), puede perderse o ganarse, podemos llevar vidas esperanzadas o desesperanzadas, pero no puede adquirirse sin hábito y sin voluntad.

Por último, otro concepto que esta crisis ha devuelto a la actualidad es el de temor o miedo. Además de la psicosis generalizada que supuso la crisis sanitaria generada por el coronavirus, se dieron muchos casos de verdadero temor a no recuperar la normalidad de la vida e incluso de volver a salir a la calle. El punto de partida ha sido el carácter de naufragio con el que se nos presenta nuestra vida, un naufragio que tiene también un lado positivo, pues es "el gran estimulante del hombre" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 78), esa proyección de la actividad humana espera su realización, pero también contiene una posibilidad de fracaso y, por ello, se da un cierto temor a la derrota.

El miedo o el temor suele ser una palabra que se oculta, no parece agradable hablar de ella, sin embargo, el miedo es natural a la vez que ambiguo, por una parte es un reflejo que nos ayuda a escapar de la muerte, pero también puede bloquear nuestra existencia hasta el punto de la involución individual. Como cuenta Delumeau, el temor y el miedo resultan tan determinantes en la vida de las personas que fueron divinizados en la época clásica (Delumeau, 1989, pp. 24 y ss.), se consideraban poderes tan determinantes que era necesario intentar controlarlos con sacrificios y rituales para que jugaran en favor del oferente. Puesto que, la espera nos sitúa ante la posibilidad de no ser, es natural que se desate el temor, el miedo, por lo que Ortega puede preguntarse "¿qué otra cosa es vida verdadera si no es sentir afán, esperanza, angustia y temor?" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 507). Nuestra vida, nuestro proyecto, puede frustrarse y ello puede generar angustia. Si el miedo es la emoción rectora de la vida, si es la postura ante las cosas, la vida se torna primitiva, el hombre necesita ciertas seguridades aunque no sean definitivas, ciertas creencias sobre las que sostenerse, pues solo las bestias viven únicamente del miedo (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 224). El ser humano hereda unas certidumbres con las que cuenta que le permiten crear un proyecto personal y espera poder realizarlo, sin embargo, cuando el temor nos embarga, pueden bloquearse nuestros proyectos y perderse la esperanza, se da un angostamiento de nuestra vida.

Cuando el ser humano siente miedo suele responder con mecanismos muy parecidos a los de los animales como la huida, la inmovilidad o el ataque. Ahora bien, el hombre no se encuentra cómodo en esas rutinas tan contrastadas. El ser humano quiere vivir por encima del miedo. Sabe que no puede eliminarlo, sin caer en la

locura o en la insensibilidad, como ya decía Aristóteles, pero quiere actuar «a pesar» de él (Marina, 2006, p. 191).

El ser humano es el ser que se pone por encima de sí mismo, es el que puede sobreponerse a la naturaleza que le marca y a la cultura que hereda.

Sin embargo, a Ortega le interesa especialmente la vertiente positiva que podemos encontrar en el miedo a algo, pues "temer algo es una manera de reconocerlo, es un gesto de homenaje" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 569). La situación desatada por la pandemia es un gesto de homenaje a la vida de cada cual. Nos obliga a reconocer nuestra condición. La pandemia despierta cierto miedo a nuestra propia existencia, a nuestro destino, lo cual, lejos de ser negativo puede ser el estímulo perfecto para hacer un gran homenaje a la vida humana, para pensarla, para reflexionar sobre ella, para adentrarnos en sus recovecos y volver sobre aquellas filosofías que hacen de todo ello su eje central, como es la propuesta de la Escuela de Madrid. En este sentido, el miedo puede resultar una emoción con una gran potencia educadora.

Una pedagogía de la vulnerabilidad en el marco educativo actual

Plantear la necesidad de poner en práctica una pedagogía de la vulnerabilidad, puede resultar un desafío para la comunidad educativa más que sugerente. Ganar habilidades para afrontar nuevas situaciones de crisis tanto globales como personales, conocer y distinguir conceptos que permitan comprender tales situaciones, comprender experiencias presentes y pasadas que se consideren valiosas y ejemplarizantes puede, sin lugar a dudas, desarrollar competencias en los alumnos que resultan claves para saberse mover en la sociedad actual y futura.

Torralba (2002) escribió hace ya unos años Pedagogía de la vulnerabilidad, una pequeña obra que ha pasado desapercibida y que en la situación de crisis actual puede recuperar su actualidad. También en Barcelona, en una línea muy distinta, Pié (2019) ha iniciado una serie de trabajos cuya principal preocupación es promover una pedagogía de la vulnerabilidad. Más allá de estas iniciativas concretas, es la filosofía en general la que obliga a preguntarse por el carácter frágil del ser humano, por su debilidad, por conceptos como esperanza o miedo en una perspectiva más profunda que la puramente psicológica. Siguiendo a Kant, la filosofía ha sido un ejercicio de respuesta a grandes preguntas que no poseen una respuesta cerrada como: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el hombre? O como dice Julián Marías: ¿Quién soy yo? ¿Qué va a ser de mí? (Marías, 2000, p. 44).

Cuando observamos nuestro sistema educativo, en especial la educación obligatoria, encontramos un modelo que hoy llamamos competencial. Se entiende que los jóvenes que acaban la educación obligatoria deberían haber adquirido

conocimientos, desarrollado habilidades y ejercitado actitudes que les permitan poderse desarrollar con éxito en la sociedad actual. Se trabajan idiomas, ciencias exactas, artes, tecnologías, etc., sin embargo, la actual pandemia ha dejado al descubierto otras necesidades que parece que la confianza en el progreso y en la economía habían dejado a un lado. Como se ha visto anteriormente, la importancia de la vulnerabilidad, la esperanza o el lugar del miedo en la vida humana, son aspectos propios de la filosofía que poco o nada se consideran útiles en la vida actual, son temas reducidos a unos temas de tutoría, en el caso de hacerla, a la vez que la Filosofía como asignatura ve cada vez más reducida su presencia y obligatoriedad en las aulas. Pero ¿cuál es la razón para que nuestro sistema educativo demuestre tan poca sensibilidad ante estos temas? Analicemos brevemente el origen del sistema educativo por competencias que ha llegado a nosotros tras una larga reflexión en el marco europeo.

La propuesta educativa actual viene precedida de largos informes y sesiones de trabajo desde hace más de 50 años. El informe Fauré Aprender a ser. La educación en el futuro de 1972 mostró un gran interés sobre las consecuencias del uso de las tecnologías y los riesgos de una sociedad deshumanizada, abogaba por la centralidad del hombre e hizo hincapié en educar «el hombre completo» (Faure et al., 1996, p. 236), así como las «actitudes complejas del individuo» (Faure et al., 1996, p. 235). Años más tarde, el informe Delors La educación encierra un tesoro de 1996 y establece como objetivo de la educación que, esta "debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad" (Delors et al., 1996, p. 106).

Es a finales de los noventa cuando cristaliza en el marco europeo el proyecto más importante para la definición de las que deben considerarse competencias clave para la vida en la sociedad del siglo XXI. La OCDE, a través del proyecto DESECO, se pregunta ¿qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?

Las competencias son algo más que conocimientos y destrezas, también son actitudes y DESECO las clasifica en tres grandes categorías (OCDE, 2005, p. 4). Entre otras cosas, estas competencias deben potenciar, por un lado, la habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales; y por otro, la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. Todo parece indicar que «aquellas actitudes profundas» de las que venimos hablando desde el informe Faure, encuentran aquí el contexto adecuado para su desarrollo.

En 2006 se publicó la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En esta recomendación quedaron establecidas las competencias clave que cualquier estado europeo debería asumir en su legislación educativa.

¿Se adquieren los objetivos propuestos por los documentos citados con las competencias clave propuestas? Parece que hay elementos que resultan fundamentales hoy para una educación del hombre completo que no se abordan con estas competencias o, al menos, no se abordan ni de forma directa ni de forma concreta. Parecen poco visibles y tienen una presencia más difusa que clara y más residual que protagonista.

Debería ser valorada, en este contexto, la propuesta de una competencia existencial que generase alumnos competentes en el análisis de la existencia humana, en su fragilidad, en su carácter expectante, en su inseguridad, etc. No es esta una propuesta nueva, el análisis de la inteligencia existencial de Gardner (2010) tiene que ver con la inquietud por las cuestiones esenciales y puede dar pistas para configurar una nueva competencia.

Ser inteligente en relación con la existencia es la capacidad para responder a preguntas fundamentales como: ¿para qué estoy en el mundo? ¿Qué sentido tiene mi existencia? ¿Qué puedo esperar después de mi muerte? ¿Qué sentido tiene el mundo? ¿Para qué sufrir? ¿Para qué luchar? No disponemos de respuestas sencillas a todo esto, pero su planteamiento constituye un estímulo al desarrollo de la filosofía, la ciencia y la tecnología. Un estímulo que permite mantener el sentido de misterio que alberga la realidad. La filosofía en esta materia ha sido fundamental en la cultura occidental.

La existencia de una inteligencia existencial no debe tener como consecuencia necesaria la propuesta de una competencia existencial. Cuando hablamos de competencias suele darse prioridad al contexto en el que el alumno debe manejarse en el futuro, un contexto global, interdependiente, plural, flexible, pero quizá no se ha caído en la cuenta de que ese contexto en el que los alumnos van a vivir y para el que necesitan ser competentes también es frágil y vulnerable, como lo es el mismo ser humano que lo crea. De ahí que se pueda abrir un espacio de discusión para valorar la importancia de una posible competencia existencial que permita el desarrollo y la reflexión de las preguntas existenciales por excelencia y que, de forma transversal, como todas las competencias, no dejen a los alumnos incompetentes para afrontar situaciones de crisis extraordinarias como la pandemia actual u otras crisis personales que se repiten a diario. Esta competencia existencial sería el marco adecuado para desarrollar una pedagogía de la vulnerabilidad como, a modo de ejemplo, se ha planteado a partir de Ortega y Gasset. De esta forma, se devolvería la visibilidad a la reflexión y al pensamiento en la educación y le otorgaría a la Filosofía una relevancia en el sistema educativo que hoy parece haber perdido.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En una época como la actual, se revela como necesario trabajar con los alumnos esa conciencia de naufragio como resultado de un sistemático análisis de la existencia humana, pues en los momentos de crisis es la base de nuestros resortes para sobreponernos. De ahí que Ortega afirmase: "la conciencia de naufragio, al ser la verdad de la vida, es ya la salvación" (Ortega y Gasset, 2004-2010, p. 122). Sin embargo, las preguntas filosóficas principales, las preguntas incómodas por excelencia parecen estar marginadas en una propuesta compentencial como la actual. Como bien observó Ortega, seguimos creyendo que nuestra herencia cultural es suficiente para salvarnos, pero esta simplemente nos mantiene a flote, nada más, no nos da un puerto seguro en el que atracar, aunque ello sea a lo que aspiramos.

REFERENCIAS

Camus, A. (1991). *La peste*. Barcelona: Edhasa.

Conill, J. (1991). *El enigma del animal fantástico*. Madrid: Tecnos.

Delors, J., Al Mufti, S., Amagi, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., … Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Unesco.

Delumeau, J. (1989). *El miedo en occidente*. Madrid: Taurus.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Champion, F. (1996). *Aprender a ser. La educación en el futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.

Laín, P. (1978). *Antropología de la esperanza*. Barcelona: Guadarrama.

Laín, P. (1993a). *Esperanza en tiempo de crisis*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Laín, P. (1993b). *Creer, esperar, amar*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Marías, J. (2000). *Antropología metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.

Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.

Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editorial.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de: https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Ortega y Gasset (2004-2010). Obras completas, 10 vol., Madrid: Taurús-Fundación Ortega y Gasset.

Pié, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Torralba, F. (2002). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid: CCS.

Unamuno (2002). *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona: Ediciones Folio.

Unamuno, M. (1975). *Niebla*. Madrid: Espasa-Austral.

Zambrano (2011). Obras completas vol 2. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

CAPÍTULO 19

APRENDER FEMINISMO DE LA FICCIÓN: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE

MAYTE DONSTRUP
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo promover el interés de las series de ficción para enseñar en las aulas los conceptos teóricos que sustentan el feminismo. Para ello, se ha centrado en los casos específicos de series de televisión con mensajes feministas radicales y postfeministas. En primer lugar, se han desarrollado los conceptos teóricos de cada movimiento dentro del feminismo para posteriormente ejemplificarlos con series de televisión como Friends (NBC: 1994-2004) o Mad Men (AMC: 2007-2015). Los mensajes ideológicos de cada serie de televisión ilustrada han permitido desarrollar una ficha de análisis para proveer al alumnado con una herramienta que le permita vislumbrar los conceptos con claridad.

MÉTODO

Existe un reconocimiento ampliamente compartido por la comunidad científica que avala las experiencias educativas que se extienden más allá de las sesiones teóricas impartidas en el aula (Cobern, 1996; Dyson, 1997; Eisenhart, Finkel, y Marion, 1996; Lucas, 1983; van Evra, 1998). Dado que la televisión representa un importante agente de la educación social de libre elección, Lewenstein (2001) señaló la necesidad de reflexionar sobre el discurso comunicativo televisivo y evaluar su influencia. En general, los medios de comunicación se encuentran estrechamente ligados a la cultura, pues reflejan creencias y comportamientos populares, y al hacerlo presenta mensajes sobre lo que es socialmente deseable y lo que no. En específico, con su habilidad para la narración absorbente de historias y con personajes e imágenes que atraen a audiencias diversas, la televisión tiene el potencial de canalizar el pensamiento y los sentimientos de sus espectadores sobre lo que ven.

La programación ficcional televisiva es potencialmente una poderosa herramienta de aprendizaje por, al menos, tres razones. La primera, porque las tareas cognitivas complejas se logran más eficientemente incorporando valencia emocional (Anderson, 1996), con conexiones emocionales hacia los personajes y las situaciones dramáticas, y porque la televisión es mejor para contar historias a través

de imágenes (Apsell, 1992); así, el nivel de aprendizaje episódico que puede ocurrir a través de la visualización de programas es potencialmente alto. Segundo, los programas de televisión, con sus técnicas cinematográficas asociadas, tienen la capacidad de retratar escenas desde perspectivas múltiples. Según lo anterior se produce el fenómeno denominado flexibilidad cognitiva, la posibilidad de volver a examinar el mismo material en diferentes contextos, con diferentes propósitos y desde diferentes perspectivas, produciendo una transferencia cognitiva que invita a la reflexión sobre lo visionado (Spiro, Feltovich, Jacobson, y Coulson, 1991). En especial, Slater (1990) planteó la posibilidad de que las series de ficción puedan producir un mayor impacto en las que el contenido de no ficción cuando lo que se ve no es familiar, quizás debido a la tendencia a relajar el escrutinio de las representaciones ficticias por información desconocida.

De hecho, debido a la naturaleza más bien estéril de los ejemplos típicos de libros de texto, cada vez una mayor comunidad de docentes universitarios ha reconocido los beneficios de utilizar en sus clases ejemplos de películas o series de televisión (Champoux, 1999). Gracias al drama de las narraciones, los estudiantes a menudo se involucran en la línea de la historia de la película, tanto intelectual como emocionalmente, y por lo tanto son más capaces de identificar los vínculos entre los detalles de la historia y los conceptos teóricos del curso (Champoux, 1999; Michaelsen y Schultheiss, 1987; Vande y Trujillo, 1989). Los Siete Magníficos, por ejemplo, demuestra una variedad de tácticas de influencia (Michaelsen y Schultheiss, 1987); Alien demuestra liderazgo y conceptos de poder; Twilight Zone: The Movie ilustra cuestiones relacionadas con la diversidad (Livingstone y Livingstone, 1998) y The Age of Innocence (Martin Scorcese) proporciona un ejemplo de escalada social (Ross, 1996).

Con todo lo expuesto, se propone adaptar la herramienta metodológica diseñada por Hunt (2001) para el estudio de conceptos teóricos a través de la ficción televisiva. La autora propone que los ejercicios pueden ser hechos como tareas y revisados en clase, o hacerse completamente en el aula, tanto individualmente como grupalmente. Los ejercicios se centran en la aplicación de conceptos básicos. Sin embargo, también se utilizan para señalar algunos de los matices más importantes de una teoría determinada. Al revisar las respuestas de los estudiantes en clase, se les debe pedir que proporcionen respuestas racionales y que vinculen los argumentos con la definición de los textos teóricos. La discusión que sigue permite volver a las definiciones de los conceptos y aclarar algunos de los matices que podrían no haber sido claros para ellos antes. También se puede utilizar una escena televisiva en la que el concepto teórico sea mal aplicado y pedir a los estudiantes que detecten el error y aporten su propia visión de cómo debería ser enmendado por el

personaje. De acuerdo con Hunt (2001), los principales axiomas sobre los que se debe sustentar la clase magistral deben ser los siguientes:

Utilizar ejemplos con los que esté usted familiarizado. En la creación de ejercicios y preguntas, asegúrese de que se basan en programas de televisión sobre los cuales usted posee un amplio conocimiento. Por ejemplo, aunque series como Buffy: the vampire´s Slayer (The WB: 1997-2003) o Élite (Netflix: 2018-) son muy populares entre la juventud, si usted no sigue sus tramas difícilmente podrá pensar ejemplos significativos y valiosos con ellos.

Ilustrar los conceptos teóricos con series con los que los estudiantes estén familiarizados. Así como usted no debe aventurarse en un territorio con el que no está familiarizado, también debe cerciorarse que no basa sus ejemplos con series desconocidas para sus estudiantes.

En caso de duda, confíe en los clásicos. Series de televisión como I Love Lucy (CBS: 1951-1957), Gilligan's Island (CBS: 1964-1967), The Mary Tyler Moore Show (CBS: 1970-1977), M*A*S*H (CBS: 19721983) o Cheers (NBC: 1982-1993) es muy probable que los estudiantes lo hayan visto en algunas de las reposiciones de las cadenas televisivas. Además, dada la inmensa popularidad de algunos de estos clásicos, han impregnado nuestra cultura popular y son casi universalmente entendidos.

Diseño de la propuesta

En primer lugar, se hace necesario proveer al alumnado de los conceptos básicos que sustentan los diferentes feminismos. Una vez impartidos los conceptos se expondrá a los alumnos en las sesiones magistrales diferentes series de televisión que ilustren o descalifiquen las diferentes teorías feministas (sin explicar a priori los fallos o los aciertos). Para el análisis se proveerá a los alumnos de una ficha que oriente hacia dónde se debe dirigir su atención durante el visionado de la serie de televisión. A continuación, se ofrecen los conceptos teóricos necesarios para las clases, las series de televisión que representan o deforman alguno/s de ellos y una ficha diseñada específicamente que compruebe la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Conceptos teóricos del feminismo

La ideología feminista radical se sustenta por dos principales fundamentos: que las mujeres son marginadas, desacreditadas o agredidas por su sexo y que estas discriminaciones pueden y deben ser derrocadas (Heywood, 2012): “cualquiera que se defina como feminista estará de acuerdo en algo: en un mundo feminista tus genitales no determinarán tu destino” (Moreno, 2019). De esta manera, las feministas han puesto de relieve lo que consideran una relación política entre los

sexos, la supremacía de los hombres y el sometimiento de las mujeres en la mayoría de las sociedades, si no en todas (Heywood, 2012).

El feminismo es una teoría, un movimiento social y una práctica emancipadora, que busca liberar fundamentalmente a las mujeres de la imposición de género que determinará qué espacio ocupan, en qué condiciones trabajarán, qué deben estudiar, cómo deben ser, sentir, desear, ocupar el espacio, amar, etc. Cierto es que, al cuestionar el sistema sexo-género, el conjunto de las personas ganará libertad de movimiento (Moreno, 2019, p. 10).

Al considerar que las divisiones de género son políticas, las feministas radicales desafían una movilización de prejuicios que tradicionalmente ha operado dentro del pensamiento político, por la cual generaciones de pensadores masculinos, no dispuestos a examinar los privilegios y el poder que su sexo han disfrutado, habían logrado mantener el papel de la mujer fuera de la agenda política (Heywood, 2012): "El feminismo es una toma de conciencia de una estructura de opresión y la voluntad individual y colectiva de cambiarla" (Moreno, 2019, p. 11). El feminismo no es compacto y homogéneo, pero sí dispone de un conjunto de puntos comunes que son discutidos dentro del movimiento (Heywood, 2012; Moreno, 2019):

Participación política: a pesar de los históricos impedimentos, las luchas por los derechos sociales han sido constantes entre las mujeres. "La reindivicación de feminizar o despatriarcalizar la política apuesta por un cambio de paradigma: no solo propone incorporación paritaria de las mujeres, sino que propone una revisión de los fundamentos" (Moreno, 2019, p. 12). Las feministas radicales han sido las que más se han opuesto a la idea de que la política se detiene en el espacio público, proclamando que lo personal es político y que la opresión femenina opera en todos los ámbitos de la vida y, en muchos aspectos, en la familia misma.

Patriarcado: las feministas consideran que el género, al igual que la clase social, la raza o la religión, es una división social políticamente significativa. De hecho, las feministas radicales sostienen que el género es la más profunda e importante división social. Las feministas utilizan el concepto de patriarcado para describir la desigual relación de poder entre hombres y mujeres. El régimen de patriarcado significa el dominio del padre dentro de la familia y simboliza la supremacía masculina en todas las demás instituciones.

Sexo y género: mientras que el sexo son las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres, el género es cultural y es el rol que se asigna a las mujeres por el hecho de nacer con genitales femeninos. El feminismo aboga por una educación paritaria que derrumbe los roles establecidos al género.

Igualdad: la meta es la igualdad sexual, ya sea que se defina en términos de derechos formales, control de recursos o poder personal.

Violencia machista: la relación jerárquica entre hombres y mujeres permite que las segundas se encuentren sometidas estructuralmente a través de agresiones físicas y/o simbólicas (acoso callejero, control sobre el cuerpo, estereotipos de género, etc.). El feminismo "ha señalado una y otra vez la importancia de entender que las violencias machistas están amparadas por un sistema sociocultural que las legitima y alimenta. Sin cuestionar el sistema patriarcal no podemos erradicar la violencia que es su consecuencia" (Moreno, 2019, p. 13).

Amor: al igual que el género, el amor (cómo se debe amar y mantener relaciones afectivas) es una construcción cultural que ha variado según la época, pero que se ha caracterizado por ser parte del proyecto vital para las mujeres y no tanto de los hombres. Por ejemplo, la concepción del amor romántico actual es "un conjunto de creencias que contribuyen reforzar relaciones dependientes y abusivas bajo la visión de que la relación de pareja debe mantenerse en nombre del amor a pesar de que en su seno se reproduzcan conductas violentas" (Moreno, 2019, p. 15).

Ahora bien, dentro del feminismo cabe diferenciar entre dos corrientes que casi son antagónicas entre sí: el feminismo radical y el postfeminismo. Si el primero aboga por una revisión de toda la estructura social, el segundo apuesta por una reforma superficial que reexamine el papel de la mujer. El feminismo radical apuesta por la colectividad y la sorodidad, el postfeminismo se encuentra cómodo con el individualismo y la competencia. De hecho, el postfeminismo forma parte de una economía política neoliberal que se basa en la imagen de un "yo emprendedor" caracterizado por la iniciativa, la ambición y la responsabilidad personal (Rose, 2000). La "cultura empresarial" del postfeminismo invita a las mujeres a forjar su identidad individualista, centrada en la emancipación sexual, el consumo y las elecciones individuales (Genz y Brabon, 2009).

El feminismo y las series de televisión

En las narraciones insertadas en las series de televisión se han interpretado las marcas discursivas feministas de múltiples formas. A continuación, explicamos los puntos feministas de algunas series contemporáneas que pueden servir como soporte para la explicación teórica magistral.

Ambientada en la década de 1960 en la ciudad de Nueva York, Mad Men (AMC: 2007-2015) describe con detalle la política sexual de aquel entonces: un mundo de hombres donde las mujeres deben ser vistas (sin ser escuchadas), encontrarse sexualmente disponibles y ser complacientes. Las mujeres en el lugar de trabajo, como Joan y Peggy, encuentran que su presencia es tolerada, pero que simplemente sobrevivir implica muchos compromisos. A modo de ilustración, Joan se dirige hacia el matrimonio de sus sueños con un hombre de éxito, lo cual significará el fin de su poder profesional. Peggy es la más dotada de las jóvenes y, a la vez, la más

marginada al suponer una amenaza para sus compañeros varones (Graham, 2012, p. 69). Betty Drapper reafirma en Mad Men la importancia heteronormativa del matrimonio y la maternidad. De hecho, muchas de las luchas internas de Betty en Mad Men son narradas a través de sus dificultades para aceptar, tanto las tradiciones como los cambios de los roles de la mujer en la sociedad. A través de los resultados de estas luchas, Betty evoluciona de ser un personaje normativo simpático a ser independiente, fría y cruel, especialmente con sus hijos, desarrollando el arquetipo de mala madre (Martínez y Barnes, 2018). No obstante, la frialdad de Betty puede interpretarse como la tristeza que le produce vivir en un sistema patriarcal: "A las mujeres de Mad Men no se les propone la libertad como horizonte, sino que la narrativa perpetúa ideas como control sexual, sujeción doméstica, vulnerabilidad genérica y segregación laboral, entre otras" (Fernández y Menéndez, 2019, p. 159).

Lo (femenino) popular se instrumentaliza así como parte de un discurso que, como hace la agencia publicitaria Sterling Cooper con el tabaco, los refrescos o incluso los candidatos presidenciales, vende algo: en este caso añoranza y admiración por una época en la que los "hombres muy hombres" tenían todas las de ganar y las mujeres aún no habían encontrado las estrategias para dejar de ser las perdedoras (Fernández y Menéndez, 2014, p. 6).

La ambivalencia ideológica respecto al feminismo en las series de televisión es detectada en la comedia satírica de The Simpsons (Fox, 1987-) donde, a pesar del continuo uso del humor para señalar los defectos del patriarcado (Henry, 2007), el lugar natural de una mujer se encuentra en el ámbito privado del hogar (Henry, 2007; Neuhaus, 2010). Las tensiones entre la tendencia al conservadurismo y el anhelo de una organización social más equitativa se revelan en la relación madre e hija de la familia protagonista. Marge era una estudiante con sueños prometedores y, según los flashbacks de la serie, era una activista de la segunda ola feminista (en un episodio lee la revista Ms.). Las metas laborales de Marge como periodista de investigación fueron reemplazadas al quedar embarazada, asumiendo el papel de madre y esposa abnegada. Henry (2007) señala que la experiencia hace pensar a Marge que lo que imaginó en la juventud fue un sueño utópico y, aunque en ocasiones acepte trabajos en el mercado laboral, su verdadero ámbito es el doméstico. Una domesticidad privada donde la feminidad se encuentra estrictamente delimitada, y así es la educación que inculca a su hija Lisa, caracterizada por una fuerte predeterminación por conseguir justicia social. Por ejemplo, cuando Lisa anunció su intención de denunciar las frases sexistas que emitía la muñeca Stacy Malibú, Marge le aconsejó que no protestara.

In other words, traditional and progressive ideologies of ''femininity'' and ''womanhood'' exist simultaneously, in both the mass media and the culture itself, and at this particular moment in American history they remain in conflict. As noted

above, many women's lives today are marked by such conflict, and this is a reality that is reflected—and reflected upon—in the text of The Simpsons (2007, p. 299).

En Friends (NBC: 1994-2004) los personajes de Mónica y Rachel personifican las figuras postfeministas en distintas vertientes. La primera, articulando un discurso tradicional que se centra en el amor romántico heteronormativo (blanco) y la fetichización de la esfera doméstica (Genz y Brabon, 2009). Como señalan Rockler (2006) y Cobb, Ewen, y Hamad (2018), la caracterización de Mónica se centra en su obsesivo deseo de encontrar la felicidad doméstica, sus fantasías sobre el matrimonio convencional y el mantenimiento de una carrera profesional de éxito. El viaje narrativo de Rachel fue diferente: novia a la fuga, sin experiencia laboral y que, gracias a su propio esfuerzo, pasa de ser camarera a una respetable profesional en el mundo de la moda. No obstante, en última instancia, Rachel sacrifica su oportunidad de oro en el mundo laboral para comprometerse con el amor de su vida. En definitiva, Mónica y Rachel son independientes y exitosas, pero al final lo que más valoran son los patrones convencionales y el matrimonio es su final feliz. El reboot de Fuller House (ABC: 1987-1995; Netflix: 2016-) muestra nociones postfeministas de empoderamiento personal y la elección, así como los ideales altamente conservadores de la maternidad y la domesticidad. En virtud de la lógica postfeminista, que se apropia y hace caso omiso de los logros del feminismo, el empoderamiento de la mujer no solo está intrínsecamente vinculado a las funciones de madre y pareja romántica de la protagonista, sino que también depende en gran medida de su cuerpo sexualizado:

Fuller House imparts contradictory postfeminist "life lessons" in which the home emerges once more as a separate domestic realm occupied and reigned over by women who follow the higher calling of motherhood: the show engages in a having-it-all discourse, foregrounds women's individual choice and empowerment, and champions a kind of femininity that is entirely defined by the youthful, well-toned, and sexualized female body (Loock, 2018, p. 375).

Ficha de análisis: propuesta para el alumnado

A continuación, se adjunta la tabla de investigación propuesta para que los alumnos puedan identificar (y sepan los pasos que tienen que dar para ello) los valores feministas en las series de televisión.

Tabla 1. Ficha de análisis

Serie de televisión	Transcripción de escena	Comportamiento de personajes	Metas de personajes	Valores situacionales	Tipología feminismo

La tabla debe ser completada de izquierda a derecha por una secuencia de pasos que permitirán deducir progresivamente los valores ideológicos feministas de la serie de televisión en cuestión.

RESULTADOS

En la literatura científica podemos encontrar una amplia variedad de trabajos que corroboran el éxito de la utilización de narraciones televisivas para la explicación de conceptos teóricos. Tisdell (2008) afirma que los medios de comunicación tienen el poder de desafiar las suposiciones individuales sobre las relaciones estructurales de poder, pero es probable que sea mucho más fácil hacerlo en una clase de educación superior por medio de la discusión y el análisis de una película o un programa de televisión. En este punto, Tisdell y Thompson (2007) han discutido en su trabajo cómo los educadores utilizan los medios de entretenimiento con varios fines, incluyendo el desarrollo de la alfabetización mediática, la deconstrucción de los estereotipos y el aumento de la conciencia de grandes problemas mundiales. Guy (2007), por ejemplo, subraya que los medios de comunicación pueden reproducir las estructuras sociales, así como ofrecer desafíos y ofrecer marcos a los estudiantes para la crítica social. En general, existe un reconocimiento ampliamente compartido por la comunidad científica que avala las experiencias educativas que se extienden más allá de las sesiones teóricas impartidas en el aula (Cobern, 1996; Dyson, 1997; Eisenhart et al., 1996; Lucas, 1983; van Evra, 1998).

En síntesis, el aprendizaje a través de una historia tiene muchas ventajas en cuanto a la contextualización, la memorización y la facilitación del compromiso emocional en el aprendizaje (Laurent, Szilas, Lourdeaux, y Bouchardon, 2016). De hecho, según Bruner (1987) nuestra memoria es narrativa; una narración tiene la capacidad de aislar y destacar los puntos fuertes de la historia, los momentos clave. Como parte del aprendizaje, los momentos narrativos clave permiten al alumno considerar posibles alternativas y aportar reflexividad teórica sobre lo visionado (Laurent et al., 2016).

CONCLUSIONES

Este capítulo ha presentado un modelo de clase magistral para enseñar los conceptos teóricos del feminismo al alumnado universitario a través de las series de televisión. Se ha propuesto una ficha de análisis con un enfoque reflexivo para los

alumnos universitarios. Con la propuesta de este trabajo, los estudiantes pueden explorar los conceptos teóricos del feminismo mientras visionan productos populares. Al respecto, la literatura científica disponible evidencia el éxito del aprendizaje por medio de las narrativas de entretenimiento. Como futuras líneas de investigación, se planea implementar presencialmente la ficha de análisis y testar los resultados.

REFERENCIAS

Anderson, O.R. (1996). A neurocognitive perspective on current learning theory and science instructional strategies. *Science Education, 81*(1), 67–89.

Apsell, P. (1992). Confronting the bad news bearers: Science and technology reports in media. *Technology Review, 95*(7), 20.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*(1), 11–32.

Champoux, J.E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry, 8*(2), 206-217.

Cobb, S., Ewen, N., y Hamad, H. (2018). Friends Reconsidered: Cultural Politics, Intergenerationality, and Afterlives. *Television & New Media, 19*(8), 683–691. doi:10.1177/1527476418778426

Cobern, W.W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education, 80*, 579–610.

Dyson, A.H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.

Eisenhart, M., Finkel, E., y Marion, S.F. (1996). Creating the conditions for scientific literacy: A re-examination. *American Educational Research Journal, 33*(2), 261–295.

Fernández, M. y Menéndez, I. (2014). Los iconos populares como instrumentos de violencia simbólica: el caso de Mad Men. *Oceánide, 6*(1), 1-7.

Fernández, M. y Menéndez. M.I. (2019). Género y representación televisiva. De la mujer al icono en Mad Men. *Cuadernos Iberorrománicos, 0*(1), 145-162.

Genz, S. y Brabon, B.A. (2009). *Postfeminism. Cultural Texts and Theories*. Edinburgh University Press: Edinburgh.

Graham, E. (2012). A Remembrance of Things (Best) Forgotten: the 'past' and the Feminist Imagination. *Feminist Theology, 21*(1), 58–70. doi:10.1177/0966735012451822

Guy, T. (2007). Learning who we (and they) are: Popular culture as pedagogy. En E. Tisdell y P. Thompson (Eds.), *Popular culture and entertainment media in adult education* (pp. 15-25). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 115. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Henry, M. (2007). "Don't Ask me, I'm Just a Girl": Feminism, Female Identity, and The Simpsons. *The Journal of Popular Culture, 40*(1), 272-303. doi: 10.1111/j.1540-5931.2007.00379.x

Heywood, A. (2012). *Political ideologies: An introduction*. United States of America: Red Globe Press.

Hunt, C.S. (2001). Must See TV: The Timelessness of Television as a Teaching Tool. *Journal of Management Education, 25*(6), 631–647. doi: 10.1177/105256290102500603

Laurent, M., Szilas N., Lourdeaux D., y Bouchardon, S. (2016). A Reflexive Approach in Learning Through Uchronia. En: F. Nack, A. Gordon (Eds) *Interactive Storytelling*. ICIDS 2016. Lecture Notes in Computer Science, Chan: Springer.

Lewenstein, B.V. (2001). Who produces science information for the public? En Falk J.H. (Ed.), *Free-choice science education: How we learn science outside of school* (pp. 21–43). New York: Teachers College Press.

Livingstone, L.P. y Livingstone, B.T. (1998). The twilight zone of diversity. *Journal of Management Education, 22*(2), 204-207.

Loock, K. (2018). "Whatever Happened to Predictability?": Fuller House, (Post)Feminism, and the Revival of Family-Friendly Viewing. *Television & New Media, 19*(4), 361–378. doi: 10.1177/1527476417742972

Lucas, A.M. (1983). Scientific literacy and informal learning. *Studies in Science Education, 10*, 1–36.

Martínez, S. y Barnes, C. (2018). "Am I a Good [white] mother?" Mad men, bad mothers, and post(racial)feminism. *Critical Studies in Media Communication, 35*(3), 286-299. doi: 10.1080/15295036.2017.1416419

Michaelsen, L.K. y Schultheiss, E.E. (1987). Bronson, Brenner, and McQueen: Do they have something to teach us about influencing others? *Organizational Behavior Teaching Review, 12*(4), 144-154.

Moreno, R. (2019). *Feminismos: la historia*. Madrid: Akal.

Neuhaus, J. (2010). Marge Simpson, Blue-Haired Housewife: Defining Domesticity on The Simpsons. *The Journal of Popular Culture, 43*(1), 761-781. doi: 10.1111/j.1540-5931.2010.00769.x

Rose, N. (2000). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, J. (1996). Scorcese's "The Age of Innocence": An escalation interpretation. *Journal of Management Education, 20*, 276-285.

Slater, M.D. (1990). Processing social information in messages: Social group familiarity, fiction vs. nonfiction and subsequent beliefs. *Communication Research, 17*(3), 327–343.

Spiro, R., Feltovich, R., Jacobson, M., y Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext. *Educational Technology, 11*(7), 24–33.

Tisdell, E. (2008). Critical media literacy and transformative learning. *Journal of Transformative Education, 6*, 48-67.

Tisdell, E. y Thompson, P. (2007). Seeing from a different angle: The role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education, 26*, 651-673.

Van Evra, J. (1998). *Television and child development*. Hillsdale: Erlbaum.

Vande Berg, L. & Trujillo, N. (1989). *Organizational life on television*. Norwood: Ablex

CAPÍTULO 20

DISPONIBILIDAD, USO Y APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS: LAS TIC EN TIEMPOS DEL COVID-19

LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ*, LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS**, ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO*, Y MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA*
**Corporación Universitaria de Asturias; **Universidad del Atlántico*

INTRODUCCIÓN

La educación, debido a los tiempos de pandemia por COVID 19, se ha visto obligada a la modificación de las dinámicas académicas presenciales a nivel mundial, reemplazándolas por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), induciendo además a la adaptación de la comunidad académica al uso frecuente de estas para hacer frente a los retos educativos, los cuales tienen que ver especialmente con la disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por parte de docentes y estudiantes de educación superior.

Debido a la importancia del distanciamiento social para la prevención del contagio del COVID 19, la suspensión de actividades presenciales ha sido inminente; esto ha conllevado a la dinamización de los procesos de enseñanza/aprendizaje a través del uso de las tecnologías, representando un reto en materia educativa (Llyod, 2020; Monasterio y Briceño, 2020; Ruiz, 2020; Suárez-Monzón, 2020).

En el contexto colombiano, de acuerdo con diversas investigaciones, el panorama en materia de uso de tecnologías en tiempos anteriores a la pandemia actual, dan cuenta de los sesgos existentes en educación superior, especialmente en materia de disponibilidad de recursos tecnológicos como internet de calidad, computadores o tablets para el desarrollo de sus actividades académicas (Ardila, 2011; Boude y Medina, 2011; Cifuentes y Vanderlinde, 2015; Contreras, Escobar, y Tristancho, 2013; Forero y Mesa, 2012; Leal, 2008; Mejía y López, 2016; Melo, Ramos, y Hernández, 2017; Mesa y Forero, 2016; Padilla, Rincón, y Lagos, 2016; Padilla, Vega, y Rincón, 2014; Ribero, Salazar, y Rodríguez, 2019; Rojas, 2013; Tobar, 2017; Velásquez y López, 2008).

Tras lo anterior y precisando en el objetivo de la investigación, se busca analizar las investigaciones realizadas sobre la disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por parte de universitarios y docentes colombianos para identificar los retos actuales del país para llevar a cabo una educación basada en el uso de plataformas digitales, teniendo en cuenta las implicaciones de la pandemia COVID

19, siendo la Hipótesis que, la educación superior colombiana no está preparada ante los actuales retos educativos a los que ha llevado la pandemia COVID 19, debido a las dificultades tanto de docentes como estudiantes en materia de uso, disponibilidad y apropiación de las TIC.

METODOLOGÍA

La investigación está basada en un estudio de diseño documental de fuentes secundarias, haciendo énfasis en las recomendaciones de expertos en la metodología de la investigación para estudios de carácter revisión sistemática (Bisquerra y Alzina, 2004; Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014; Namakforoosh, 2005; Ruiz, 2012). Por tanto, se recurrió a la consulta sistemática de documentos de tipo secundario, por medio de bases de datos investigativas —EBSCO, SciELO, Redalyc, REBID, Latindex, Scopus y Google Académico—, haciendo uso de frases clave: TIC en la educación colombiana, retos de la educación ante el COVID 19, educación a distancia por el COVID 19 y las TIC en Educación Superior.

En cuanto a los criterios de inclusión, se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas en el contexto colombiano (revisiones sistemáticas, trabajos de grado, de pregrado, maestría y doctorado, investigaciones científicas y libros electrónicos), que hicieran énfasis en las necesidades de la educación superior colombiana en materia de uso, apropiación y disponibilidad de las TIC; se tuvo en cuenta el rango de años 2008-2020. La discriminación de documentos se presenta a través de la Figura 1.

RESULTADOS

El docente colombiano ante las TIC en educación

El sistema educativo colombiano ha considerado las TIC como un instrumento indispensable de la formación, especialmente en educación superior, a fin de formar individuos capacitados para afrontar las exigencias del mundo globalizado (Cifuentes y Vanderlinde, 2015; Padilla, et al., 2014); no obstante, de acuerdo con el estudio realizado por Melo et al. (2017), persisten limitaciones para el acceso del docente a las tecnologías y su aplicabilidad.

Por su parte, en el estudio realizado por Tobar (2017), se destacan las debilidades en materia de apropiación de las tecnologías por parte del docente de educación superior colombiano, relacionadas con la poca o nula aplicabilidad de habilidades en materia de TIC, puntualmente, en las competencias didácticas y tecnológicas. Si bien, este panorama ha persistido desde años anteriores, tal y como revelan las investigaciones realizadas en el año 2008, que precisan en la incapacidad de los entes gubernamentales en dotar a las instituciones de educación superior de recursos tecnológicos (Leal, 2008; Velázquez y López, 2008).

Figura 1. Diagrama de flujo de la investigación

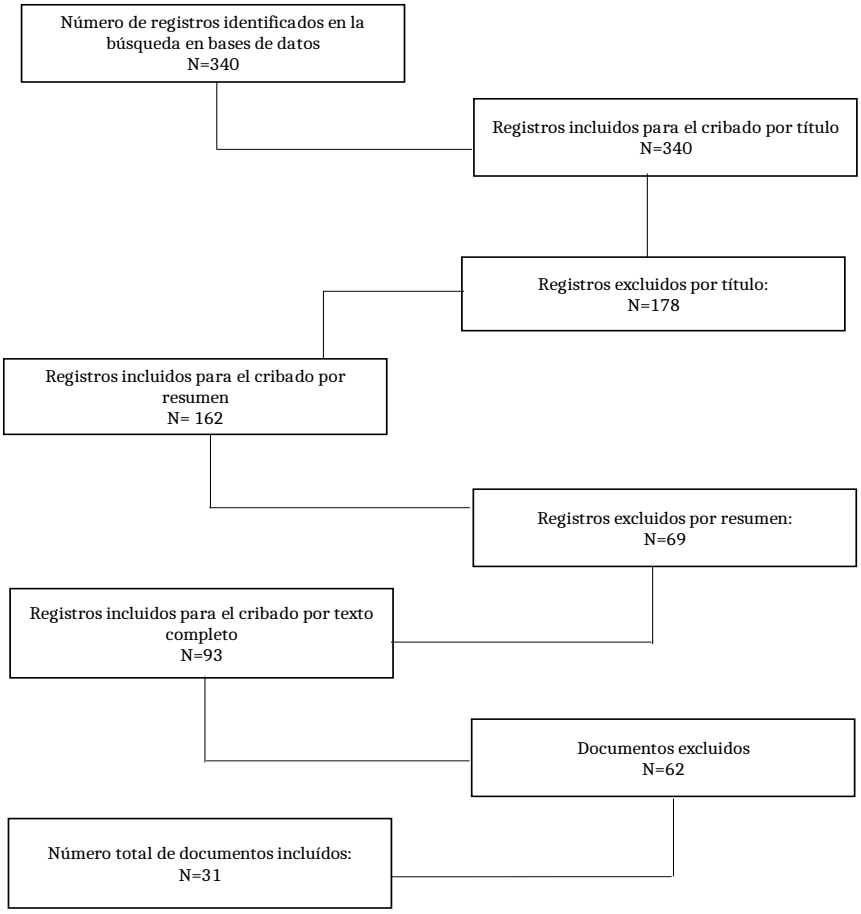


Figura 1. Diagrama de flujo de la investigación

En una investigación reciente realizada por Ribero et al. (2019), se apreció, a través de la percepción de un colectivo docente colombiano de educación superior colombiana que, a pesar de estos destacar la relevancia del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza/aprendizaje, reafirmando que "una mediación pedagógica actualizada (que haga uso de las TIC) mejora la relación docente/estudiante" (Ribero et al., 2019, p. 149).

No obstante, se aprecia en investigaciones realizadas en los años 2011 y 2012 que, uno de los reclamos que prevalecía entre el cuerpo de profesorado en educación superior, eran las limitaciones en materia de disponibilidad de tecnologías para el fortalecimiento de la función misional docente, además de ser un obstáculo para fomentar la educación virtual; asimismo, debido a la carente información de los docentes colombianos sobre las implicaciones de utilización de las tecnologías en

educación superior (Ardila, 2011; Boude y Medina, 2012; Forero y Mesa, 2012; Londoño y Castillo, 2012).

El reclamo sobre las implicaciones de inclusión de las tecnologías en los currículos de todas las asignaturas en educación superior implicó, entre los años 2013 y 2015, un debate debido a que, para los docentes, la inclusión de estos insumos, implicaba la modificación de los contenidos, postura con la que no estaban muy de acuerdo los académicos, debido a que no contaban con las competencias tecnológicas respectivas para la dinamización de la educación a través de las tecnologías (Cifuentes y Vanderlinde, 2015; Contreras et al., 2013; Padilla et al., 2014; Rojas, 2013), guardando esto relación con las investigaciones realizadas en el año 2016 (Mesa y Forero, 2016; Rincón y Lagos, 2016).

Finalmente, es así como el debate sobre el uso de las tecnologías entre los años 2017 y 2019 se fundamentó en la búsqueda de formar al docente en materia de utilización de las tecnologías como un recurso indispensable en educación superior, lo cual representó un panorama alentador en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación superior, a través de la mejora en el ejercicio docente (Melo et al., 2017; Tobar, 2017), aunque, si bien, su aplicabilidad, tal y como manifiestan Ribero et al. (2019), se limitó a ejercicios básicos como la recepción y valoración de actividades del estudiante. En la Tabla 1, se aprecian los avances en materia del uso de tecnologías por parte de docentes en educación superior por año.

Tabla 1. Aspectos generales del rol docente ante las TIC en Colombia 2008-2019

Autores y año	Rol docente ante las TIC
Leal (2008); Velásquez y López (2008).	La carente dotación de tecnologías fue una de las limitaciones fundamentales para el desarrollo de actos pedagógicos basados en el uso de las TIC por parte del docente.
Ardila (2011); Boude y Medina (2011).	Persiste la falta de insumos tecnológicos en educación superior, además del poco o nulo conocimiento de los académicos sobre los aspectos positivos de la inclusión de las TIC en el currículo.
Forero y Mesa (2012).	Los debates sobre la inclusión de las tecnologías en educación superior seguían sin ser un tema de interés en el entorno colombiano.

Tabla 1. Aspectos generales del rol docente ante las TIC en Colombia 2008-2019 (Continuación)

Autores y año	Rol docente ante las TIC
Contreras et al. (2013); Rojas (2013).	Surge el interés por incluir las tecnologías como parte vital del currículo en educación superior; no obstante, la oposición docente surgía debido a las implicaciones de dicha inclusión, significando la adaptación forzada de las tecnologías al currículo.
Padilla et al. (2014).	A pesar de la aceptación de las TIC como un recurso determinante hacia la educación superior de calidad, los docentes no cuentan con competencias para el uso y apropiación de dichas tecnologías.
Cifuentes y Vanderlinde (2015).	El docente persiste en la necesidad de ser instruidos en el manejo del uso de las TIC para la mejora de la calidad educativa, puesto que no es suficiente con los insumos tecnológicos.
Mejía y López (2016); Mesa y Forero (2016); Padilla et al. (2016).	Persiste la problemática en materia de apropiación de las TIC por parte del cuerpo docente en educación superior, aunque se piensa en la formación del académico sobre el uso de las tecnologías, buscando que éste las integre a su actividad pedagógica.
Melo et al. (2017); Tobar (2017).	El docente de educación superior tiene mayor conciencia sobre las implicaciones positivas del uso de las TIC en el acto educativo; no obstante, las herramientas tecnológicas son utilizadas como un mecanismo para la recepción y entrega de material académico.
Salazar y Rodríguez (2019).	Los docentes desconocen la utilidad de las plataformas digitales, haciendo uso exclusivo de estas para la realización de actividades básicas como correspondencia e información general sobre los cursos.

Panorama del estudiante en educación superior ante la pedagogía basada en las tecnologías

El panorama en cuanto a la disponibilidad, uso y aplicación de las TIC en educación por parte de los estudiantes resulta complejo debido a las brechas socioculturales por las que la educación superior en Colombia ha pasado en el transcurrir de su historia (Boude y Medina, 2011; Velásquez y López, 2008); es decir, que la educación superior en Colombia es inequitativa en cuanto a pedagogías basadas en las TIC, teniendo en cuenta que muchos estudiantes de estratos socioeconómicos bajo y medi, no cuentan con los recursos para la adquisición de

tecnologías propicias para el desarrollo de sus actividades académicas (Ardila, 2011; Contreras et al., 2013; Forero y Mesa, 2012).

Es así como estudios realizados en el año 2008 reconocen la poca preparación del estudiante en materia de competencias tecnológicas, agregando, además, la dificultad de acceso a las tecnologías, debido a los pocos recursos tecnológicos, imposibilitando la disponibilidad de los mismos; agregado esto, a la falta de pedagogías basadas en el uso de las TIC, debido al hábito del aprendizaje tradicionalista basado en lo presencial (Leal, 2008; Velásquez y López, 2008).

Por su parte, las investigaciones realizadas entre los años 2011 y 2013, aseveran que el estudiante en programas de educación superior, no contaba con competencias genéricas para el manejo de tecnologías, lo que conllevó al alza de desempleo, debido a las exigencias laborales del manejo elemental de competencias genéricas tecnológicas, problemática se hizo mayormente notoria en las universidades públicas, donde los estudiantes ingresaban a la educación superior sin conocimientos previos en materia de uso de herramientas ofimáticas, por lo que las exigencias en materia de uso y apropiación de tecnologías eran mínimas (Ardila, 2011; Boude y Medina, 2011; Contreras et al., 2013; Forero y Mesa, 2012; Rojas, 2013).

Debido a que, en educación media, las condiciones de las pedagogías basadas en las TIC no eran óptimas para brindar conocimientos sobre el uso y apropiación de estas, además del uso de tecnologías poco avanzadas en contraste con las exigencias del mundo globalizado, de acuerdo con las investigaciones realizadas entre los años 2014 y 2017, al ingresar los estudiantes a educación superior -fundamentalmente en instituciones públicas-, resulta complejo llevar a cabo la mediación de la educación a través de las tecnologías, debido a las falencias en cuanto a competencias tecnológicas básicas (Cifuentes y Vanderlinde, 2015; Mejía y López, 2016; Melo et al., 2017; Mesa y Forero, 2016; Padilla et al., 2016; Padilla et al., 2014; Tobar, 2017).

Finalmente, en el estudio realizado por Salazar y Rodríguez (2019), la falta de modelos genéricos de estándares de competencias comunicativas, han sido un factor determinante en la insuficiencia para que la educación de calidad en materia de uso y disponibilidad de tecnologías se vea truncada, reflejándose esto en las dificultades del egresado por acceder a oportunidades laborales afines a sus estudios, debido al aumento en materia de exigencias por parte del sector empresarial colombiano para la contratación de profesionales. En la Tabla 2 se observan los antecedentes por año en materia de disponibilidad, apropiación y uso de las TIC por parte de los estudiantes.

Tabla 2. Aspectos generales del rol del estudiante ante las TIC en Colombia 2008-2019

Autores y año	Rol del estudiante ante las TIC
Leal (2008); Velásquez y López (2008).	Persiste el aprendizaje tradicionalista basado en lo presencial, debido a que el estudiante no cuenta con insumos tecnológicos debido a su alto costo y poca disponibilidad en los entornos educativos.
Ardila (2011); Boude y Medina (2011).	Los estudiantes no cuentan con competencias tecnológicas genéricas, teniendo en cuenta las falencias en educación media, reflejadas en los estudiantes que ingresaban a educación superior, asociadas al desconocimiento de herramientas básicas de ofimática.
Forero y Mesa (2012).	Debido a que las universidades contaban con tecnologías poco avanzadas de acuerdo a las condiciones del mundo globalizado y a la baja disponibilidad de insumos tecnológicos, el estudiante se veía relegado a continuar con los procesos de aprendizaje tradicionalistas.
Contreras et al. (2013); Rojas (2013).	A pesar de que, se pretende mejorar la disponibilidad de insumos tecnológicos en educación superior, el estudiante no cuenta con una formación básica en el uso de éstas, lo que complica la inclusión de pedagogías basadas en el uso de as TIC.
Padilla et al. (2014).	Persisten dificultades en materia de apropiación básica del uso de las TIC por parte de los estudiantes en educación superior, especialmente en universidades públicas, debido a que la formación sobre tecnologías no es pensada como parte indispensable del currículo.
Cifuentes y Vanderlinde (2015).	Los entes gubernamentales colombianos insisten en la importancia de incluir en el currículo el uso de las TIC en educación superior, con el fin de capacitar al estudiante ante las necesidades actuales del contexto.
Mejía y López (2016); Mesa y Forero (2016); Padilla et al. (2016).	Se comienzan a aplicar pedagogías referentes al uso y disponibilidad en materia de las TIC en educación superior, aunque con limitaciones debido al analfabetismo tecnológico de gran parte de la población estudiantil.
Melo et al. (2017); Tobar (2017).	El estudiante en educación superior es formado en cuanto al manejo de herramientas ofimática en nivel básico, suficientes para el desarrollo de actividades genéricas a través de las TIC como el intercambio de información a través de la internet entre estudiantes y con el docente, aunque con dificultades para apropiarse del manejo de plataformas digitales educativas.
Salazar y Rodríguez (2019).	El estudiante, al egresar de educación superior, se ve con dificultades para afrontar los retos del mundo globalizado, debido al carente conocimiento del manejo en nivel medio de competencias tecnológicas, asociadas al manejo de plataformas digitales y elementos de ofimática.

La educación superior colombiana ante la pandemia COVID 19: retos

A pesar de ser pocas las investigaciones que se refieren a la educación superior en Colombia en cuanto a los retos y expectativas ante la pandemia COVID 19 asociadas con el uso, disponibilidad y apropiación de las TIC, dichos estudios son consistentes en destacar las limitaciones existentes en la actualidad para enfrentar las nuevas tendencias educativas a las que ha conllevado el confinamiento obligatorio (Abadía, 2020; Ángel y Vallejo, 2020; Carreño, 2020; Chacón y Ramírez, 2020; Cotino, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020; Ivoro, 2020; Martínez, 2020; Manrique

y Leal, 2020; Moreno, 2020; Nieves, 2020; Palominos, García, y Martínez, 2020; Pascuas, García, y Mercado, 2020; Pérez, 2020; Rodríguez-Fajardo, 2020; Xarles y Martínez, 2020; Borja et al., 2020).

En el estudio realizado por Gutiérrez-Moreno (2020) destacan las necesidades de los estudiantes colombianos en educación superior referentes a la disponibilidad de tecnologías, teniendo en cuenta que, si bien, las instituciones públicas están conformadas -en gran parte- por estudiantes de escasos recursos que no cuentan con insumos tecnológicos básicos como el acceso a internet de banda ancha o a aparatos electrónicos como computadores o tablets.

Asimismo, en distintas investigaciones realizadas en el transcurso de la pandemia COVID 19 en Colombia, concuerdan en que, no solo es una necesidad en materia de recursos, sino también en cuanto a pedagogías basadas en el uso de las tecnologías lo que representa un verdadero reto, puesto que, las competencias tecnológicas docentes no resultan suficientes para afrontar esta nueva realidad en educación superior (Abadía, 2020; Carreño, 2020; Xarles y Martínez, 2020).

A pesar de que las universidades colombianas han aseverado estar preparadas para llevar a cabo una educación a distancia (Xarles y Martínez, 2020), diversas investigaciones reconocen las dificultades de los universitarios colombianos de instituciones públicas en cuanto a la apropiación de las tecnologías asociadas con el manejo de plataformas digitales que, por la imperiosa necesidad, se han implementado con fervor en esta época de pandemia, adaptándose de manera abrupta tanto estudiantes como docentes al manejo de estas herramientas, encontrándose con complicaciones relacionadas con los problemas de cobertura de internet y la saturación dichas plataformas (Borja et al., 2020; Carreño, 2020; Cotino, 2020; Ivoro, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020; Moreno, 2020).

Entre los retos que ha acarreado las nuevas dinámicas educativas en el año 2020, se encuentra el tema de la deserción estudiantil, una problemática que, si bien ha estado imperante desde años anteriores en las instituciones públicas colombianas, debido a la carencia de recursos tecnológicos y debido al golpe económico que ha traído consigo la pandemia, muchos no tienen la posibilidad de acceder a internet de banda ancha o a recursos tecnológicos propicios para el desarrollo de sus actividades, significando, por consiguiente, el abandono del semestre académico (Ángel y Vallejo, 2020; Borja et al., 2020; Palominos et al., 2020; Rodríguez-Fajardo, 2020).

En una investigación realizada por Abadía (2020), se expone que, “el 76% de los directivos universitarios, manifiesta que el número de dispositivos digitales para la enseñanza existentes es insuficiente y tan solo el 24% reportaron tener disponibilidad de una plataforma efectiva de apoyo al aprendizaje” (p. 9), lo cual concuerda con el estudio realizado por Pascuas et al. (2020), aseverando que, la

educación superior en Colombia aún no ha podido superar el paradigma educativo basado en modelos de enseñanza/aprendizaje tradicionalistas.

El estudio realizado por Nieves (2020) va más allá de la situación que afronta el país actualmente, puesto que analiza las implicaciones de la educación a distancia para carreras cuyos currículos están fundamentados en la educación presencial, siendo esta una oportunidad para que los docentes busquen alternativas de adaptabilidad de las tecnologías a sus actos pedagógicos.

No obstante, otras investigaciones concuerdan en que este proceso de adaptabilidad es complejo, teniendo en cuenta que debe pensarse también en la capacidad de adaptabilidad del estudiante ante estas nuevas dinámicas educativas a distancia (Ángel y Vallejo, 2020; Chacón y Ramírez, 2020; Manrique y Leal, 2020; Pascuas et al., 2020; Pérez, 2020).

Finalmente, las investigaciones consultadas poseen un punto en común al referirse a la importancia de pensar en la pedagogía en tecnologías como una alternativa continua y no como una posibilidad educativa para tiempos de emergencia, capacitando, de manera frecuente, a la comunidad académica sobre el uso y apropiación de las TIC, como también garantizar el acceso a dichas tecnologías a través de apoyos gubernamentales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio se realizó teniendo en cuenta investigaciones realizadas en el contexto colombiano, precisando en los retos actuales de la educación ante la pandemia COVID 19, referentes a la importancia de una pedagogía basada en las TIC; teniendo en cuenta que esta situación de salud pública es reciente, la limitación de la investigación fue el análisis sustancial de investigaciones experimentales que dieran cuenta del panorama de la educación superior en materia de uso, disponibilidad y apropiación de las TIC, por lo que, como línea futura de estudio, se pretende realizar una investigación descriptiva-transversal sobre las implicaciones de la actual pandemia en la educación superior en universidades púbicas de la Región Caribe, cuyo interés surge a partir de las pocas investigaciones sobre el tema en dicha región.

Al hacer un análisis de la postura docente ante la educación basada en las tecnologías en años anteriores a la pandemia COVID 19, se hace evidente un avance paulatino en cuanto a la capacitación docente sobre competencias tecnológicas, lo que ha significado dificultad a la hora de llevar a cabo pedagogías basadas en el uso de las TIC; asimismo, a pesar del docente contar con disponibilidad de recursos tecnológicos para llevar a cabo una educación fundamentada en las tecnologías, posee escasa formación en el desarrollo de actividades a través de plataformas digitales.

Por su parte, al hacer un análisis de cómo ha sido el panorama del estudiante ante el uso, disponibilidad y apropiación de las TIC, se evidencia que, antes de la situación actual de la educación, las necesidades eran recurrentes en los tres aspectos mencionados, especialmente en el acceso a las tecnologías al igual que en materia de competencias tecnológicas genéricas, lo cual ha significado las dificultades de acceso del egresado a oportunidades laborales de alto impacto, debido a las exigencias en materia de uso de las tecnologías y herramientas ofimática.

Por último, teniendo en cuenta las investigaciones consultadas antes y en el transcurso de la pandemia COVID 19, es preciso aseverar que, la educación superior colombiana no está preparada ante los actuales retos educativos, debido a las dificultades tanto de docentes como estudiantes en materia de uso, disponibilidad y apropiación de las TIC. A pesar de los esfuerzos de los entes gubernamentales colombianos, las instituciones públicas de educación superior se han visto severamente afectadas por el fenómeno de la deserción estudiantil, además de las dificultades del docente universitario para adaptar al currículo dinámicas educativas basadas en el uso de las tecnologías, representando uno de los grandes retos de la pandemia.

REFERENCIAS

Abadía, L. (2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Hoy en la Javeriana, 3,* 9.

Àngel, C. y Vallejo, S. (2020). *Ser directivos docentes en tiempos de pandemia.* Bogotá: Empresarios por la Educación.

Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Educación y Desarrollo Social, 5*(2), 44-55.

Bonilla, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica, 9*(2), 89-98.

Borja, C., Gómez, A., Loaiza, F., Cortés, D., Mantilla, D., y Montolla. (2020). *Acompañamiento pedagógico/psicosocial desde orientación escolar en tiempos de contingencias y crisis sociales.* Bogotá: Colombia Psicológica.

Boude, O. y Medina, A. (2020). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación Médica Superior, 25*(3), 301-311.

Carreño, C. (2020). *Sector educativo. Voces y senderos posibles durante y post Coronavirus Covid-19.* Bogotá: Academia.

Chacón, C. y Ramírez, M. (2020). *Pobreza en Colombia, en tiempos del Covid-19.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Cifuentes, G. y Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: Estudio de caso múltiple en Colombia. *Comunicar, 45,* 133-142.

Contreras, L., Escobar, E., y Tristancho, J. (2013). Estrategias educativas para el uso de las TIC en educación superior. *Tecnura, 17*(1), 161-173.

Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. Revista de Educación y Derecho. *Education and Law Review, 21,* 1-29.

Forero, A. y Mesa, F. (2012). Reflexiones para la historia y prospectiva de la virtualidad en la educación superior colombiana. *Revista Historia De La Educación Colombiana, 15*(15), 215-236.

Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis, 16*(1), 1-4.

Ivoro, A. (2020). Primeras lecciones de la pandemia de COVID-19 a la educación médica colombiana. *Salud UIS, 52*(2), 87-88.

Leal, D. (2008). Iniciativa colombiana de objetos de aprendizaje: situación actual y potencial para el futuro. *Apertura, 8*(8), 76-85.

Llyod, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 115-121). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Manrique, L. y Leal, G. (2020). *Análisis del impacto de la modalidad a distancia virtual en la educación superior en Colombia* (Tesis de Especialización). Cúcuta, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Mejía, J. y López, D. (2016). Modelo de Calidad de E-learning para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Formación universitaria, 9*(2), 59-72.

Melo, L., Ramos, J., y Hernández, O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad, 78,* 59-111.

Mesa, F. y Forero, A. (2016). Las TIC en la normativa para los programas de educación superior. *Praxis-saber, 7*(14), 91-113.

Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Observador Del Conocimiento, 5*(1), 136-148.

Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus, 6*(1), 14-26.

Nieves, G. (2020). Covid, más allá de una pandemia. *Salud UIS, 52*(2), 170-171.

Padilla, J., Rincón, D., y Lagos, J. (2016). La poiesis en la facilitación del aprendizaje para el uso de TIC en educación superior. *Academia y virtualidad, 9*(2), 138-155.

Padilla, J., Vega, J., y Rincón, D. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado, 19,* 272-295.

Palominos, M., García, L., y Martínez, V. (2020). El virus que coronó la vulnerabilidad de la formación remota en la educación chilena y colombiana. *Revista de Divulgación Científica, 1*(1), 17-19.

Pascuas, Y., García, J., y Mercado, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica, 16*(31), 97-109.

Pérez, F. (2020). *Gotas de saliva sacuden la universidad en Colombia.* Bogotá: Apalponiente.

Ribero, F., Salazar, H., y Rodríguez, M. (2019). La narrativa transmedia como apoyo pedagóRgico para la formación disciplinar de los estudiantes en la educación superior. *Correspondencias y Análisis, 10,* 1-20.

Rodríguez-Fajardo, A. (2020). Constitucionalización del derecho colombiano y su eficacia en tiempos de pandemia. *Principios epistemológicos, 1*(1), 1-17.

Rojas, J. (2013). *Educación virtual: del discurso teórico a las prácticas pedagógicas en la educación superior colombiana* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de

Educación a Distancia.

Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 109-113). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Suárez-Monzón, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica, 9*(2), 109-114.

Tobar, A. (2017). Índice de competencias TIC en docentes de educación superior. *Campus Virtuales, 6*(2), 113-125.

Velázquez, A. y López, E. (2008). Una mirada crítica al papel de las TIC en la educación superior en Colombia. *E-mail Educativo, 1*(1), 1-9.

Xarles, G. y Martínez, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID 19. *Análisis Carolina, 32,* 1-12.

CAPÍTULO 21

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LOS ÁMBITOS DE BIENESTAR, EDUCACIÓN, JUSTICIA Y SALUD

MARIA-CARME BOQUÉ TORREMORELL*, INGRID SALA-BARS*,
MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS*, Y LAURA GARCÍA-RAGA**
**Universitat Ramon Llull; **Universitat de València*

INTRODUCCIÓN

Conceptos como "gobierno abierto" y "gobernanza participativa" manifiestan el interés de la administración por incorporar a la ciudadanía en el diseño, aplicación y evaluación de las políticas públicas. Este enfoque incrementa el compromiso ciudadano, la calidad democrática, la transparencia y la innovación (Hernández, Camacho, Silván, Rojas-Martín, y Stan, 2018). También pretende evitar que las personas excluidas de la política sean infravaloradas, ya que el principio fundamental de toda democracia es la igualdad (Belavi y Murillo, 2016). Sería, pues, un grave error obviar al colectivo infantil porque es uno de los agentes más valiosos para repensar la realidad saliendo de los parámetros establecidos y adheridos al pensamiento adulto (Percy-Smith, 2010).

Los niños y las niñas son personas con capacidad de acción (Castro, Ezquerra, y Argos, 2016) que, teniendo reconocido el derecho de participar, son sistemáticamente apartados de los espacios de decisión por: desconfianza en sus competencias, medidas asistencialistas, paternalismo y resistencia a compartir el poder (Baraldi y Cockburn, 2018; Gallego-Henao, 2015; Murray, Swadener, y Smith, 2020). Entonces, tener derechos no equivale a disfrutarlos en la práctica (Liebel y Saadi, 2012).

Finlandia, Noruega y Suecia han incorporado la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) en su legislación, pero observan que muchos profesionales relacionados con la infancia carecen de formación (Jerome, Emerson, Lundy, y Orr, 2015; Olsson y Thelander, 2019). Así pues, las universidades, en su labor de capacitación de profesionales que atienden a niñas y niños, necesitan conocer los últimos desarrollos en materia de participación infantil para equipar a los futuros graduados con competencias que les permitan reconocer al colectivo infantil.

Algunos estudios de revisión de la literatura sobre esta temática serían: Correia, Camilo, Aguiar, y Amaro (2019); Coyne (2008); Davies, Williams, Yamashita, y Ko (2006); Kennan, Brady, y Forkan (2018); Gero y Asker (2012); Moore y Kirk (2010); Nolas (2015); Qin (2017); Reimer (2002); y van Bijleveld, Dedding, y Bunders-Aelen

(2015). No obstante, la mayoría de estos trabajos se interrogan por cuestiones específicas, mientras que, aquí, la finalidad es más amplia centrándose en mapear las temáticas actualmente más relevantes sobre participación social de la infancia.

El objetivo de este estudio consiste en identificar, a partir de la revisión de la literatura reciente, qué cuestiones interpelan a la comunidad científica con respecto a la participación infantil en las políticas públicas de cuatro ámbitos —bienestar, educación, justicia y salud— por el relieve que tienen en las vidas de niños, niñas y adolescentes.

METODOLOGÍA

La revisión de la literatura se utiliza habitualmente en trabajos orientados al desarrollo de políticas ofreciendo una panorámica actualizada del objeto de estudio (Beecroft, Rees, y Booth, 2006; Cronin, Ryan, y Coughlan, 2008). Comprende el resumen y análisis crítico de investigaciones relevantes a partir de las cuales se extraen las conclusiones.

Bases de datos

Las bases de datos manejadas son: WOS, Scopus y Dialnet-plus. WOS y Scopus son los repositorios de alcance internacional más difundidos siendo una de sus limitaciones el predominio del inglés. En consecuencia, incorporamos Dialnet-plus, una base de datos impulsada por la Universidad de La Rioja con artículos publicados en España y Latinoamérica.

Criterios de inclusión y exclusión

Se han incluido fuentes primarias publicadas entre enero de 2016 y abril de 2020. Los descriptores de búsqueda en castellano fueron: infan*, joven, juventud, participa*, derecho, CDN, autodeterminación, protagonis*, gobernanza, coproducción, toma de decision*, política* pública*, bienestar, educación, justicia, salud. Y, en inglés: child, you*, participat*, right, UNCRC, self-determination, protagonism*, governance, co-production, decision mak*, public polic*, welfare, education, health, justice. Para afinar la selección utilizamos operadores booleanos como "and", "or" y "not" (Ely y Scott, 2007).

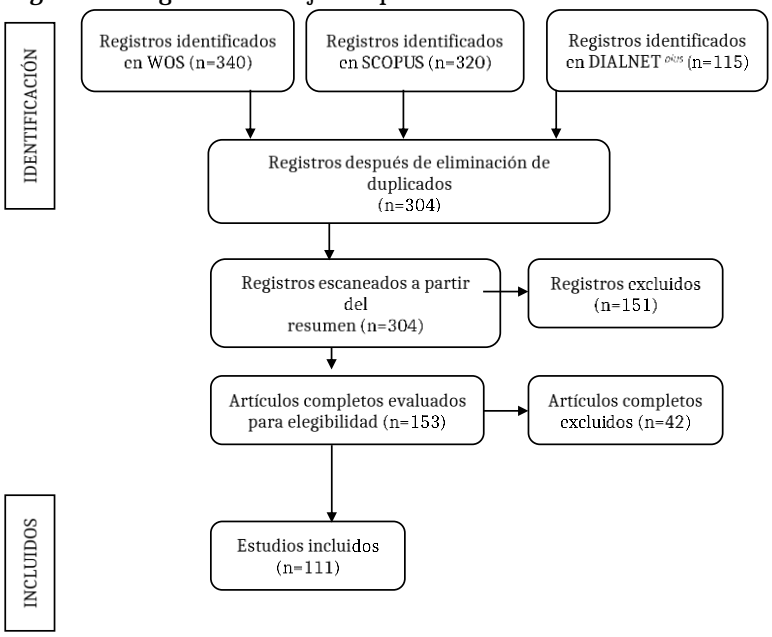
El total inicial de documentos es de 775, de los cuales se desestima el 85,7% por duplicados, escaneado del resumen y evaluación del texto completo.

Dos investigadoras independientes seleccionaron y categorizaron los 111 artículos incluidos catalogándolos en una tabla analítica indicando: autoría, año de publicación, título del estudio, ámbito al cual se refiere (general, bienestar, educación, justicia, salud), síntesis del foco temático principal, tipo de estudio y conclusiones, aunque aquí presentamos una versión reducida (Anexo I).

Diagrama de flujo

En la Figura 1 mostramos el proceso de selección documental.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios



RESULTADOS

En la tabla 1 indicamos las cinco categorías identificadas y sus principales descriptores.

Tabla 1. Categorías y descriptores emergentes sobre participación infantil en las políticas públicas

Categorías	Descriptores
A. Defensa del derecho de la infancia de participar (advocacy)	Imagen adulto-céntrica (por erradicar): desvalorización de las capacidades de las niñas y los niños.
	Imagen de empoderamiento (por impulsar): reconocimiento de las capacidades de las niñas y los niños como agentes de cambio.
	Autodeterminación infantil en asuntos de salud y justicia, principalmente.
	Servicios “child-friendly” y formación de profesionales para poder participar con la infancia.

Tabla 1. Categorías y descriptores emergentes sobre participación infantil en las políticas públicas (continuación)

Categorías	Descriptores
B. Formulación de propuestas para impulsar y normalizar la participación de niños, niñas y adolescentes	Inclusión de indicadores de participación en los informes sobre infancia.
	Establecimiento de relaciones profesionales basadas en el conocimiento y respeto a la infancia.
	Necesidad de normativas claras para hacer efectiva la participación infantil.
	Diseño de metodologías e instrumentos para favorecer la participación infantil.
	Consideración holística la participación infantil.
C. Perspectiva de la infancia sobre la participación	Diferencia de expectativas entre niños y adultos.
	Participación tímida de la infancia.
	Relación entre comunidades virtuales y participación.
	Enfoque de derechos y beneficios que genera.
	Exclusión de niños y niñas con algún tipo discapacidad o disminución.
	Interés del colectivo infantil por participar en los asuntos que les importan.
D. Perspectiva de profesionales que trabajan con la infancia sobre la participación	Concepciones generalistas y descontextualizadas de la infancia como objeto de protección.
	Predisposición de los adultos hacia la participación.
	Actitud de los y las profesionales y factores que favorecen la participación.
E. Evaluación de políticas y prácticas de participación infantil	Capacidad de la infancia de influir políticamente.
	Análisis de países sobre la aplicación de políticas de participación infantil.
	Identificación de los factores que contribuyen a que la participación infantil sea efectiva.
	Participación del colectivo infantil en la gobernanza.
	Análisis crítico sobre la institucionalización de la participación infantil y adolescente.
	Educación democrática y pacífica para la ciudadanía y la convivencia.

Fuente: elaboración propia

A continuación, detallamos los resultados obtenidos en cada una de las cinco categorías identificadas: advocacy, propuestas, perspectiva infantil, perspectiva profesional y evaluación.

A. Defensa del derecho de la infancia de participar (advocacy)

Las políticas de protección basadas en una imagen de infancia vulnerable han copado las intervenciones de la administración pública (Jones, 2017; Nyamutata, 2019; Whittington, 2019). Esta visión adulto-céntrica conlleva que los derechos reconocidos en la Convención sobre los derechos del niño (en adelante CDN) carezcan de fuerza suficiente para el reconocimiento del colectivo infantil como un

actor sociopolítico más (Morales, y Magistris, 2019), por lo que conviene desarrollar su agencia (Pavez Soto, y Sepúlveda, 2019).

Se compara a la infancia con la mujer y las personas con discapacidad (Dalpe, Thorogood, y Knoppers, 2019; White et al., 2019) por sufrir discriminación. La exclusión de niños y niñas, de la toma de decisiones acaba perjudicándoles (Evans, McKemmish, y Rolan, 2019; Doel-Mackaway, 2019) porque tampoco pueden exigir otros derechos (Kelle y Hiemesch, 2.019). Por consiguiente, los jóvenes deberían acceder a la política para prevenir sesgos en favor de otros grupos que tienen voz (Deželan, 2018). Urge, pues, implantar procesos consultivos que les incluyan en la gobernanza (Horgan, 2017).

Otros estudios describen al niño como miembro responsable de la comunidad (Chen y Liu, 2019), recuperan las teorías radicales de John Holt para quien la infancia merece las mismas prerrogativas que los adultos (Byrne, 2016) y defienden que puede contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Cuevas - Parra, y Phiri Mpepo, 2019), al cuidado del medio ambiente (Ariyadasa, 2016), a la mejora educativa (Nthontho, 2017, Sargeant, 2018; Sargeant y Gillett-Swan, 2019) o a la investigación (Mayne, Howitt, y Rennie, 2018; Murray, 2016; Oliveras, Cluver, y Bernays, 2018). Sin duda, el niño es un agente de transformación social (Ardila, Medina, y Medina, 2018; Castro, y Manzanares, 2016; Cisternas, 2018; Saneka, y Presto Talbot, 2019; White, 2020).

En el campo de la salud, se reivindica la autodeterminación en tratamientos clínicos y diseño de políticas, destacando los beneficios de la participación en la condición del niño (Alderson, 2018; Braga, y Pires, 2019; Ciliberti et al., 2018; Moreton, 2020; Malone, Biggar, y Javadpour, 2019; Jeremic, Senécal, y Borry, 2016; Mutambo, Shumba, y Hlongwana, 2019; Quaye, Coyne, Söderbäck, y Hallström, 2019; Tucker, 2016). En el ámbito judicial, se analiza la madurez para participar sin que exista consenso (Ahmad, Awal, y Samuri, 2016; Hultman, Höjer, y Larsson, 2020; Jonhston et al., 2016; Mol, 2019; Rap, 2016; Taylor, 2017; Tisdall, 2016). Respecto al sistema educativo, se indica que debería favorecer la participación democrática e inclusiva (Ragnasrsdottir, 2019).

Mientras, en Latinoamérica, donde niños y niñas luchan por sus derechos básicos, se revisa el concepto de protagonismo infantil en base a la teoría de la liberación, la CDN y las luchas de los pueblos indígenas contra el neocapitalismo liberal (Taft, 2019).

Instituciones y servicios a la infancia deberían ser "child-friendly" (Bernuz, y Fernández Molina, 2019; Berrick et al., 2018; Stalford, Cairns, y Marshall, 2017; ten Brummelaar, Knorth, y Post, 2018; Walker, y Misca, 2019; Ahmad et al. 2017), por consiguiente, un reclamo común es la formación de los profesionales para interactuar apropiadamente con los niños (Urrea et al. 2016).

B. Formulación de propuestas para impulsar y normalizar la participación de niños, niñas y adolescentes

Para paliar la invisibilidad social de niños y niñas se recomienda incluir indicadores de participación en los informes sobre infancia (Jamieson, 2017) y evaluar el sistema crítica e independientemente (Lynch, y Liefaard, 2020) para lo cual se diseñan instrumentos (Kingston, 2016).

Las normativas sobre participación deben ser claras y globales (Bouma, López, y Knorht, 2018; Macedo, 2018) y la relación profesional-niño tiene que basarse en el reconocimiento (Husby, Kiik, y Juul, 2019; Rudner, 2017). Asimismo, se valora el papel del defensor del niño (Rees, y Williams, 2016).

La participación, además, merece considerarse holísticamente porque los niños conceden gran valor a ser escuchados en su vida cotidiana (Twum-Danso, y Okyere, 2020).

C. Perspectiva de la infancia sobre la participación

Deben conocerse los intereses infantiles (Kallio, 2018) porque sus expectativas divergen del adulto (Charles, 2017; Forde, Horgan, Martin, y Parkes, 2018; Kosher, 2018). Actualmente, los escenarios de participación son inconsecuenciales (Pekince, y Avci, 2018), la participación se ejerce con timidez (Granizo, van der Meulen, y del Barrio, 2019) y depende de la actitud profesional (Odinokova & Rusakova, 2019).

Siendo el enfoque de derechos beneficioso, se reclama insistentemente la inclusión de los niños más vulnerables (Brady, y Franklin, 2019; Fisher , Balforu, y Moss, 2018; Fylkesnes, Taylor, y Iversen, 2018; Jenkin, Wilson, y Clarke, 2017; Kosher, y Ben-Arieh, 2017; Magalhaes, Calheiros, y Antunes, 2018; Petri, 2017; Sociedad e infancias, nº3, 2019; To, Helwig, y Yang, 2017). Con todo, quienes padecen alguna discapacidad no suelen tener representación (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero, y Baños-García, 2019) y los victimizados son tratados como objetos de preocupación más que como sujetos de derechos (Lynch, 2018).

Niños y adolescentes participan virtualmente para opinar y comprometerse cívicamente (Roque, Dasgupta, y Costanza-Chock, 2016). En cualquier caso, desde pequeños, los niños y las niñas tienen ideas claras sobre aquello que les importa debiendo incorporarse su mirada en el mundo adulto (Meehan, 2016).

D. Perspectiva de los profesionales que trabajan con la infancia sobre la participación

Las prácticas de participación suelen ser arbitrarias y parciales (Jensen, Studsrod, y Ingunn, 2019; Kosher, y Ben-Arieh, 2020; Waldron, y Oberman, 2016), dependiendo del reparto de poder (Havlicek, Curry, y Villalpando, 2018) y del género, edad y partido político (Phillips, Ritchie, y Perales, 2019).

Interesan, también, aquellos factores que, según los profesionales, favorecen la participación infantil (Cudjoe, Abdullah, y Chua, 2020; Schalkers, Parsons, y Bunders, 2016).

E. Evaluación de políticas y prácticas de participación infantil

Las niñas y los niños demuestran capacidad de influencia política (Collura et al., 2019; Cutter-Mackenzie, Rousell, 2019; Escalante, Ruiz y Anturri, 2019; Menconi, y Grohmann, 2018; Perry-Hazan, 2016; Williams, Lloyd, Bingley, y Walker, 2017; Yunita, Soraya, y Maryudi, 2018) por lo que bastantes estudios buscan identificar factores de éxito en la participación infantil (Csanád, 2018, Fitzmaurice, 2017; Gazit y Perry-Hazan, 2020; Johnson, 2017; Kennan, Brady, y Forkan, 2018; Perry-Hazan, 2019). Otros, señalan problemas en los niños que atiende el sistema de justicia replanteando su posibilidad real de participar (Johnston et al., 2016).

También se estudia cómo distintos países desarrollan las políticas de protección y participación (Tarshish, 2019) que, ahora, se consideran indisociables. EE.UU., por ejemplo, otorga poder de decisión a los niños con discapacidad (Russo, 2019). Pero la participación en la gestión institucional es inusitada y llena de contradicciones (Graham et al., 2019a; Kwon, 2019; Mithans, Grmek, Agran, y Mulej, 2017). La investigación suele tratar al niño como objeto de estudio, planteando serios dilemas éticos (Kiili, y Moilanen, 2019).

Una educación democrática favorece el compromiso social (Kinos, Roberstorn, Barbour, y Pukkm 2016) y requiere fundamentar la convivencia en unas relaciones pacíficas (Bickmore, Kader, y Guerra-Sua, 2017), por lo que se reclama formación ciudadana desde pequeños (Luff et al. 2016).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Todavía se realizan esfuerzos de teorización para demostrar que la infancia es portadora de derechos como indican Cockburn (2010) y Castro et al. (2016), si bien se nota cierta progresión hacia cuestiones prácticas dirigidas a impulsar escenarios participativos para la infancia que incluyan a los niños y niñas más vulnerables, de acuerdo con el principio democrático de igualdad (Belavi y Murillo, 2016).

Preocupa especialmente la autodeterminación de los niños institucionalizados por falta de acuerdo sobre sus capacidades o por la cesión de poder (Baraldi y Cockburn, 2018; Gallego-Henao, 2015; Murray et al., 2020). Coincidiendo con Jerome et al. (2015) y Olsson y Thelander (2019) falta preparación profesional para aprender a trabajar con la infancia en condiciones de igualdad.

Todo sugiere que los gobiernos apenas empiezan a sentirse interpelados para incorporar este colectivo ciudadano al que, por otra parte, se destinan muchos recursos en términos de protección. Las niñas y los niños deben poder participar sin

ser agregados como un agente más, ya que su mirada transformadora requiere permeabilidad del entorno al cambio. Es por eso por lo que, consideramos que no se trata de cambiar las instituciones para incluir a los niños, sino de incluir a los niños para transformar las instituciones y sus políticas.

Financiación del proyecto de investigación

Este trabajo es fruto del proyecto competitivo de investigación financiado con el apoyo del Programa d'Innovació i Qualitat Democràtica del Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència de la Generalitat de Catalunya, que lleva por título «Diseño de una hoja de ruta para la inclusión de la voz de la infancia i la adolescencia en las agendas de educación, salud, justicia y bienestar».

REFERENCIAS

Baraldi, C. y Cockburn, T. (Eds.). (2018). *Theorising Childhood: Citizenship, Rights, and Participation*. London: Palgrave Mcmillan.

Beecroft, C., Rees, A., y Booth, A. (2006). Finding the evidence. En K. Gerrish y A. Lacey (Eds.), *The Research Process in Nursing* (pp-90–106). Philadephia: Blackwell Publishing.

Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social-RIEJS, 5*(1), 13-34. doi: 10.15336/riejs2016.5.1

Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1, 19*(2), 105-126. doi: 10.5944/educXX1.16455

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., y Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 100*, 76-88.

Coyne, I. (2008). Children's participation in consultations and decision-making at health service level: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies, 45*(11), 1682-1689.

Cronin, P., Ryan, F., y Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A spep-by-step approach. *British Journal of Nursing, 17*(1), 38-43. doi: 10.12968/bjon.2008.17.1.28059

Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., y Ko, A. (2006). *Inspiring schools. A literature review. Taking up the challenge of pupil participation*. London: Esme Fairburn Foundation y Carnegie UK Trust.

Ely C. y Scott, I. (2007). *Essential Study Skills for Nursing*. Edinburgh: Elsevier.

Gallego-Henao, A.M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1),151-165. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/773/77338632007.pdf

Gero, A. y Asker, S. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review*. Surry Hills, Australia: ChildFund.

Hernández, E., Camacho, R., Silván, A., Rojas-Martín, F., y Stan, L. (2018). *Gobernanza participativa local. Construyendo un nuevo marco de relación con la ciudadanía*. Madrid:

FEMP. Recuperado de: http://femp.femp.es/files/3580-1936-fichero/GOBERNANZA PARTICIPATIVA LOCAL.pdf

Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., y Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights. A study of implementation in 26 countries*. Geneva: Unicef. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299454868_Teaching_and_learning_about_child_rights_a_study_of_implementation_in_26_countries

Kennan, D., Brady, B., y Forkan, C. (2018). Supporting children's participation in decision making: A systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes. *The British Journal of Social Work, 48*(7), 1985-2002.

Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos, 39*, 123-140.

Moore, L., y Kirk, S. (2010). A literature review of children's and young people's participation in decisions relating to health care. *Journal of Clinical Nursing, 19*(15-16), 2215-2225.

Murray, J., Swadener, B.B., y Smith, K. (Eds.). (2020). *The Routledge International Handbook of Young Children's Rights*. New York: Routledge.

Nolas, S.M. (2015). Children's participation, childhood publics and social change: a review. *Children and Society, 29*(2), 157-167.

Olsson, Å., y Thelander, N. (2019). *Children's rights in teacher education in Sweden. Presented at the ECER/EERA, European Educational Research Association 2-6 September Hamburg*. Recuperado de: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-74814

ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies, 8*(2), 107-122.

Qin, L. (2017). We Have Voices, Too: A Literature Review of Chinese Children's Participation Rights. *Journal of Social Research and Policy, 8*(1), 17-31.

Reimer, E. (2002). *Children and young people's participation in the welfare sector: a literature review: a scaffold for participation in agency work*. Burnside, NSW: Social Justice and Research Program. Recuperado de: https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2501ycontext=sass_pubs

van Bijleveld, G.G., Dedding, C.W., y Bunders-Aelen, J.F. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work, 20*(2), 129-138.

ANEXO

Clasificación de artículos por categorías y ámbitos

Categorías Nº documentos y porcentaje	Autor, año, título (por ámbitos)
1. Defensa del derecho de la infancia de participar (advocacy) 47 artículos 42.34%	General (18 artículos) Ardila, g.a., medina, e.c., & medina, y.v. (2018). Más allá de la fiesta: participación de niños y niñas en el carnaval de riosucio. Ariyadasa, e. (2016). Educating and empowering children for governing in the anthropocene: a case study of children's homes in sri lanka. Byrne, b. (2016). Do children still need to escape childhood? A reassessment of john holt and his vision for children's rights. Chen, w.h., & liu, m.h. (2019). Important issues on taiwan students' participation in curriculum deliberation council: reflecting from un convention on the rights of the child. Cuevas-parra, b., & phiri mpepo, b. (2019). From injustice to justice: participation of marginalised children in achieving the sustainable development goals. deželan, t. (2018). Derailing modern democracies: the case of youth absence from an intergenerational perspective. Doel-mackaway, h. (2019). 'Ask us ... This is our country': designing laws and policies with aboriginal children and young people. Horgan, d. (2017). Consultations with children and young people and their impact on policy in ireland. Horgan, d., forde, c., martin, s., & parkes, a. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. Mayne, f., howitt, c., & rennie, l.j. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. Morales, s., & magistris, g.p. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. Murray, j. (2016). Young children are researchers: children aged four to eight years engage in important research behaviour when they base decisions on evidence. Nyamutata, c. (2019). Childhood in the digital age: a socio-cultural and legal analysis of the uk's proposed virtual legal duty of care. Pavez soto, i., & sepúlveda, n. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. Saneka, n.e., & prest talbolt, a.l. (2019). Engaging children as 'agents of change': the grahamstown scout group. Taft, j.k. (2019). Continually redefining protagonismo: the peruvian movement of working children and political change, 1976–2015. White, a.j., robinson, s., anderson, e., bullingham, r., pollock, a., & scoats, r. (2019). The lack of age representation in the governance of rugby union in england. Whittington, e. (2019). Co-producing and navigating consent in participatory research with young people. Bienestar (2 artículos) Evans, j., mckemmish, s., & rolan, g. (2019). Participatory information governance. Transforming recordkeeping for childhood out-of-home care. Kelle, h., & hiemesch, w. (2019). Children as participants in preventive welfare practices. Ambivalences in the construction of participation rights and practical participation. Educación (8 artículos) Castro, a., manzanares, n.m. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría.

Cisternas, c. (2018). El hombrecito nuevo llegará: de la postergación del protagonismo infantil a la participación sociopolítica en el ámbito educativo.
Jones, t. (2017). Unsatisfactory progress: article 12 and pupil participation in english schools.
Nthontho, m. (2017). Children as stakeholders in education: does their voice matter?.
Ragnasrsdottir, h. (2019). Education and participation in a new country: experiences of immigrants, refugees and schools.
Sargeant, j. (2018). Towards voice-inclusive practice: finding the sustainability of participation in realising the child's rights in education.
Sargeant, j., & gillett-swan, j.k. (2019). Voice-inclusive practice (vip): a charter for authentic student engagement.
Urrea, a., coiduras, j.l., alsinet, c., balsells, m.a., guadix, i., & belmonte, o. (2018). Derechos de la infancia y ciudadanía global: una aproximación desde la comunidad educativa.

Justicia (7 artículos)
Ahmad, a., awal, n.a.m., & samuri, m.a.a. (2016). International discourse on child participation in family justice.
Ahmad, a., awal, n.a.m., samuri, m.m.a., yaakob, a., & zakaria, m.z. (2017). Children's participation in judicial procedure to prevail family justice.
Bernuz, m.j., & fernández molina, e. (2019). The pedagogy of juvenile justice: a child-friendly justice.
Stalford, h., cairns, l., & marshall, j. (2017). Achieving child friendly justice through child friendly methods: let's start with the right to information.
Taylor, n. (2017). Child participation: overcoming disparity between new zealand's family court and out-of-court dispute resolution processes.
Ten brummelaar, m.d.c., knorth, e.j., post, w.j. et al. (2018). Space between the borders? Perceptions of professionals on the participation in decision-making of young people in coercive care.
Walker, j., & misca, g. (2019). Why listening to children and young people is important in family justice.

Salud (12 artículos)
Alderson, p. (2018). Giving children's views "due weight" in medical law.
Braga, c.p., & pires, a.f. (2019). Child and adolescent mental health policy: history and paths to participation.
ciliberti, r., alfano, l., baldelli, i., de stefano, f., & bonsignore, a. (2018). Self-determination, healthcare treatment and minors in italian clinical practice: ethical, psychological, juridical and medical-legal profiles.
Dalpe, g., thorogood, a., & knoppers, b.m. (2019). A tale of two capacities: including children and decisionally vulnerable adults in biomedical research.
Jeremic, v., senecal, k., & borry, p. (2016). Participation of children in medical decision-making: challenges and potential solutions.
Malone, h., biggar, s., & javadpour, s. (2019). Interventions for promoting participation in shared decision-making for children and adolescents with cystic fibrosis.
Moreton, k.l. (2020). Reflecting on 'hannah's choice': using the ethics of care to justify child participation in end of life decision-making.
Mutambo, c., shumba, k., & hlongwana, k.w. (2019). Child-centred care in hiv service provision for children in resource constrained settings: a narrative review of literature.
Oliveras, c., cluver, l. & bernays, s. Et al. (2018). Nothing about us without rights-meaningful engagement of children and youth: from research prioritization to clinical trials, implementation science, and policy.
quaye, a.a., coyne, i., söderbäck, m., & hallström, i.k. (2019). Children's active participation in decision-making processes during hospitalisation: an observational study.
Tucker, f. (2016). Developing autonomy and transitional paternalism.

	White, l. (2020). Rights of children and young people in health care.
2. Formulación de propuestas para impulsar y normalizar la participación de niños, niñas y adolescentes 9 artículos 8.1%	General (4 artículos) Macedo, j.e. (2018). Derechos políticos de los niños y adolescentes en américa latina. Rees, o., & williams, j. (2016). Framing asymmetry: devolution and the united kingdom's four children's commissioners. Rudner, j. (2017). Educating future planners about working with children and young people. Twum-danso, i.a., & okyere, s. (2020). Towards a more holistic understanding of child participation: foregrounding the experiences of children in ghana and nigeria. Bienestar (4 artículos) Bouma, h., lópez, m., & knorht, e.j. (2018). Meaningful participation for children in the dutch child protection system: a critical analysis of relevant provisions in policy documents. Husby, i.s.d., kiik, r., & juul, r. (2019). Children's encounters with professionals - recognition and respect during collaboration. Jamieson, l. (2017). Children and young people's right to participate in residential care in south africa. Kingston, k. (2016). Development of a child evaluation framework for early childhood services using deliberative democratic evaluation and the mosaic approach. Justicia (1 artículo) Lynch, n., & liefaard, t. (2020). What is left in the "too hard basket"? Developments and challenges for the rights of children in conflict with the law.
3. Perspectiva de la infancia sobre la participación 20 artículos 18.01%	General (12 artículos) Brady, g., & franklin, a. (2019). Challenging dominant notions of participation and protection through a co-led disabled young researcher study. Casado-muñoz, r., lezcano-barbero, f., baños-garcía, m.e. (2019). Participation and rights of children with specific needs of educational support in castilla y león (spain): bridging the gap between policies and practices. Charles, a. (2017). Generating authentic understandings of participation: working with young people. *Intersections*. Jenkin, e., wilson, e., & clarke, m. (2017). Listening to the voices of children: understanding the human rights priorities of children with disability in vanuatu and papua new guinea. Kallio, k.p. (2018). Not in the same world: topological youths, topographical policies. Kosher, h., & ben-arieh, a. (2017). What children think about their rights and their well-being: a cross-national comparison. kosher, h., & ben-arieh, a. (2020). Social workers' perceptions of children's right to participation. Meehan, c. (2016). Every child mattered in england: but what matters to children? Pekince, p., & avci, n. (2018). Children's perspective on the right of self-determination. Roque, r., dasgupta, s., & costanza-chock, s. (2016). Children's civic engagement in the scratch online community. Sociedad e infancias, nº3. (2019). Protagonismo infantil en contextos de vulnerabilidad (monografía). To, s., helwig, c.c., & yang, s. (2017). Predictors of children's rights attitudes and psychological well-being among rural and urban mainland chinese adolescents. Bienestar (4 artículos) Fisher, p., balforu, b., & moss, s. (2018). Advocating co-productive engagement with marginalised people: a specific perspective on and by survivors of

	childhood sexual abuse. Fylkesnes, m.k., taylor, j., & iversen, a.c. (2018). Precarious participation: exploring ethnic minority youth's narratives about out-of-home placement in norway. Magalhaes, e., calheiros, m.m., & antunes, c. (2018). "i always say what i think": a rights-based approach of young people's psychosocial functioning in residential care. Odinokova, v., & rusakova, m. (2019). Participation of children in decision-making and their psychosocial wellbeing within the child protection system in st. Petersburg, russia. Educación (2 artículos) Forde, c., horgan, d., martin, s., & parkes, a. (2018). Learning from children's voice in schools: experiences from ireland. Granizo, l., van der meulen, k., & del barrio, c. (2019). Voice and action in school: how secondary school students perceive their participation. Justicia (2 artículos) Lynch, n. (2018). "the other child" - the rights of the child victim in the youth justice system. Petri, g. (2017). Children with learning disabilities and their participation in judicial procedures - what can disability advocacy offer.
4. Perspectiva de profesionales que trabajan con la infancia sobre la participación 10 artículos 9%	General (2 artículos) Havlicek, j., curry, a., villalpando, f. (2018). Youth participation in foster youth advisory boards: perspectives of facilitators. Phillips, l.g., ritchie, j., & perales, f. (2019). Surveying support for child and youth political participation in australia and new zealand. Bienestar (3 artículos) Cudjoe, e., abdullah, a., & chua, a.a. 2020). Children's participation in child protection practice in ghana: practitioners' recommendations for practice. Jensen, i.b., studsrod, i., & ingunn, t. (2019). Child protection social workers' constructions of children and childhood: an integrative review. Kosher, h. (2018). What children and parents think about children's right to participation. Educación (1 artículo) Waldron, f. & oberman, r. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in irish primary schools. Justicia (3 artículos) Berrick, j.d., dickens,j., pösö, t., skivenes, m. (2018). International perspectives on child-responsive courts. Hultman, e., höjer, s., & larsson, m. (2020). Age limits for participation in child protection court proceedings in sweden. Tisdall, e.k.m. (2016). Subjects with agency? Children's participation in family law proceedings. Salud (1 artículo) Schalkers, i., parsons, c.s., bunders, j.f.g. et al. (2016). Health professionals' perspectives on children's and young people's participation in health care: a qualitative multihospital study.
5. Evaluación de políticas y prácticas de participación infantil 25 artículos 22.52%	General (8 artículos) Cutter-mackenzie, a., & rousell, d. (2019). Education for what? Shaping the field of climate change education with children and young people as co-researchers. Escalante, e.l., ruiz, m.a., anturri, m. Et al. (2019). Codesign of toys: an experience of social construction. Johnson, v. (2017). Moving beyond voice in children and young people's participation. Perry-hazan, l. (2016). Children's participation in national policymaking: "you're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!"

Russo, c.j. (2019). The rights to educational self-determination under the individuals with disabilities education act.
Tarshish, n. (2019). How friendly are oecd countries towards children? Conceptualization and measuring issues.
Williams, a., lloyd, a., bingley, a., & walker, m. (2017). "that's where i first saw the water" mobilizing children's voices in uk flood risk management.
Yunita, s.a.w., soraya, e., & maryudi, a. (2018). “we are just cheerleaders”: youth's views on their participation in international forest-related decision-making fora.

Bienestar (5 artículos)
Fitzmaurice, l. (2017). Children's voices in system reform: a case study on children and young people's participation within the modernisation of child, youth and family.
Gazit, m., & perry-hazan, l. (2020). Disadvantaged youth's participation in collective decision making.
Kennan, d., brady, b., & forkan, c. (2018). Supporting children's participation in decision making: a systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes.
Kiili, j., & moilanen, j. (2019). Participation as a methodological and ethical issue in child protection research.
Kwon, s.a. (2019). The politics of global youth participation.

Educación (7 artículos)
Bickmore, k., kaderi, a.s., & guerra-sua, á. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in bangladesh, canada, colombia, and méxico.
Graham, a., bessell, s., adamson, e., gardon, l., & johnson, a. (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation.
Kinos, j., roberston, l., barbour, n., & pukk, m. (2016). Child-initiated pedagogies: moving toward democratically appropriate practices in finland, england, estonia, and the united states.
Luff, o., kanyal, m., shehu, m., & brewis, n. (2016). Educating the youngest citizens-possibilities for early childhood education and care, in england.
menconi, m.e., & grohmann, d. (2018). Participatory retrofitting of school playgrounds: collaboration between children and university students to develop a vision.
mithans, m., grmek, m.i., agran, b.c., & mulej, m. (2017). Participation in decision-making in school: opportunities and students' attitudes in austria and slovenia.
Perry-hazan, l. (2019). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests.

Justicia (3 artículos)
Johnston, k., prentice, k., whitehead, h., watts, r., & tranah, t. (2016). Assessing effective participation in vulnerable juvenile defendants.
Mol, c. (2019). Children's representation in family law proceedings: a comparative evaluation in light of article 12 of the united nations convention on the rights of the child.
Rap. S. (2016). A children's rights perspective on the participation of juvenile defendants in the youth court.

Salud (2 artículos)
Collura, j.j., raffle, h., collins, a.l., & kennedy, h. (2019). Creating spaces for young people to collaborate to create community change: ohio’s youth-led initiative.
csanád, a.l. (2018). The situation of pediatric patients' rights in the transylvanian healthcare.

CAPÍTULO 22

ENTRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA: LA REPRODUCCIÓN HUMANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN MEDINA Y JUAN JOSÉ MARRERO GALVÁN
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Biología y Geología (ByG), además de permitir al alumnado la adquisición de conceptos, hechos, metodologías y procedimientos científicos, favorece el desarrollo de sus capacidades de observación, análisis, razonamiento, comunicación y abstracción, permitiendo que el alumnado razone y elabore su pensamiento de manera autónoma. Además, proporciona los instrumentos necesarios para indagar la realidad natural de manera objetiva, rigurosa y contrastada, permitiendo a los/as adolescentes construir su cultura científica, favoreciendo el desarrollo de su personalidad individual y social, amén de incrementar posibles vocaciones hacia la ciencia. El currículo de esta materia proporciona un marco ético de referencia en el trabajo científico que contribuye a formar ciudadanía crítica, brindándoles conocimientos y herramientas para que adquieran seguridad en el debate sobre temas científicos de actualidad. Esto significa que el docente de esta área debe tener un amplio conocimiento didáctico del contenido (Mellado, 2011, p. 9), dado que la formación inicial y continua del profesorado influye de manera decisiva en los resultados académicos de los estudiantes respecto a sus aprendizajes (Goldhaber y Brewer, 2000; Hernández y Carrasco, 2012).

La Unión Europea ha considerado que la formación inicial docente, basada en el desarrollo por competencias, constituye uno de sus principales retos (European Commission, 2013). Para Muñiz-Rodríguez, Alonso, Rodríguez-Muñiz, y Valcke (2017), en la competencia docente confluyen conocimientos, habilidades, valores y aptitudes que marcan el camino del trabajo docente que incluye al docente, al equipo con el que trabaja, al alumnado, a las familias, al resto de la comunidad educativa y los actores que conforman al sistema educativo en su conjunto.

La vía natural del inicio del desarrollo de competencias docentes en la educación secundaria, formación profesional e idiomas en España es el Máster en Formación del Profesorado (MFPS). El MFPS acerca al docente en formación a técnicas didácticas que permiten activar, de acuerdo con Benavidez y Flores (2019),

los mecanismos emocionales y de pensamiento, básicos para el aprendizaje activo. Por ello, la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (B.O.E. núm. 312, de 29/12/2007), en su apartado 3, referido a las competencias a adquirir se encuentran:

"1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos (…).

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

(…)

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

(…)"

La necesidad de estas competencias en futuros docentes de ByG es evidente, pues parte del entorno macroscópico y natural donde se desenvuelven los estudiantes con los que realiza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, uno de los puntos más controvertidos es la débil percepción de los futuros docentes sobre la necesidad del desarrollo de estas competencias profesionales (García-Rodríguez, Pascual, y Fombona, 2011) y la opinión divergente que tienen, tanto el profesorado como los estudiantes, en lo que se refiere al desempeño de los primeros y a las expectativas de los segundos en el MFPS (Cachón, López, Romero, Zagalaz, y González, 2015). Es necesario soslayar la necesidad de que el docente que imparte el máster (procedente de la universidad o de la educación secundaria) debe, en su práctica, poner en valor estrategias que el docente en formación inicial posteriormente lleva a su aula, contextualizando su aprendizaje dentro del MFPS (Negrín, Domínguez, Morales, y Marrero, 2018).

La competencia quinta señala, además, que la labor docente debe enfocarse en la formación integral del alumnado, donde la igualdad efectiva entre mujeres y hombres sea evidenciada. La perspectiva de género, a pesar de todos los avances que se han dado en las últimas décadas, sigue siendo un factor que afecta a nuestras

niñas/os, adolescentes, mujeres y hombres. Un foco importante respecto a esto, constituye la falta de estudios que pongan en evidencia el poco protagonismo que ha tenido en el MFPS, y dentro de la especialidad de ByG, el análisis de la perspectiva de género, desde la igualdad e inclusividad entre sexos, en la profesión docente en un tema delicado entre adolescentes, como es la reproducción humana, parte de la educación afectivo-sexual del currículo. La salud reproductiva humana ha sido motivo de debate en los centros de enseñanza, debido a la complejidad y el sesgo de género que conlleva su didáctica en el aula y por los prejuicios que todavía existe en torno al término "sexualidad" que ha impedido la implantación de una educación sexual integral en las aulas españolas (Pérez, Felipe, y Negrín, 2019), razón por la cual este sigue siendo uno de los objetivos docentes en ByG.

Género y Ciencia

El género ha jugado un papel preponderante en el desarrollo y en la historia de la ciencia, trasladándose al ámbito educativo la reproducción de los estereotipos que sobre esta cuestión le rodean (Harding, 1986) y en particular, a las Ciencias Experimentales (Nuño, 2000). Los hombres han dominado durante un largo periodo el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, permaneciendo las mujeres en un segundo plano a pesar de los logros obtenidos por ellas en su tortuoso camino transitado para lograr entrar libremente en la órbita científica (Ignotofsky, 2016; Waksman, 2005). A pesar de ello, aún en las últimas décadas, han tenido que soportar que algunos expertos en ciencias sociales propugnen proyectos en los que se estudie el "cómo pueden recibir las mujeres un trato más equitativo dentro de la ciencia y por parte de la misma" o "cómo podría utilizarse una ciencia tan profundamente involucrada en proyectos masculinos característicos con fines emancipadores" (Nuño, 2000).

Navarro y Martín (2011) ponen de manifiesto la ambigüedad terminológica en conceptos y delimitaciones empleados por científicos en su producción literaria en estudios realizados desde una perspectiva de género. Moss-Racusin, Dovidio, Brescoll, Graham, y Handelsman (2012) no observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a la existencia de un prejuicio previo negativo hacia las mujeres científicas, a pesar de encontrarnos en el S. XXI. Esto significa que la lucha contra el predominio de la visión antropogénica del mundo continua. Estamos de acuerdo con lo expresado por Díaz (2017, p. 54) cuando explicita lo siguiente:

"Introducir la perspectiva de género supone, ante todo, que la ciencia deje de focalizar su mirada en los hombres y la amplíe a lo que realmente existe: mujeres, hombres, tipos de mujeres y hombres, seres no dicotómicos, etcétera. Supone que se controlen los sesgos propios de quienes hacen, financian y gestionan la ciencia."

Además:

"La perspectiva de género en ciencia entraña, por tanto, la adaptación de la ciencia a las mujeres, más allá de la imprescindible adaptación de las condiciones estructurales del trabajo científico. Implica un cambio epistemológico por el que la ciencia aplicada o básica, y cualquier área de estas, incluyan de forma integral y transversal a las mujeres como una parte del objeto de estudio y de manera equivalente a los hombres: con su variabilidad, sus experiencias y sus demandas; y debe, asimismo, considerar los potenciales efectos diferenciales que sobre las mujeres pueda tener cualquier investigación".

Tal y como nos indica la historia de la ciencia, los pretéritos condicionantes sociales y culturales existentes apartaron a la mujer del ámbito científico, a pesar de que la tenacidad de algunas, además del apoyo familiar que pudieron tener, investigaron, permaneciendo en un segundo plano o utilizadas por el ambiente de masculinidad en el ámbito científico (Puertas, 2015, p. 25). Desde una perspectiva de género, no solo es importante el papel de la mujer en la ciencia, es necesario impulsar en el campo científico los men's studies, introducidos a principios del S. XXI, con un enfoque eminentemente feminista (De Andrés, 2002, p. 121) como elemento fundamental en la perspectiva de género en el campo de las ciencias, superando el dogma que achaca a las diferencias biológicas las que condicionan el establecimiento de atributos y características diferenciadoras entre mujeres y hombres, asumiendo el que son fundamentalmente las causas sociales, y las culturales las que las impulsan (Del Campo, 2012, p. 1; Navarro y Martín, 2011).

Todo esto nos lleva a poner el foco en la educación. La escuela, como producto social y cultural, ha reproducido los paradigmas de género. Nuño (2000) que emplea para su investigación diversos aspectos relacionados con la didáctica de las ciencias experimentales (libros de texto; currículo oculto y explícito de la educación científica; concepciones y opiniones del profesorado y del alumnado sobre la ciencia, la tecnología y sus profesionales; interacciones profesorado-alumnado en las clases de ciencias; expectativas del profesorado y del alumnado, etc.), indicó que existen posiciones estereotipadas y jerarquizadas por género ante la ciencia, en las que las alumnas se encuentran en condiciones de inferioridad frente a sus compañeros.

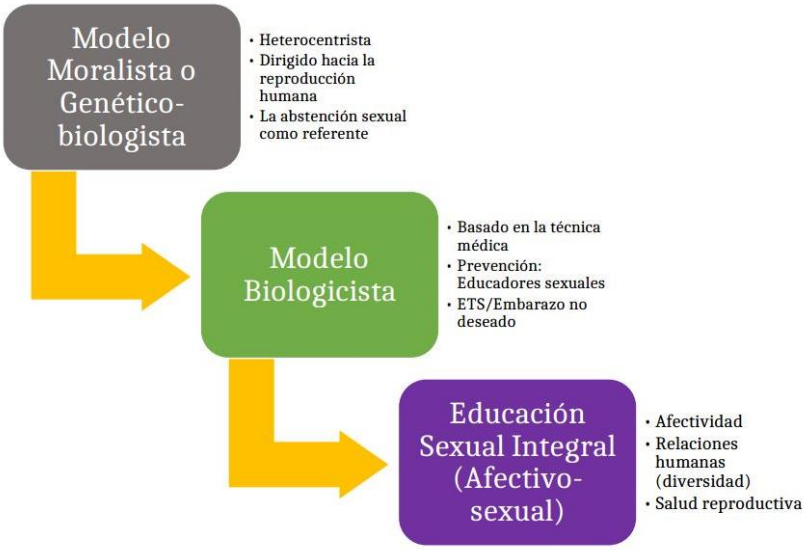
Modelos para la educación sexual y reproducción humana

En España la edad del inicio sexual de los adolescentes es cada vez más temprana (Faílde, Lameiras, y Bimbela, 2008), situándose sobre 15 años como la edad media de inicio en las relaciones sexuales. Se tiene constancia de que esta precocidad está asociada a un mayor grado de promiscuidad, y por tanto mayor riesgo de embarazo no deseado y/o infección por enfermedades de transmisión sexual (ETS) (Glasier, Gülmezoglu, Schmid, Moreno, y Van Look, 2009; Teva,

Bermúdez, y Buela-Casal, 2009). Esto implica que la enseñanza de la salud reproductiva y los riesgos de las conductas sexuales es vital durante la etapa de formación adolescente.

Sin embargo, la educación sexual, no solo en un sentido académico sino también de salud, no es una tarea fácil debido a las diversas maneras de abordarla y a los prejuicios sociales para su impartición en las aulas. Así, la educación sexual en España ha pasado por varias etapas (Figura 1), primero desde un modelo moralista o genético-biologista, imperante todavía en el ideario de algunas escuelas. Este modelo defiende la educación sexual en los centros educativos desde el heterocentrismo, al solo impartir contenidos relacionados con la reproducción (Rivas, 2019, p. 386), enfocando la sexualidad desde la abstinencia (Morgade, Báez, Zattara, y Díaz, 2011, p. 46).

Figura 1. Diferentes modelos en la historia de la educación sexual en España



El modelo biologicista que siguió al moralista se encarga de explicar la sexualidad desde un punto de vista biológico empleando aspectos médicos técnicos, mientras que la prevención descansa sobre especialistas o educadores/as sexuales (Sustas, 2014, p. 136). Bajo este modelo, los contenidos relacionados con el sexo se imparten bajo la existencia de ETS o embarazos no deseados y su interrupción, por lo que, a pesar de ser académicamente acertada, se queda pobre en cuanto a la afectividad, relaciones humanas y la salud reproductiva.

Por último, la educación sexual integral está basada en la búsqueda del bien personal del alumnado que, además de acertada académicamente, tiene en

consideración la diversidad de personas y el desarrollo de su sexualidad, favoreciendo el desarrollo y formación personal, como la libre elección, generando ciudadanos más equilibrados y respetuosos (Garzón-Fernández, 2015). Esta educación afectivo-sexual integrada es la más realista, centrada en que somos seres sexuados y que incluye a los/las adolescentes, ya que la sexualidad es parte esencial del desarrollo evolutivo del ser humano.

Todo esto conlleva a plantearnos el interés de abordar la sexualidad y la reproducción humana en la formación inicial docente pues en la práctica, además del currículo, durante su acción docente podrán encontrarse diversos dilemas morales relacionados.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo consistió en desarrollar estrategias formativas para abordar la perspectiva de género, desde la igualdad e inclusividad sexual, la reproducción humana, de interés desde el punto de vista curricular y competencial, en el contexto formativo de futuros docentes de ByG en el marco del MFPS.

MÉTODO

Participantes

La experiencia se realizó en la asignatura "Aprendizaje y Enseñanza de la ByG" del MFPS, impartido durante el curso 2017-18 y 2019-2020 (antes de la situación de pandemia por el virus SARS-CoV-2) en la Universidad de La Laguna. Participaron 44 estudiantes (22 por curso escolar), 24 mujeres y 20 hombres. Respecto a la titulación de origen, 30 sujetos eran licenciados o graduados en Biología, 5 en Geología, 3 en Farmacia, 3 en Bioquímica, 2 en Ingeniería Agrícola y uno en Ciencias Ambientales.

Procedimiento

Se propuso a los futuros docentes investigar el currículo vigente en Canarias para 3º ESO de ByG, desde la perspectiva de género respecto a la reproducción humana. Posteriormente, diseñaron propuestas didácticas para su aprendizaje significativo que incluyesen la problemática de la igualdad de género. Cada propuesta se sometió al escrutinio de tres perspectivas: la feminista, la genético-biologista (heterocentrista) y la inclusiva de género, para luego ser perfeccionada y defendida ante el gran grupo (Figura 2). La secuencia fue la siguiente:

Figura 2. Secuencia de la propuesta didáctica



Actividad 1. Presentación por el docente universitario

Se presenta el trabajo a desarrollar y se enuncian los objetivos de este. Se abordaron los siguientes aspectos relacionados con el trabajo con la reproducción humana, enseñanza de la ciencia y género:

a) Perspectiva de género y ciencia.

b) ¿Qué nos dice la historia de la ciencia?

c) Modelos en la enseñanza afectivo-sexual.

d) La reproducción humana desde la perspectiva género.

Sesiones: 1h. Entrega de material bibliográfico a los estudiantes.

Actividad 2. Análisis del currículo de 3º ESO

Actividad 2a. Información relevante: El docente informa sobre el encuadre curricular en la ESO y Bachillerato del concepto reproducción, diferenciándolo entre lo que se refiere a los seres vivos y la específica sobre la reproducción humana. Hace hincapié en que el término sexualidad solo aparece en 7 ocasiones, referido a un solo criterio de evaluación en 3º ESO, mientras que el término "sexo" aparece en 9 ocasiones, todas en el criterio 3 de 4º ESO, ligado a las leyes de Mendel. Consecuencias y análisis curricular de partida respecto al problema planteado.

Actividad 2b. Elaboración de una ficha didáctica por los docentes en formación: contextualizar la Sexualidad y la Reproducción Humana en función de los aspectos curriculares en 3º ESO (ubicación curricular, criterios de evaluación, contenidos, estándares de aprendizaje, competencias, etc.) y sugerir las operaciones de aprendizaje implicadas en su enseñanza desde la historia de la ciencia, el género y la visión actual del tema; uso de los dilemas morales como estrategia.

Sesiones: 2h.

Actividad 3. Propuestas didácticas

Actividad 3a. Los docentes en formación elaboran propuestas: trabajo cooperativo (6 grupos con 3 componentes y 1 con 5) para el desarrollo de propuestas didácticas sobre la reproducción humana (la sexualidad, el derecho a

decidir, la concepción, la vida, el aborto, etc.) y tres dilemas morales relacionados que surjan durante su diseño. En la Tabla 1 se recogen algunos dilemas morales propuestos.

Tabla 1. Algunos dilemas morales planteados, su frecuencia (f) y perspectiva de género

Dilema moral	Frecuencia (*n*=42, 21 por curso escolar)	Perspectiva de género (en el planteamiento del dilema)
Concepto actual de familia	5	Diversidad sexual
Donación de gametos y embriones	4	No, Perspectiva científica
El aborto terapéutico	3	No, Seguridad materna
El concepto de vida humana	4	Diferenciación sexual y Consciencia del género
Identidad genética-selección de embriones (diagnóstico genético)	6	No, Perspectiva científica
La anticoncepción humana	3	Derecho a decidir
La Fecundación *in vitro* mixta	1	Derecho a decidir, Ética judicial
La orientación sexual	3	Derecho a decidir
La selección del sexo	3	No, Perspectiva científica
La sexualidad trans	1	Derecho a decidir, Consciencia de diversidad de género
Maternidad subrogada	4	No, Perspectiva científica y ética
Procreación post mortem	1	No, Perspectiva científica y ética
Reproducción asistida	4	Derecho a decidir, Perspectiva científica

Actividad 3b. Conformación de equipos críticos: con la participación de componentes de los grupos colaborativos, se conformó tres grupos críticos (2 grupos de 7 personas y uno con 8) que analizaron cada propuesta desde tres perspectivas, la feminista, la genético-biologista y la inclusiva de género, quienes valoraron desde su óptica (excepto la propia), las visiones que cada uno representaba, emitiendo tres informes no vinculantes para que fuese tenida en cuenta o no por cada grupo colaborativo. Las perspectivas constituyen tres enfoques del tema empleando el pensamiento crítico.

Sesiones: 2h; Sesiones en equipo: 3 (no presenciales).

Actividad 4. Reorganización de las propuestas didácticas

Los grupos colaborativos analizaron los informes emitidos por los equipos críticos, reorganizando cada propuesta en función de la aceptación o no de las sugerencias aportadas. Los grupos colaborativos presentan al docente un trabajo

con la propuesta definitiva y un informe sobre la valoración grupal de la actividad realizada.

Sesiones: 2h; Sesiones en equipo: 3 (no presenciales).

Actividad 5. Presentación, defensa y exposición de las propuestas didácticas

Cada grupo defendió las propuestas didácticas diseñadas y reelaboradas ante el gran grupo (10 min. de presentación y 5 min. turno de preguntas).

Sesiones: 2h.

Actividad 6. Evaluación de la experiencia formativa

Se evaluó el trabajo del alumnado mediante rúbrica (Tabla 2) en un único análisis entre la propuesta y su defensa, así como los informes elaborados: expresión oral, escrita, dominio y control de dilemas morales y la perspectiva de género, tanto en su exposición y defensa (estrategia de enseñanza a través de ellas, gestión de tiempos, etc.) como la capacidad de síntesis y divulgación, etc.; la propia rúbrica sirvió al alumnado de autoevaluación del proceso. Por otro lado, mediante un cuestionario de opinión, los estudiantes evaluaron su propio trabajo, el de los compañeros y la propuesta formativa.

Sesiones: 1h.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación grupal empleada en la propuesta formativa

Criterio de valoración	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Comprensión y análisis de la actividad formativa	No comprenden la actividad formativa planteada. No se analiza, ni se realizan las actividades e informes relacionados con la reproducción humana.	Demuestran poca comprensión de la actividad. Muchos de los aspectos condicionantes de las actividades faltan en la propuesta didáctica planteada y los informes emitidos.	Comprenden la finalidad de la actividad formativa. Los aspectos formales de la propuesta didáctica y los informes recogen lo exigido.	Demuestran una comprensión total de la propuesta formativa. Los aspectos formales de la propuesta didáctica y de los informes profundizan sobre lo exigido.
Claridad de los dilemas morales planteados en las propuestas didácticas.	No satisfacen prácticamente nada los mínimos exigidos para los dilemas morales, ni se analiza su sesgo de género. No relacionan los contenidos presentados para la realización de la propuesta didáctica y dentro de ella los dilemas que se plantean	Satisfacen parcialmente los requerimientos exigidos en los dilemas morales. Ofrecen puntos de vista sobre el tratamiento del género, pero de forma muy limitada, y no justifican todos los criterios de selección de los dilemas.	Satisfacen los requerimientos exigidos en los dilemas. Ofrecen una visión de la perspectiva de género. Justifican las decisiones, pero no cumplimentan todos los bloques que conforman su propuesta didáctica, sin justificar en su totalidad los criterios de selección de los dilemas morales.	Satisfacen completamente los requerimientos exigidos para los dilemas. Ofrecen una amplia visión de la perspectiva de género, la influencia de la ciencia y la sociedad. Justifican todas las decisiones. Cumplimentan y profundizan satisfactoriamente los bloques de la propuesta didáctica, justificando en su totalidad la selección de los dilemas morales.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación grupal empleada en la propuesta formativa (continuación)

Criterio de valoración	Nivel 1		Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Profundización de la respuesta dada en los informes y en la propuesta didáctica, calidad de la información seleccionada, uso del vocabulario técnico y científico en la expresión escrita.	No realizan las actividades propuestas o si la realizan, sin el rigor exigible en la información seleccionada, el diseño de los informes, la propuesta y los dilemas morales, así como el vocabulario y la expresión escrita.	Las actividades se realizan parcialmente, tanto porque no ofrecen alternativas o porque no relacionan la reproducción humana desde el punto de vista del género tanto en los informes, la propuesta o los dilemas morales, o porque sus aportaciones escritas son elementales y poco desarrolladas.	Las actividades se realizan conforme a lo solicitado, ofreciendo razonamientos parciales e incorporando variedad en los dilemas propuestos o la eficacia de sus razonamientos frente al género. Justifican las propuestas y realizan aportaciones.	Las actividades las realizan razonadamente y con explicaciones profundas, apoyándose no sólo en el material ofrecido, apoyándose bibliográficamente. Aportan gran diversidad de dilemas con razonamientos amplios desde el punto de vista del género y las ciencias de la reproducción humana. Vocabulario y expresión escrita empleada es excelente.	
Exposición y defensa grupal de la propuesta didáctica y de los dilemas morales (expresión oral), cooperación grupal en el trabajo, motivación en la metodología propuesta y terminología empleada.	No realizan la exposición y defensa al no realizar el trabajo en equipo de manera cooperativa y no tienen motivación	El trabajo cooperativo es escaso, la defensa es deficiente, la presentación de los dilemas con baja calidad al emplear un lenguaje simple y sin rigor científico y/o de género y la motivación del equipo es escasa.	El trabajo cooperativo se refleja en la defensa, con un moderado rigor en los planteamientos que realizan en la propuesta didáctica y los dilemas sugeridos. La expresión oral es correcta al igual que el lenguaje científico y de género.	El grupo de trabajo colabora y coopera en la defensa de sus posiciones y los argumentos empleados. La expresión oral, el vocabulario empleado y el análisis oral de la perspectiva de género respecto a la reproducción humana del grupo es profundo y relevante.	

RESULTADOS

La propuesta formativa fue evaluada mediante un cuestionario individual y anónimo (n=44), en una escala tipo Likert 1-5 (siendo 1 inútil y 5 extremadamente útil), donde los estudiantes valoraron el diseño de la propuesta formativa, la utilidad del análisis crítico, las propuestas didácticas y la enseñanza de la reproducción humana en la ESO.

A continuación, se muestran estas preguntas y un breve resumen de las respuestas obtenidas; en la Tabla 3 se recogen estos resultados.

P1. El grado de ajuste del programa y el diseño de los objetivos: el alumnado consideró "Extremadamente útil" el diseño de la acción formativa.

P2. Utilidad de los objetivos propuestos: la mayoría lo consideró "Extremadamente útil" la consecución de los objetivos.

P3. Cantidad, calidad y novedad de los contenidos: fue considerado como "Muy útil".

P4. Cantidad, calidad y utilidad de los materiales entregados: fueron considerados como de "Muy útil".

P5. El análisis de la perspectiva de género por el docente universitario en su práctica docente: fue considerado como "Extremadamente útil" por el alumnado.

P6. En la formación inicial del profesorado, es útil la preparación en perspectivas de género y dilemas morales como estrategias de enseñanza respecto a la reproducción humana y la sexualidad: la mayoría lo consideró como "Extremadamente útil".

P7. Utilidad de la acción formativa en su futura práctica docente: se considera como "Muy útil" y como motor de cambio para la práctica.

P8. Temporalización de la acción formativa: se consideró como Útil (término medio) pues la formación debió extenderse algo más de las 5 sesiones presenciales (10 h.) o ampliar las no presenciales.

P9. El aprendizaje en estrategias género, del pensamiento crítico y dilemas para la enseñanza y el aprendizaje de la ByG: "Extremadamente útil".

P10. La divergencia de modelos de género permite el desarrollo del pensamiento crítico eficaz en la visión integral de la reproducción humana: "Muy útil".

P11. Utilidad de la acción formativa para la movilización de competencias docentes: fue considerada como "Extremadamente útil".

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la propuesta formativa

Pregunta	Escala valoración	Frecuencia (f)	Pregunta	Escala valoración	Frecuencia
P1	Extremadamente útil (5)	40	*P7*	5	15
	Muy útil (4)	4		4	24
	Útil (3)	0		3	2
	Poco útil (2)	0		2	2
	Inútil (1)	0		1	1
P2	5	41	*P8*	5	9
	4	2		4	12
	3	1		3	22
	2	0		2	1
	1	0		1	0
P3	5	9	*P9*	5	32
	4	29		4	11
	3	6		3	0
	2	0		2	1
	1	0		1	0

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la propuesta formativa

Pregunta	Escala valoración	Frecuencia (f)	Pregunta	Escala valoración	Frecuencia
P4	5	9	*P10*	5	9
	4	27		4	30
	3	7		3	2
	2	1		2	2
	1	0		1	1
P5	5	38	*P11*	5	37
	4	2		4	4
	3	2		3	2
	2	2		2	1
	1	0		1	0
P6	5	38			
	4	3			
	3	2			
	2	1			
	1	0			

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El cuestionario arrojó como resultado que el 90% de los encuestados (n=44) consideró muy útil (escala 4) la metodología utilizada, mientras que el resto la consideró como extremadamente útil y de aplicabilidad en su futura práctica docente para el desarrollo competencial del currículo de secundaria. El uso de dilemas morales y la perspectiva de género fue considerada de la misma manera e incluso señalada como de interés extremo al ser empleada por el docente y de utilidad en su futura práctica docente, alineándose en lo expresado por Benarroch (2011) respecto al mimetismo en los modelos de enseñanza transmisibles que realiza el docente experimentado hacia el novel.

La experiencia, analizada mediante rúbrica que evaluaba propuestas, donde el futuro docente contó con los criterios que se valoraron durante la realización de la propuesta formativa (su comprensión, claridad en la propuesta didáctica y los dilemas ofrecidos, su profundización y los contenidos expuestos) y su defensa señaló que los grupos de discusión y el juicio sesgado de expertos ante la reproducción humana, podrían constituir un modelo formativo interesante para el docente en formación al generar patrones útiles para enfrentarse a dilemas de género que surgen en entornos de enseñanza y aprendizaje, como los que genera la Biología Humana. Por otro lado, los dilemas morales planteados (aborto, gestación subrogada, familias homoparentales, identidad genética, etc.) (Tabla 1) no supuso el consenso colegiado de todos los estudiantes, pues en un 15% no llegaron a integrarse en una propuesta única dentro del gran grupo; podría explicarse por la interiorización de prejuicios que han mantenido y posiblemente relacionado con la falta de disociación entre reproducción y sexualidad humana (Souto, 2006), pues está claro que el proceso reproductivo y la sexualidad, modificada por la ciencia en

conceptos sensibles como la fecundación, desarrollo embrionario y nacimiento, se aplica en la anticoncepción, la fecundación in vitro, clonación, aborto terapéutico, el cambio de sexo, etc., lo que constituye un cambio de paradigma que una parte de la sociedad debe adaptarse (Benavides, 2017).

En conclusión, la enseñanza de la reproducción humana desde una perspectiva de género y su transformación por la ciencia trae consigo el uso docente de dilemas morales en el aula que permiten el razonamiento crítico en la búsqueda de respuestas ante los avances científicos y la igualdad efectiva de género, de forma similar que el pensamiento científico abre camino a nuevas teorías (González y Moreno, 1998). La metodología propuesta parece haber movilizado en los futuros docentes de ByG una nueva perspectiva más humanista de la reproducción humana, capacitando al futuro docente de competencias para desarrollar en su alumnado aptitudes en la búsqueda de alternativas mediante el pensamiento crítico.

REFERENCIAS

Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de Educación secundaria durante su primer año de Implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8*(1), 20-40.

Benavides, A. (2017). Bioética en sexualidad y reproducción humana. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia, 63*(4), 565-572.

Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Wimblu. *Revista de Estudios de Psicología UCR, 14*(1), 25-53. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6794283.pdf.

Cachón, J., López, M., Romero, S., Zagalaz, M., y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y los intereses personales. *Magister, 27*, 1-11. doi: 10.1016/j.magis.2015.03.001.

De Andrés, S. (2002). *Estereotipos de género en la publicidad de la Segunda República española: Crónica y Blanco y Negro*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Díaz, C. (2017). La perspectiva de género en ciencia. Una mirada científica sobre la mujer del S. XXI. *Investigación y Ciencia, 494*, 54.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission Education and Training*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

Faílde, J, Lameiras, M., y Bimbela, J. (2008). Prácticas sexuales de chicos y chicas de 14-24 años de edad. *Gaceta Sanitaria, 22*, 511-519.

García-Rodríguez, M.S., Pascual, M.A., y Fombona, J. (2011). Las competencias en el practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, 24*, 109-119.

Garzón-Fernández, A. (2015). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 9*, 195-203.

Glasier, A., Gülmezoglu, A., Schmid, G., Moreno, C., & Van Look, P.F. (2006). Sexual and reproductive health: a matter of life and death. *The Lancet, 368*(9547), 1595-1607.

Goldhaber, D. & Brewer, D. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22*(2), 129-145.

González, B. y Moreno, T. (1998). *Las analogías en la enseñanza de las Ciencias. II Simposio: La Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria* (pp. 204-206). Colegio Oficial de Biólogos: Madrid.

Harding, S. (1986). *Feminismo y Ciencia*. Barcelona: Morata, 1995.

Hernández, M. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching, 30*(2), 127-152.

Ignotofsky, R. (2016). *Women in Science: 50 Fearless Pioneers Who Changed the World*. West Coast (USA): Ten Speed Press.

Mellado, V. (2011). Formación del profesorado y buenas prácticas: el lugar de la innovación y la investigación educativa. En Cañal, P. (coord.), *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas* (9-29). Barcelona: Ed. GRAO.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., y Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade, G. (coord.), *Toda Educación es Sexual* (13-51). Buenos Aires: La Crujía.

Moss-Racusin, C., Dovidio, J., Brescoll, V., Graham, M., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(41), 16474-16479.

Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P., Rodríguez-Muñiz, L.J., y Valcke, M. (2017). Percepciones sobre las competencias del futuro profesorado de matemáticas en Educación Secundaria. En Muñoz-Escolano, J., Arnal-Bailera, A., Beltrán-Pellicer, P., Callejo, M. y Carrillo, J. (eds.), *Investigación en Educación Matemática XXI* (pp. 357-366). Zaragoza: SEIEM.

Navarro, M. y Martín, M. (2011). El sexismo publicitario: delimitación de conceptos e indicadores de género. Estudio empírico de la producción científica. Pensar La Publicidad. *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias, 5*(1), 51-73. doi: https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n1.36922.

Negrín, M.A., Domínguez, J., Morales, E., y Marrero, J. (2018). Sinergia en la formación inicial del profesorado a través de la participación del docente de actualización pedagógica (DAP) en el MFPES. En Membiela, P., Casado, N., Cebreiros, M. y Vidal, M. (eds.), *Nuevos desafíos en la enseñanza superior* (pp. 113-117). Ourense: Educación Editora.

Nuño, T. (2000). Género y ciencia. *Revista de Psicodidáctica, 9*(1), 183-214.

Pérez, J., Felipe, C., y Negrín, M.A. (2019). La transposición didáctica respecto a la percepción de riesgo en la ESO: enfermedades de transmisión sexual y fenómenos sísmico-volcánicos. Ideas preliminares. En Membiela, P., Cebreiros, M. y Vidal, M. (eds.), *Panorama Actual de la Enseñanza de las Ciencias* (pp. 65-70). Ourense: Educación Editora.

Puertas, F. (2015). *El Papel de las Mujeres en Ciencia y Tecnología*. Madrid: Santillana.

Rivas, A. (2019). Revisando el parentesco: ¿Sgue siendo la sangre más espesa que el agua? Nuevas formas de parentesco y familia. En Sánchez, R. (comp.), *La Etnografía y sus*

Aplicaciones. Lecturas desde la Antropología Social y Cultural (pp. 385-407). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Souto, B. (2006). Dilemas éticos sobre la reproducción humana. La gestación de sustitución. *Feminismo/s, 8*, 181-195. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1188/1/Feminismos_8_12.pdf.

Sustas, S. (2014). Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual. En Kornblit, A. y Sustas, S. (eds.), *La Sexualidad va a la Escuela* (pp 135-149). Buenos Aires: Biblios.

Teva, I., Bermúdez, M., y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes. *Revista Española de Salud Pública, 83*, 309-320.

Waksman, N. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *Ciencia UANL, 8*(1), 3-6.

CAPÍTULO 23

LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA EXTRA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ONLINE

MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS*, LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA*, LEOPOLDO CALLEALTA OÑA*, Y ALFONSO ABAD MANCHEÑO**
**Universidad Alfonso X el Sabio; **Guilford College*

INTRODUCCIÓN

Las Redes Sociales (RRSS) se han convertido en un factor clave no solamente en nuestra vida personal sino también profesional. Facebook, WhatsApp o Twitter -entre otras- suponen una herramienta muy valiosa para el ejercicio docente. Los alumnos de hoy en día, independientemente de su nivel de estudios, utilizan constantemente las RRSS para comunicarse con su círculo cercano y sus profesores. Pero, ¿qué ocurre con los futuros docentes? ¿Cuánto saben de las RRSS? ¿Les dan la utilidad que requiere?

La propia estética de las RRSS permite, tanto al alumnado medio como al profesor, atraer más la atención y convertir los contenidos en llamativos y diferentes. Asimismo, está comprobado en diferentes estudios, que cada Red Social está destinada a un perfil de usuario concreto. Actualmente, por ejemplo, TikTok e Instagram se sitúan como las más usadas en alumnos de Primaria y Secundaria. Facebook es vista como una Red Social "para mayores" de 30 años. No obstante, Twitter es la reina de todas ellas ya que la utilizan usuarios de distintas edades. En estudios como los realizados por la Asociación Mundial de Comunicación IAB Spain (2020), que publican anualmente, se comprueba cuál es la evolución de las RRSS y el perfil de quienes las usan; además del tiempo empleado.

Objetivos

El objetivo general que busca este trabajo es averiguar el conocimiento y manejo de RRSS por parte de los docentes del MFP de las 64 universidades españolas (45 públicas y 19 privadas) que lo ofertan.

Por lo tanto, de este objetivo general derivan los específicos:

-Indicar la legislación que regula el MFP y su evolución histórica hasta nuestros días.

-Señalar las instituciones universitarias públicas y privadas donde se oferta el MFP en España.

-Describir el perfil de los profesores del MFP: nivel de estudios, años de experiencia, entre otros aspectos.

-Explicar qué son las RRSS: concretamente, su origen y progresión, características, tipología y su relación con la Educación.

-Conocer la importancia que le dan a las RRSS y los aspectos que tratan quienes imparten clase en el MFP.

Este estudio pretende dar un impulso a las RRSS desde una perspectiva pedagógica en los formadores de futuros docentes de ESO, Bachillerato y FP.

METODOLOGÍA

Para este trabajo de índole descriptiva, se ha optado, en primer término, por la revisión bibliográfica de trabajos académicos de portales como ERIC, Scopus para averiguar cuál ha sido la evolución del ya extinto CAP -Certificado de Aptitudes Pedagógicas- hasta el actual MFP para poder ejercer la docencia. También se han querido establecer las bases teóricas respecto a las RRSS: qué son, qué características y tipologías existen hasta la fecha. Para ello, se ha consultado la página web de la Asociación Mundial de Comunicación IAB Spain (2020), donde se encuentran estudios más actuales sobre uso de RRSS en nuestro país. La Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado nos ha servido como base para el apartado de legislación del presente estudio.

Para el marco práctico, se ha optado por el cuestionario como herramienta clave para saber la realidad del manejo y conocimiento de RRSS por parte de los docentes del MFP en nuestro país. El cuestionario consta de 20 preguntas cerradas agrupadas en temas: perfil del docente del MFP, experiencia y, finalmente, conocimiento sobre las RRSS aplicadas al uso profesional. Google Forms fue el medio escogido para plasmar los 20 ítems y así poder enviarlo con el link correspondiente por email al universo. Se creó una base de datos de correos electrónicos de docentes del MFP recurriendo al portal de del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España con los nombres de las universidades públicas y privadas que ofertan estos estudios superiores y habilitantes. Posteriormente, se consultaron una a una la página web de cada institución universitaria. Durante la semana del 20 al 24 de julio de 2020 se mandaron más de 500 emails y se obtuvieron 212 respuestas.

RESULTADOS

Este estudio gira en torno a dos ejes fundamentales: las RRSS y el docente del MFP. Por tanto, en una primera fase y para fundamentar las bases teóricas, recurriremos a analizar y describir nuestros dos ejes anteriormente mencionados.

En la segunda parte, como se comentaba en la Metodología, se analizarán los resultados obtenidos del cuestionario remitido a docentes en ejercicio del Máster de Secundaria.

Perfil del docente del MFP

Para ejercer la enseñanza en los niveles de secundaria -ESO y Bachillerato-, Formación Profesional y enseñanza de idiomas, se requería del Certificado de Aptitudes Pedagógicas -CAP- (Ley 14/1970; Orden de 14 de julio de 1971), pero desde la entrada en vigor del Real Decreto 1834/2008 es necesario el MFP. En la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre se especifican los tres módulos -genérico, específico y prácticum- del máster.

Asimismo, el Real Decreto 665/2015 desarrolla determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en de los niveles educativos del MFP. En su Anexo I se detallan las condiciones para impartir materias en ESO y Bachillerato en centros privados y en el Anexo II, Formación Profesional Básica con la misma titularidad.

En el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales modificando así el Real Decreto 1393/2007.

Así como en artículo 8 del Real Decreto 99/2011 de 28 de enero se especifica que para impartir clases en el programa de doctorado es 'conditio sine qua non' estar en posesión del título de doctor; para impartir clases en el MFP no hay ninguna normativa concreta que señale los requisitos. Desde abril de 2020, el Ministerio de Universidades y FP de España está elaborando la nueva Ordenación de las enseñanzas oficiales universitarias.

A la hora de ofertar dichos estudios, en los portales webs de las universidades donde ofertan el MFP, señalan el ratio de doctores, siendo para la acreditación del título por cualquier agencia de calidad estatal -como el programa Docentia de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA- o local. Con ello, se pretende realzar el estatus de la docencia universitaria, como apuntan Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Uribe, (2013, p. 346): "pero no están definidos los estándares de la práctica docente, no se valida la calidad del desarrollo profesional y del apoyo para la docencia, ni se establecen mecanismos para reconocer la excelencia en la práctica docente".

Redes sociales

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (2016) definen Red Social así: "Plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios".

En el Diccionario Panhispánico del español jurídico son más concretos al afirmar que es: un servicio a la sociedad de la información que ofrece a los usuarios

una plataforma de comunicación a través de Internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de comunidades con base en criterios comunes y permitiendo la comunicación de sus usuarios, de modo que pueden interactuar mediante mensajes, compartir información, imágenes o vídeos, permitiendo que estas publicaciones sean accesibles de forma inmediata por todos los usuarios del grupo.

El antropólogo inglés Barnes (1972) definió la Red Social como un conjunto de puntos que se conectan entre sí a través de líneas. Los puntos de la imagen son personas o a veces grupos y las fincas indican las interacciones entre personas y/o grupos.

Garbarino y Whittaker (1983) apuntan que las RRSS son: "un conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que ofrecen unos patrones y un refuerzo contingente para afrontar las soluciones de la vida cotidiana". La red social se puede definir en relación con una persona o familia, o en relación con una red de redes.

También son estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tienen lugar los encuentros sociales y se muestran las preferencias de consumo de información mediante la comunicación en tiempo real, aunque también puede darse la comunicación diferida (Ponce, 2012).

Muchos son los autores, sobre todo, del sector Publicitario que hablan de tipologías de RRSS. Para este estudio, optaremos por la más extendida (Fernández, Chamorro, Gil, y Somolinos, 2012):

-Redes Sociales horizontales: dirigidas a todo tipo de usuarios y sin temática definida. Como Facebook o Twitter.

-Redes Sociales verticales: con temáticas más definidas para usuarios con intereses comunes como LinkedIn, Pinterest, Tumblr.

Como comentábamos al comienzo de este trabajo, nos hemos apoyado en la Asociación Mundial de Comunicación IAB Spain, para seleccionar cuáles son las RRSS no educativas más empleadas por la población española. IAB Spain realiza un exhaustivo estudio acerca del: perfil de usuario, conocimiento y penetración de RRSS, entre otros aspectos. Nos inclinaremos por los primeros apartados de este estudio ya que los otros se limitan a los usos publicitarios y de Marketing de las RRSS.

Con respecto al publicado en este año, 2020, IAB Spain señala que su muestra es de 1.142 usuarios (de 16 a 65 años de edad) de los cuales 146 son profesionales del sector, y que han empleado la CAWI (entrevista autoadministrada por ordenador).

El perfil de usuarios fue: 51% de mujeres frente a un 49% de hombres; 48% universitarios y 11% de postgrado; con una edad promedio de 40 años; 56% con trabajo por cuenta ajena y un 87% de usuarios de RRSS.

Las RRSS estudiadas este año son: Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, Tinder, LinkedIn, Pinterest, Telegram, WhatsApp, Tumblr, Twicht, SnapChat, Waze, 21 Buttons, TikTok y People. Para nuestro estudio únicamente hemos optado por las RRSS más conocidas horizontales y verticales, pero no por las educativas. Esto se debe a que, para este primer trabajo, queremos tener una idea inicial y generalizada de Red Social y en un futuro, estudiar las del sector educativo. Se debe partir de la base de que las RRSS no surgieron con la intención de ser consideradas un recurso educativo (Fueyo, Braga, y Fano, 2015). Pero, autores como Rosli et al. (2016) y Araujo (2019), afirman que la incorporación de las RRSS a la educación superior obedece a una forma de "tender puentes en la continuidad de la comunicación entre el profesor y el estudiante y entre estos y los demás alumnos" (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2016, p. 28).

Hemos de señalar que las primeras Redes Sociales surgieron entre ex alumnos universitarios. Classmate fue creada, en 1995, por Randy Conrads, con la idea de retomar el contacto con antiguos compañeros. Y con esa idea también nació Facebook en 2004 de la mano de Mark Zuckerberg.

Actualmente, existen multitud de RRSS y las destinadas a un uso académico son: Edmodo, Brainly, RedAlumnos, Docsity, Eduskopia, Otra Eduación o Schoology. Este trabajo no va centrarse en ellas, pero resulta necesario comentar su existencia. Estimamos oportuno señalar las ventajas del uso de las RRSS en la Educación como así recoge Buxarrais (2016):

-Permiten la transmisión de conocimientos y la colaboración entre personas, además de desarrollar las competencias digitales imprescindibles hoy para cualquier profesional de la educación.

-Posibilitan el desarrollo de habilidades y aptitudes para el trabajo en equipo y la importancia de la colaboración.

-Motivan a los estudiantes a la hora de tratar temáticas relacionadas con la asignatura, porque promueven su participación activa y les proporciona oportunidades para desarrollar competencias éticas.

-Promueven su autonomía en cuanto a la búsqueda y selección de material complementario para la asignatura.

-Se convierten en herramientas interactivas y eficaces para la enseñanza-aprendizaje (foros, blogs, Facebook, Twitter, YouTube, etc.), fomentando el diálogo y la participación.

Por todo ello, creemos que las RRSS son unas aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el nivel de estudios. No obstante, que los futuros

docentes estén al corriente de la utilidad que tienen en las aulas es importante y necesario.

Marco práctico

Como hemos comentado a lo largo del presente estudio, nuestros ejes son el docente del MFP y su conocimiento y manejo de RRSS. Para lo cual recurrimos a la encuesta-cuestionario con 20 preguntas cerradas; agrupadas así:

-Perfil del docente: nivel de estudios, posesión o no del título de doctor, años de experiencia y módulo del MFP en el que imparte clase (genérico o específico).

-Conocimiento y uso de las RRSS del docente del MFP: qué RRSS conoce, cuál/es utiliza e importancia de estas en las materias que explica.

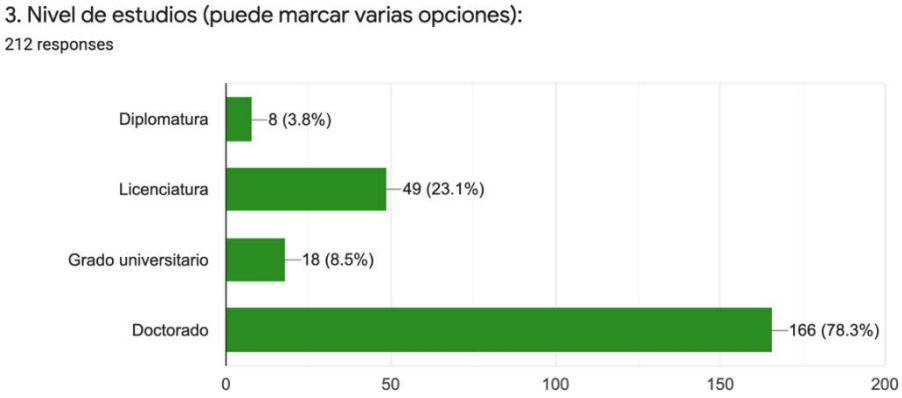
Los resultados obtenidos en cada una de las 20 preguntas y respondidas por un total de 212 docentes del MFP han sido los que se muestran a continuación:

En la primera cuestión se formulaba cuál era el género del profesor del MFP. De las 212 respuestas, un 59,4% (es decir, 126 personas) son mujeres frente al 40,6% (86) de los hombres.

En la segunda pregunta queríamos saber la edad del docente. La gran mayoría se encuentra en la franja de los 46 a los 65 años (47,6%); en segunda posición los que tienen entre 36 a 45 años (34,4%) y solamente un 18,4% tienen de 25 a 35 años.

En la tercera planteábamos el nivel de estudios (Figura 1). Un total de 166 (78,3%) poseen título de Doctorado; 49 tienen Licenciatura (23,1%); 18 (8,5%), Grado Universitario y solamente 8 (3,8%) tienen Diplomatura.

Figura 1. Nivel de estudios



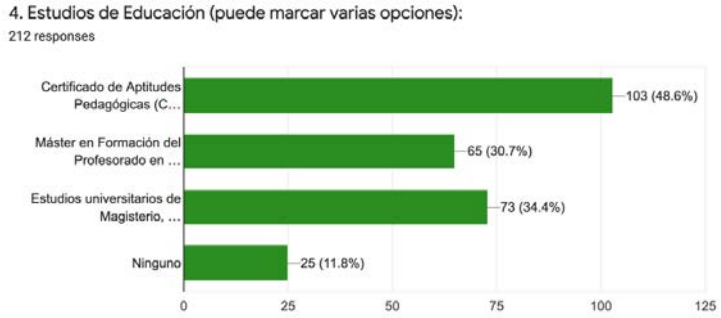
Fuente: elaboración propia (2020)

Respecto a la cuarta pregunta sobre estudios de Educación los resultados son concretos. La gran mayoría de los docentes del MFP posee el CAP (48,6%); seguidos de los que tienen estudios como Magisterio o Pedagogía (34,4%); de los que han

cursado el Máster en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas -MFP- (30,7%) y de los que no han estudiado nada de Educación (11,8%).

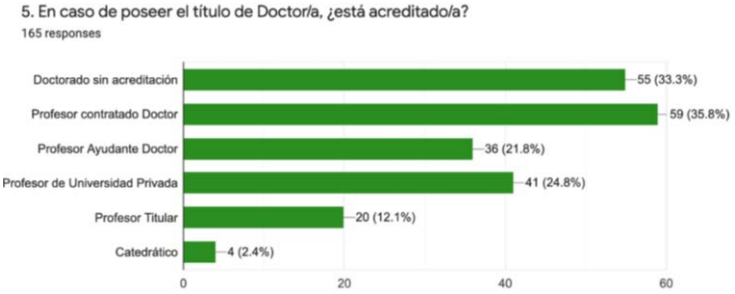
La quinta pregunta iba destinada a quienes poseen el título de Doctor/a y, concretamente, si tenían o no acreditación. De las 165 respuestas obtenidas, un 35,8% es Profesor contratado Doctor; seguido de un 33,3% que no están acreditados; un 24,8% es Profesor de Universidad Privada; un 21,8% es Profesor Ayudante Doctor; 12,1% es Profesor Titular y solamente un 2,4% es Catedrático.

Figura 2. Estudios de Educación



Fuente: elaboración propia (2020)

Figura 3. Acreditación del doctorado

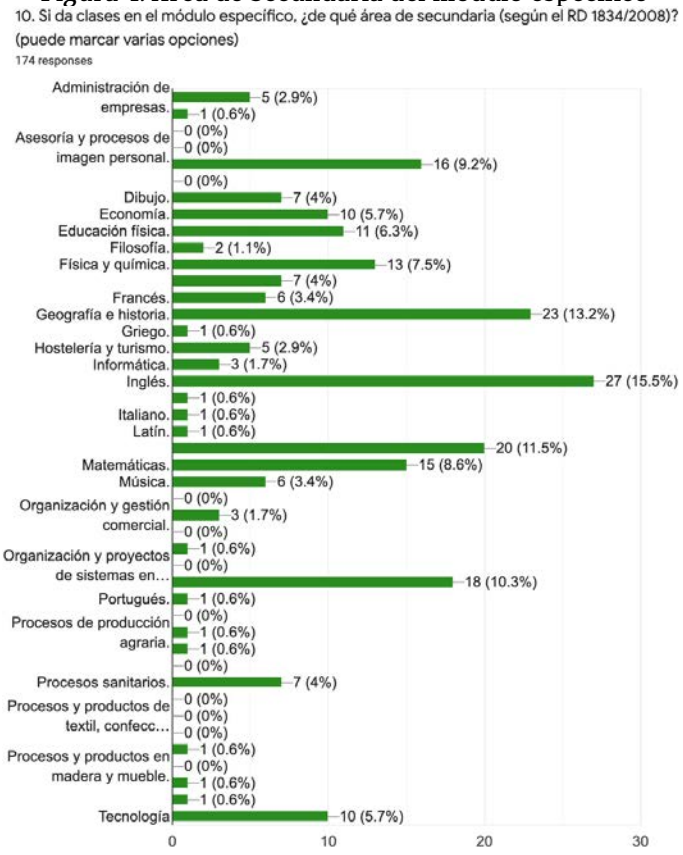


Fuente: elaboración propia (2020)

Queríamos saber cuántos años llevan impartiendo clase en el MFP y estas han sido las respuestas dadas. Los resultados han sido muy similares con respecto a las opciones brindadas: un 25,5% lleva entre un año y tres; un 24,1% de tres a cinco años; más de 10 años de experiencia tienen un 21,7%; más de un lustro un 20,3% y únicamente un 8,5%, menos de un año. Este Máster se oferta tanto en universidades públicas como privadas, por lo que las respuestas de nuestra muestra han sido que la gran mayoría de los docentes que han participado en este estudio trabajan en instituciones de titularidad privada (52,4%) frente al 43,9% que lo hace en la pública; sin olvidar que un 3,8% desempeña sus labores en ambas. Es interesante

señalar cuál es la modalidad en la que se imparte clases en dichos centros. Más de la mitad, concretamente un 56,1%, da clases de manera presencial; un 42,5%, lo hacen semipresencial (a distancia) y un 19,8% es online. La novena pregunta iba destinada a saber en qué módulo/s imparte/n clases nuestra muestra de docentes del MFP: un 67% señaló que dan clase en el módulo específico frente al 22,2% que lo hace en el genérico, y un 14,2%, en ambos módulos. Respecto a quienes dan clase en el módulo específico, necesitábamos saber en qué especialidad de Secundaria (Figura 4). En esta pregunta respondieron 174 docentes, de los cuales, la mayoría es de la especialidad de Inglés (15,5%), seguido de los de Historia y Geografía (13,2%); Lengua Castellana y Literatura (11,5%); Orientación Educativa (10,3%); Biología y Geología (9,2%); Matemáticas (8,6%); Física y Química (7,5%); Educación Física (6,3%); Economía junto con Tecnología (5,7%); Procesos Sanitarios y Dibujo (ambos con 4%); Música y Francés (ambos con 3,4%); Hostelería y Turismo (2,9%). Hasta 44 especialidades recogidas en el Real Decreto 1834/2008 (Figura 4).

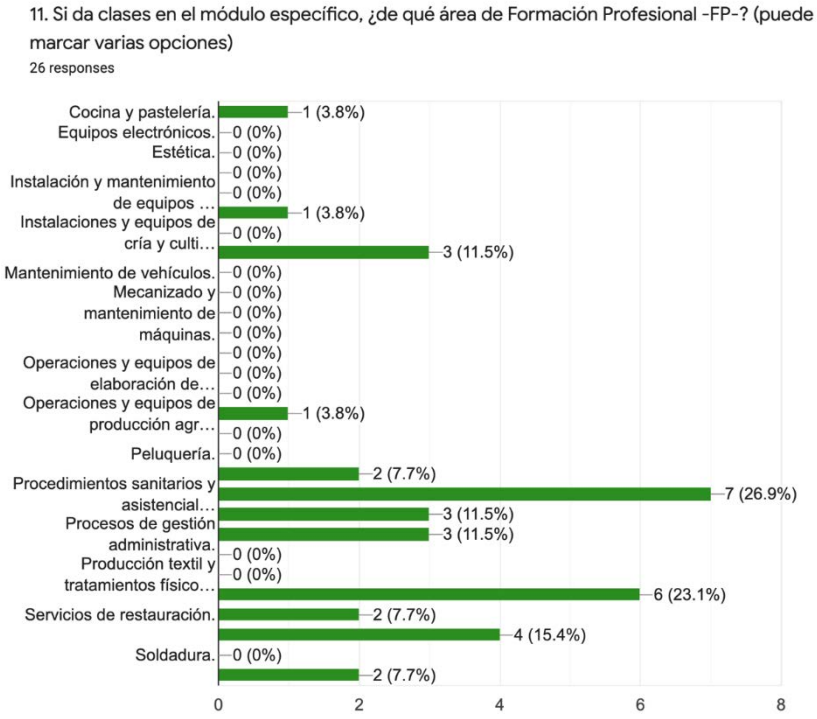
Figura 4. Área de Secundaria del módulo específico



Fuente: elaboración propia (2020)

También, en el módulo específico se recogen las áreas de Formación Profesional. La gran mayoría de los profesores de la especialidad de FP de las 29 áreas son de Procedimientos sanitarios y asistenciales (26,9%); seguidos de los de Servicios a la Comunidad (23,1%); Sistemas y aplicaciones informáticas (15,4%); Laboratorio, Procesos Comerciales y Procesos de Gestión Administrativa (los tres con un 11,3%) y Técnicas y procedimientos de imagen y sonido (7,7%) (Figura 5).

Figura 5. Área de FP del módulo específico



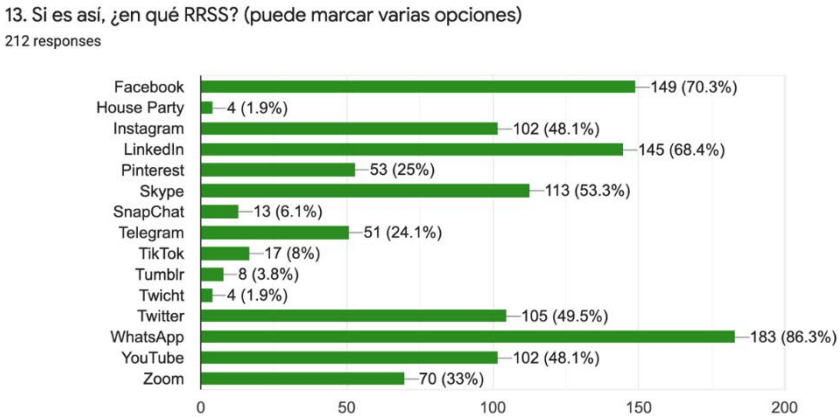
Fuente: elaboración propia (2020)

El segundo eje de la investigación, referente al conocimiento y uso de RRSS comienza a partir de la pregunta 12. Ésta se limita a conocer si tienen o no RRSS nuestros docentes del MFP: un 92% afirma que sí, tiene, frente al 11,3% que no.

La pregunta 13 muestra cuáles son las RRSS y se formula en cuáles tienen perfil -se podían marcar varias opciones-. Un 86,3% dice tener WhatsApp; seguido por Facebook (70,3%), LinkedIn (68,4%), Skype (53,3%), Twitter (49,5%), Instagram (48,1%), Pinterest (25%), Telegram (24,1%). Estos datos se asemejan poco a los de IAB Spain ya que esta asociación señala como las RRSS más empleadas entre los usuarios de más de 25 años este 2020: Facebook (93%), WhatsApp (89%), Twitter, YouTube e Instagram (84%, respectivamente), Spotify (64%), LinkedIn y Telegram (61%), Pinterest (58%), SnapChat (54%), TikTok (53%), Tumblr (29%), Twicht

(29%) y House Party (12%). Solamente coincide Twitter en tercera posición en ambos estudios (Figura 6).

Figura 6. ¿En qué RRSS tiene perfil?



Fuente: elaboración propia (2020)

En la 14ª pregunta formulábamos cuál era el nivel de conocimiento y manejo de RRSS y las tres opciones obtuvieron estas respuestas: un poco más de la mitad de los encuestados -un 51,4%- afirma poseer un nivel medio frente al 30,2% de nivel alto y al 19,3% bajo. Respecto al tipo de perfil que tienen en las RRSS, las 212 respuestas se repartieron de este modo: mayoritariamente, un 54,2%, señala que tienen perfiles tanto personal como profesional. Y se distinguen ambos en un 35,8% personal y únicamente un 15,6% profesional. Para saber si nuestra muestra de 212 docentes había realizado un curso sobre RRSS y educación se obtuvo lo siguiente: resulta alarmante comprobar que únicamente un 31,6% sí ha cursado estudios sobre RRSS y Educación. Un 68,4% no lo ha realizado. Lo paradójico fueron los resultados: para un 58% sí es importante nombrar a las RRSS durante la impartición de su asignatura, a un 32,1%, depende y solo para un 9,9% no es relevante tocar este tema (Figura 7).

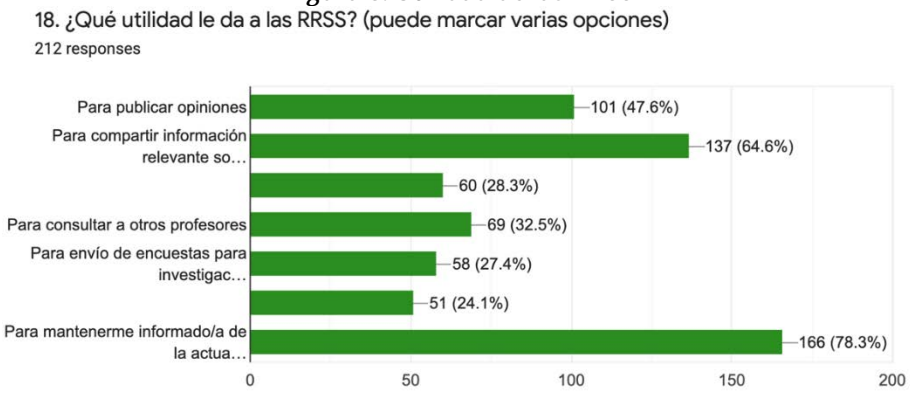
Figura 7. Importancia de las RRSS en sus clases



Fuente: elaboración propia (2020)

La utilidad de las RRSS es un aspecto que consideramos imprescindible; por ello lo preguntamos en la 17ª cuestión. En esta pregunta dábamos la opción de marcar varias respuestas (Figura 8). La más señalada con un 78,3% fue para mantenerse informado de la actualidad; seguido por la referente a compartir información relevante con un 64,6%; para publicar opiniones con un 47,6%; para consultar con otros profesores (32,5%); durante las clases, para que los alumnos participen (28,3%); para envío de encuestas de investigación (27,4%) y para resolver dudas del alumnado (24,1%).

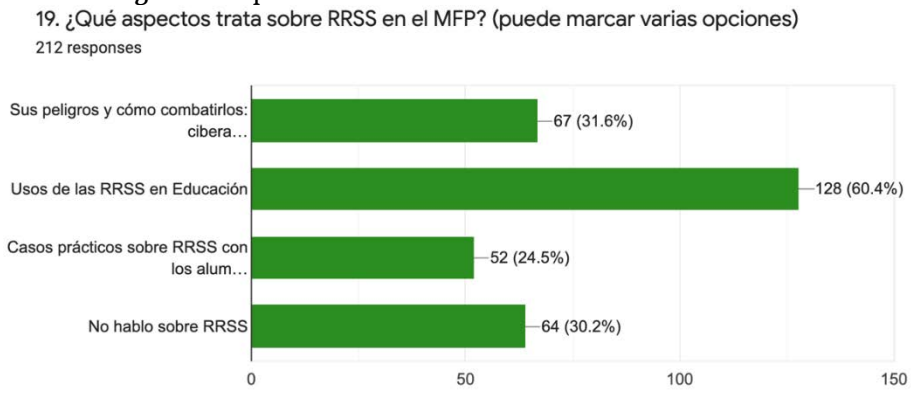
Figura 8. Utilidad de las RRSS



Fuente: elaboración propia (2020)

La penúltima pregunta se enfocaba a averiguar el aspecto desde cual aborda el tema de las RRSS en sus clases. Para un 60,4%, los usos de las RRSS en Educación resultan ser lo más hablado en sus clases; para un 31,6%, sus peligros y cómo combatirlos; un 30,2% no habla directamente de las RRSS y un 24,5% pone casos prácticos sobre las RRSS a su alumnado (Figura 9).

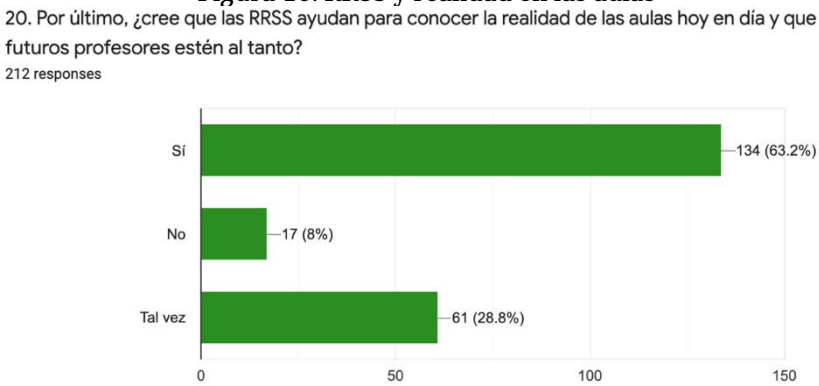
Figura 9. Aspectos tratados de las RRSS durante sus clases



Fuente: elaboración propia (2020)

Finalmente, la pregunta 20 se centra en saber si creen que las RRSS ayudan a conocer la realidad de las aulas hoy en día y si los futuros profesores de Secundaria, Formación Profesional y enseñanza de idiomas deben estar al tanto de lo que ocurre. Un 63,2% opina que sí ayudan a conocer esta realidad que hay en la Educación española. Cree que "tal vez" un 28,8% y está en contra de esta posibilidad un 8% (Figura 10).

Figura 10. RRSS y realidad en las aulas



Fuente: elaboración propia (2020)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Finalizamos este estudio sobre el uso y conocimiento de RRSS por parte de los docentes del MFP señalando diferentes aspectos.

En primer término, son muchas las instituciones públicas y privadas españolas que ofertan estos estudios habilitantes. De hecho, son 64 (45 universidades públicas y 19 privadas) registradas en el portal web del Ministerio de Universidades y FP en la pestaña correspondiente.

Resulta interesante señalar que desde 1970, año en el se puso en marcha en Certificado de Aptitudes Pedagógicas -CAP- con la respectiva Ley General de Educación y hasta nuestros días con el MFP, ha habido una serie de promulgaciones de reales decretos y órdenes que regulaban el ejercicio docente en Secundaria, Formación Profesional y enseñanza de idiomas. Ha sido alarmante comprobar que no hay ningún apartado en estas legislaciones estudiadas que especifique cuál debe ser el perfil del docente de este máster. A falta de que se promulgue durante este 2020 la orden por parte del Ministerio de Universidades y Formación Profesional, hay un vacío sobre este aspecto.

Las Redes Sociales, definidas y descritas por varios autores, resultan un tanto incompletas cuando se las quiere llevar al terreno educativo. Ciertamente, y desde hace poco tiempo, Edmodo, Brainly o RedAlumnos han sido creadas para el ámbito

estudiantil. Pero son las populares como Facebook, Twitter o Instagram las más utilizadas por alumnos y profesores hoy en día.

Por último, hay que destacar aspectos que hemos extraído de los resultados de la encuesta lanzada a profesores de toda España del MFP. El perfil de estos docentes es: mujer, con más de 46 años, con título de Doctor con la acreditación de Contratado Doctor, con CAP. Lleva menos de tres años impartiendo clase en este máster en institución privada, de la modalidad presencial, y en el módulo específico, concretamente en el área de Inglés en secundaria, o de Procesos sanitarios en FP, con RRSS. Utiliza, sobre todo, WhatsApp, y dice tener nivel medio en estas apps. Les da uso personal y profesional a las Redes. Curiosamente no ha realizado ningún curso específico sobre RRSS pero sí le parece interesante hablar de ellas en sus clases. Se mantiene informado de lo que ocurre gracias a su uso en Educación y cree que acerca la realidad de las aulas saber de RRSS.

Analizadas las bases teóricas de este estudio y aplicadas al terreno práctico, concluimos que las RRSS son importantes en la Educación y ayudan a entender qué está pasando en los centros educativos; pero, pocos son los docentes que saben del potencial que se puede extraer de ellas.

REFERENCIAS

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(3), 345-357.

Asociación Mundial de Comunicación IAB Spain (2020). Estudio Redes Sociales 2020 [internet]. Recuperado de https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2020/

Barnes, J. A. (1972). *Social networks. An Addison-Wesley module in anthropology.* Estados Unidos: Addison-Wesley Pub. Co.

Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society, 17*(2), 15-20.

Fernández, J. R., Chamorro, E. F., Gil, R. H., y Somolinos, J. A. (2012). Evaluación de la privacidad de una red social virtual. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (9), 59-73.

Fueyo, A., Braga, G., y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 82*(29), 119-129.

Garbarino, J., y Whittaker, J. (1983). S*ocial Support Networks. Informal helping in the human services*. Nueva York: Aldine Publishing.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, número 187, de 6 de agosto de 1970.

Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33.

Orden del 14 de julio de 1971, sobre clasificación de las actividades docentes de los I. C. E. Boletín Oficial del Estado, número 176, de 24 de julio de 1971.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, número 312, de 29 de diciembre de 2007.

Ponce, I. (2012). Monográfico: Redes sociales. Observatorio tecnológico. Recursos EduTIC [internet]. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/web-20/1043-redes-sociales?format=pdf

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, número 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, número 287, de 28 de noviembre de 2008.

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. Boletín Oficial del Estado, número 171, de 18 de julio de 2015.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, número 161, de 3 de julio de 2010.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, número 35, de 10 de febrero de 2011.

CAPÍTULO 24

LAS CRÓNICAS DEPORTIVAS DE DIARIOS DE REFERENCIA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL IDIOMA Y DE LA REDACCIÓN PERIODÍSTICA

JOSÉ LUIS ROJAS TORRIJOS
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El periodismo y la lingüística son áreas de conocimiento contiguas, por lo que la enseñanza y la investigación de cualquier materia perteneciente a alguno de estos dos ámbitos suele enriquecerse con aproximaciones y recursos provenientes de ese otro terreno con el que está permanentemente interconectado. Y eso en el ámbito universitario suele plasmarse en la publicación de estudios con enfoque interdisciplinar y también en proyectos de innovación docente que repercuten positivamente en una enseñanza más práctica y, con ello, en una transmisión más eficaz del conocimiento.

Aquí planteamos la puesta en marcha de un proyecto docente para la enseñanza de periodismo deportivo, asignatura optativa de tercer curso en el Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla. Este proyecto profundiza en la especialización a partir del análisis del uso de la lengua española en una selección de crónicas publicadas por la sección de Deportes de El País (2014). Al tratarse de un proyecto piloto, en futuras ediciones se ampliaría al estudio de crónicas de otros diarios de referencia en español.

Estado de la cuestión

La prensa ha demostrado ser en multitud de ocasiones una herramienta docente de primer orden y como objeto de estudio de interés creciente para profesores de Lengua Española e investigadores en este campo. De esta forma, en los últimos años se han puesto en marcha proyectos de innovación docente como el liderado en la Universidad de Málaga por Carriscondo y Guerrero-Salazar (2016), en el que se muestra la utilidad didáctica que puede tener una hemeroteca virtual de recortes de noticias para la explicación y fijación de conceptos sobre el funcionamiento del idioma.

Dentro del uso de ejemplos periodísticos como banco de pruebas para la enseñanza de la lengua española y la puesta en marcha de investigaciones sobre ello, sobresale especialmente el periodismo deportivo por su capacidad para ensanchar el

idioma y para anunciar tendencias y novedades que luego acaban plasmadas en los diccionarios. Lo ha sido en estos últimos años muy especialmente en el ámbito filológico, con numerosos estudios sobre las particularidades del discurso de este tipo de periodismo, muy especialmente en los titulares (Mapelli, 2005; Suárez-Ramírez, 2016) y sus aportaciones léxicas (Casado-Velarde, 2008; Casado-Velarde, González-Ruiz, y Romero-Gualda, 2006; Castañón, 1993; Guerrero-Salazar, 2018), así como para la enseñanza del español usando la atracción que despierta el idioma como vehículo principal (Galindo-Merino, 2016).

Dentro de la enseñanza y la investigación sobre el periodismo deportivo, el deporte también se convierte en un reclamo para reforzar la transmisión de conocimientos sobre los fundamentos de la especialización, de los géneros periodísticos y de la redacción de textos informativos. De hecho, "los deportes se convierten en el primer contacto que muchos jóvenes tienen con el periodismo" (Rojas-Torrijos, 2017, p. 10). De esta forma, la enseñanza práctica del periodismo deportivo incorpora elementos transversales de la carrera de periodismo al mismo tiempo que se aproxima a la interdisciplinariedad al incidir en la importancia del uso correcto del idioma dentro de la profesión. Es decir, aplica el uso instrumental de la lengua española como parte fundamental de la especialización.

El potencial educativo del periodismo deportivo y su lenguaje

El periodismo deportivo es una actividad de alto impacto social y, por este motivo, tiene una gran capacidad para influir en formas de decir de los ciudadanos, de manera muy especial a los más jóvenes, que se encuentran aún en etapas formativas (Rojas-Torrijos, 2011a). De ahí que tanto la enseñanza como la propia práctica de esta profesión comporte una gran responsabilidad social: no solo se trata de informar y entretener, sino también de formar y educar, también a través el uso correcto de la lengua, principal herramienta de trabajo de cualquier profesional en un medio de comunicación.

Por ello la labor pedagógica en esta materia debe incorporar una doble orientación: por un lado, para profundizar en la especialización será preciso dar a conocer el deporte en su diversidad, incluyendo las modalidades menos conocidas con su reglamento y su léxico; y, por otro, para enseñar a utilizar bien el idioma, reforzando conceptos básicos de la gramática, la ortografía, la semántica, la pronunciación o la retórica, con el fin de promover un uso correcto de la lengua entre futuros profesionales y que sea luego el que se transmita a la ciudadanía.

Por tanto, el potencial educativo del periodismo deportivo y de su lenguaje parece evidente. Se trata de un periodismo que maneja un lenguaje propio y diferenciado, y que ha forjado su propia terminología, en gran medida importada (Castañón y Loza, 2010). Pero al mismo tiempo es ágil y dinámico, y se prodiga, muy

especialmente en las crónicas de las competiciones, en la búsqueda de soluciones creativas para contar lo sucedido. Se trata de un periodismo caracterizado por sus innovaciones léxicas, por un lenguaje donde las metáforas y los juegos de palabras son constantes (García-Molina, 2002; Guerrero-Salazar, 2007), por un amplio aprovechamiento, en suma, de todos los mecanismos que ofrece la lengua para hacer compatible unos contenidos atractivos con la corrección idiomática.

Esta orientación de reforzar la enseñanza de usos lingüísticos a través de materias de especialización, como es el caso del periodismo deportivo, se hace aún más necesaria cuando no suelen encontrarse nexos entre periodismo y lengua española en muchas otras asignaturas a lo largo de la carrera universitaria. Durante muchos años la enseñanza del uso de la lengua española en los estudios universitarios de periodismo se hizo a través de los libros de estilo, pero esta es ya una asignatura casi extinta en la mayor parte de las titulaciones de esta especialidad. Los libros de estilo, confeccionados por los medios para facilitar y hacer coherente el trabajo de sus periodistas a partir de una serie de normas de redacción, presentación de las informaciones y correcto uso del idioma (Fernández-Beaumont, 1987; Rojas-Torrijos, 2011b), representan, mucho antes de que nuevas palabras y significados se incorporen a los diccionarios, un estudio actualizado y real de las tendencias de la lengua plasmadas en textos periodísticos.

La crónica deportiva, el género más genuino de la especialización

Entre esos textos periodísticos, las crónicas suelen ser los más cuidados dentro de las diferentes redacciones y secciones de Deportes de los diarios de referencia. Por un lado, gozan de la jerarquía inherente al género, el más genuino del periodismo deportivo y aquel "donde el lenguaje del deporte adquiere toda su grandeza y personalidad" (Hernández-Alonso, 2003, p. 45).

Por otro lado, sobresalen por el prestigio de la firma; son textos de autor (Bastenier, 2015), normalmente escritos por periodistas con rango y reconocimiento dentro de la redacción, que imprimen su particular estilo al texto (Yanes-Mesa, 2006). Este estilo personal de quien lo firma es lo definitorio de este género periodístico y lo que lo diferencia de otros géneros eminentemente informativos como la noticia (Grijelmo, 1997).

La crónica deportiva es un género en el que cabe casi de todo y que escapa con facilidad a las clasificaciones tradicionales que suelen incluir los manuales de periodismo. Se trata de un género híbrido que, como fruto de su particular proceso de evolución dentro de un área especializada, se ha desarrollado con un estilo libre admitiendo muchas variaciones, con contenidos que a veces trascienden lo puramente deportivo, y desembocando en las diferentes modalidades de crónicas que conocemos en la actualidad. Así, las hay más o menos analíticas, también llegan a

ser opinativas, sobre todo narrativas (de extensión muy cambiante), cronológicamente inversas e incluso puede haber subcategorías como contracrónicas o notas de color; denominaciones que varían según sean las propuestas de clasificación (González-Palencia y Mendaña, 2012; Rojas-Torrijos, 2013).

El estudio de la crónica deportiva, por su relevancia creativa pero también por su carácter multifacético y cambiante desde sus primeras manifestaciones en la historia de la prensa en la última década del siglo XIX (Arrechea, 2013; Nomdedeu, 2019; Sainz-de-Baranda, 2013; Torrebadella y Olivera, 2013), ha despertado en la última década un gran interés académico en España. De esta forma, dentro del creciente número de tesis doctorales sobre periodismo deportivo que se han defendido en universidades de este país en los últimos años, sobresalen seis que analizan en profundidad la obra de cronistas deportivos y la evolución de este género especializado en la historia reciente de la prensa. Destacan así trabajos como los de Rivera (2011) sobre las crónicas de boxeo de Alcántara y de Díez-Yagüe (2014) sobre González y de Becedas (2017) sobre las crónicas de ciclismo de Carlos Arribas.

Por su parte, Pedrosa (2017) analizó en su tesis doctoral la nueva fisonomía de la crónica deportiva y su evolución dentro del diario Marca, mientras que Loaiza (2018), con un estudio centrado en las crónicas de Santiago Segurola abunda en la idea central de la tesis doctoral de Fleta (2015), la cual versó sobre esos puntos de encuentro persistentes entre la crónica deportiva y el realismo mágico.

Todas estas tesis doctorales ponen de relieve la importancia de la crónica como género especializado de autor, como relato de los acontecimientos escrito desde dentro (Gomis, 2008, p. 117), característica de un tipo de periodismo que ha evolucionado en su narrativa pero que al mismo tiempo ha mantenido una serie de rasgos discursivos y estilísticos que la hacen distinta, tales como la carga emotiva, el retoricismo o la valoración de lo estético. Todos esos rasgos convierten a la crónica en un campo de escritura situado a caballo entre el periodismo y la literatura (Chillón, 1999).

Las crónicas son, como señala Yanes-Mesa (2006), "trabajos periodísticos con elementos propios de la literatura o, dicho de otra forma, escritos literarios con una función informativa", con multitud de elementos lingüísticos que hacen de ella una "narración valorada de lo sucedido recientemente contado de forma amena".

Descripción detallada del proyecto

Teniendo en cuenta todo ello, este proyecto de innovación docente para la asignatura de Periodismo Deportivo (segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla) se basará en el estudio pormenorizado del lenguaje y del estilo de redacción de las crónicas deportivas a

cargo de especialistas dentro de diarios generalistas en España para la enseñanza práctica del correcto uso del idioma (gramática, ortografía, léxico y retórica) en textos periodísticos.

Objetivos generales y justificación

El propósito principal de esta iniciativa de innovación docente es aprovechar el interés que despierta una asignatura optativa como la de Periodismo Deportivo como vía eficaz para ampliar entre el alumnado el conocimiento del idioma y favorecer su aplicación para la mejora de la redacción periodística de textos especializados.

El manejo correcto del idioma, principal herramienta de trabajo del periodista, es indispensable en el camino hacia cualquier especialización. Para enseñar esa herramienta, se pretende: a) fomentar la lectura de autores (cronistas) de referencia aprovechando el reclamo del deporte; b) realizar ejercicios prácticos para fomentar la participación de los estudiantes y que estos asimilen conceptos a partir del análisis de textos de calidad; y c) apoyar y dar continuidad a esa enseñanza práctica con la recomendación de recursos online que el alumnado pueda seguir manejando al término de la asignatura, de forma que los incorpore a su día a día formativo y luego profesional.

Con estos objetivos, este proyecto de innovación docente siguió para su diseño cuatro fases diferenciadas con el fin de delimitar su campo de acción y adecuar sus contenidos a las necesidades formativas observadas:

-Delimitación geográfica. Se centrará en la prensa española al tratarse de un experimento (piloto) en una facultad española, si bien cada vez hay una mayor presencia de estudiantes de otros países de habla hispana. Esta realidad también justificaría futuras ampliaciones del proyecto al estudio de diarios de otros países.

-Delimitación de medios. Se ha escogido el diario El País por tratarse de un diario generalista de referencia y prestigio (Seoane y Sueiro, 2004; Vidal-Beneyto e Imbert, 1986) que se ha preocupado por aplicar mecanismos de control de calidad lingüística de los contenidos periodísticos, como el Libro de estilo (que abrió el camino a otros en la prensa nacional y cuya última edición data de 2014) y el defensor del lector (es junto con La Vanguardia el único periódico de difusión nacional que mantiene esta figura). Además, sigue siendo el más influyente en España en la era digital (Casero-Ripollés, 2020). En este medio la sección de Deportes se ha granjeado un prestigio dentro y fuera de su redacción (Márquez y Rojas-Torrijos, 2017) y ha forjado un estilo propio que ha sido emulado por periodistas que han ido llegando al diario (Rojas-Torrijos, 2015).

-Delimitación de lecturas. Se analizarán crónicas de autor, por ser el género más característico de este tipo de periodismo y también por la calidad de sus textos. Las

crónicas elegidas son de varios deportes (no solo fútbol), de forma que se contribuya a potenciar la especialización, y sobre competiciones importantes (Mundial de fútbol, Juegos Olímpicos, Europeos de atletismo, Grand Slam de tenis o golf, Tour, Giro, clásicos Madrid-Barça de Liga). Esto último permite al estudiante situar mejor el texto y comprender los hechos que se cuentan. Se trata de crónicas narrativas y analíticas, no cronológicas ni descriptivas, y no necesariamente lineales. La elección no ha sido aleatoria sino acumulativa, a partir de ejemplos comentados en clase dentro de la asignatura en cursos anteriores.

-Delimitación de autores. Los textos que conforman la muestra corresponden a siete autores distintos, de forma que se puedan establecer paralelismos y detectar diferencias en los usos lingüísticos desplegados en las crónicas. Quienes firman son periodistas que están o han estado en el medio: Carlos Arribas (ciclismo y atletismo), Eduardo Rodrigálvarez (fútbol y ciclismo), Alejandro Ciriza (tenis), Juan Morenilla (golf), José Sámano (fútbol), Ramón Besa (fútbol) y Santiago Segurola (fútbol).

METODOLOGÍA

Muestra y metodología

Como resultado de este proceso de confección del proyecto, la muestra resultante que servirá de apoyo a la enseñanza práctica de usos lingüísticos en las clases de Periodismo Deportivo está conformada por un total de 12 crónicas, publicadas en "El País" entre los años 2006 y 2019.

Esta es la relación de crónicas, con sus titulares y sus enlaces a la web:

1. "El triunfo de la nada".
https://elpais.com/deportes/2006/07/09/actualidad/1152429716_850215.html
2. "Como del champán al vino".
https://elpais.com/deportes/2012/04/08/actualidad/1333899880_387687.html
3. "El arte de pensar con los pies".
https://elpais.com/deportes/2012/06/25/eurocopa_futbol/1340653090_351861.html
4. "El viento o la vida".
https://elpais.com/deportes/2012/09/06/actualidad/1346946162_614620.html
5. "El Madrid da vida al Barça".
https://elpais.com/deportes/2014/05/05/actualidad/1399291846_111959.html
6. "Derrota y humillación en la ría".
https://elpais.com/deportes/2014/08/14/actualidad/1408038522_368305.htm1
7. "Messi destroza una gran obra de Guardiola".
https://elpais.com/deportes/2015/05/06/champions/1430948977_340055.html
8. "Wayde van Niekerk: un récord del mundo en 400 metros para borrar a Michael Johnson".

https://elpais.com/deportes/2016/08/15/actualidad/1471224140_142309.html

9. “La foto que deseaba Froome”.

https://elpais.com/deportes/2016/07/21/actualidad/1469126518_666978.html

10. “El Giro será un duelo Chaves-Nibali”.

https://elpais.com/deportes/2016/05/27/actualidad/1464358127_415393.html

11. “España retrocede una década”.

https://elpais.com/deportes/2018/07/01/mundial_futbol/1530453817_528760.html

12. “Nadal tiene mil vidas”.

https://elpais.com/deportes/2019/09/06/actualidad/1567788692_532230.html

El análisis de este conjunto de crónicas constituirá la parte práctica de dos de las seis unidades didácticas de que consta la asignatura, correspondientes a la explicación de los temas que versan sobre los géneros periodísticos especializados y el lenguaje deportivo. En total la ejecución del proyecto se distribuirá a lo largo de 20 horas lectivas (2 créditos ECTS), es decir, ocupará una tercera parte de la duración de esta asignatura cuatrimestral.

La metodología que guiará el aprendizaje en estas dos unidades didácticas se basará en una combinación teórico-práctica de actividades programadas. Seis textos ilustrarán la explicación de la crónica deportiva en el marco de la teoría de los géneros, mientras que otros seis aportarán ejemplos dentro de la enseñanza del lenguaje periodístico del deporte. Dentro de cada unidad temática (10 horas) se programarán las siguientes actividades en cinco bloques de dos horas, tal como está dispuesto en el planeamiento docente de la titulación:

-Explicación teórica (clase magistral) (1 hora) +primer caso práctico (análisis de textos 1, 2 y 3) (1 hora).

-Segundo caso práctico: análisis comparado de los textos 4 y 5 a partir de una ficha de análisis que contenga una serie de ítems relativos a la estructura y composición de los textos, así como a la redacción, los rasgos estilísticos y el uso del léxico (2 horas).

-Corrección del segundo caso práctico y discusión de resultados (1 hora) + enseñanza de recursos disponibles en línea para mejorar el conocimiento del uso correcto de la lengua, tales como diccionarios, glosarios, libros de estilo y otras páginas útiles (1 hora).

-Comentario del texto 6 a cargo del propio autor de la crónica, que será invitado a participar en clase por videoconferencia. Tras su intervención, el periodista mantendrá un coloquio con el alumnado (2 horas).

-Redacción de una crónica periodística especializada a cargo de cada estudiante, de forma que este pueda aplicar todo lo aprendido en la unidad didáctica. Será una práctica puntuable de la asignatura (2 horas).

Esta misma estructura se repetirá con los textos 7, 8, 9, 10, 11 y 12 en la segunda unidad didáctica, que se iniciará con la corrección del último ejercicio entregado al profesor.

De esta forma, el proyecto de innovación docente combinará clases teóricas con lecturas críticas, comentarios de textos, debates agrupados, charlas con invitados y ejercicios de redacción. Esta combinación metodológica se considera la más adecuada teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto, que, tal como se explicó anteriormente, persiguen fomentar la participación del alumnado y su implicación en la asignatura para favorecer un aprendizaje práctico tanto del periodismo deportivo como de la lengua.

También será preciso adecuar los materiales y recursos TIC disponibles en el centro a cada una de las tipologías de actividades referidas. A este respecto, cabe destacar la existencia de dos recursos relevantes de apoyo a la docencia de la asignatura:

-El blog académico Periodismo Deportivo de Calidad, un espacio destinado al estudio del uso del lenguaje y de aspectos narrativos y éticos de la especialización y que complementa con textos, entrevistas, análisis, artículos y reseñas los apuntes de la asignatura.

-La cuenta de Twitter con que cuenta la asignatura (@PERESPORT) y donde se recogen ejemplos de noticias que luego se comentan entre el alumnado dentro y fuera del aula, y donde se realizan ejercicios cada vez que hay una charla con un invitado o algún otro tipo de evento en clase (visitas a instalaciones). También es un canal directo que refuerza la comunicación que se hace de forma oficial desde la plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad.

Al margen de estas herramientas complementarias en línea, algunos de los recursos disponibles en línea que se pondrán a disposición del alumnado para mejorar su conocimiento del léxico deportivo son:

-Fundéu. Recomendaciones lingüísticas y secciones de dudas relacionadas con el ámbito deportivo como la 'Liga BBVA del Español Urgente': https://www.fundeu.es/especiales/liga-del-espanol-urgente/

-Wikilengua. Sitio de la Fundéu BBVA que recoge 40 glosarios de términos deportivos, uno con carácter general y otros 39 de sendas modalidades. En ellos se trata de dar la forma recomendada de extranjerismos deportivos en español y de reflejar las formas que se emplean.

-Diccionario General del Deporte del TERMCAT. 11.400 términos de 87 modalidades deportivas diferentes con equivalencias en inglés, francés y catalán. https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/114

-Página Idiomaydeporte.com. Del profesor Jesús Castañón, experto en lenguaje deportivo. Una enciclopedia del deporte con secciones de artículos, reseñas de

publicaciones y tesis doctorales, perfiles biográficos, referencias bibliográficas y un glosario de dudas de redacción, 'Hinchas del idioma': http://www.idiomaydeporte.com/dudas-de-redaccion/indice-alfabetico-de-hinchas-del-idioma.php

Indicadores y modo de evaluación

Para evaluar los resultados de los ejercicios prácticos realizados por el alumnado en las dos unidades didácticas incluidas en este proyecto docente se tendrán en consideración una serie de indicadores distribuidos en tres niveles:

-Nivel básico: corrección gramatical y ortográfica.

-Nivel técnico: conocimiento del género especializado y dominio de la redacción periodística: titulación, composición, sintaxis y puntuación.

-Nivel de perfeccionamiento: ampliación del acervo léxico y mejora del estilo: metáforas y otras figuras retóricas, neologismos, juegos de palabras y otras innovaciones léxicas.

Mediante la lectura, el análisis y el comentario de las crónicas, el alumnado fijará competencias relacionadas con el conocimiento elemental del idioma al tiempo que adquirirá otras sobre la especialización periodística relativa a la asignatura y sobre escritura: elementos de titulación y estructura y disposición de los párrafos en el cuerpo de texto. Mientras, mediante la redacción de piezas periodísticas, se persigue mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes en dos sentidos: por un lado, en estimular su capacidad para identificar y analizar el uso de figuras retóricas y elementos característicos del lenguaje deportivo; y, por otra parte, en pulir su escritura a partir de la corrección gramatical, ortográfica y léxica en los textos.

De esta forma, la revisión de las tareas programadas servirá para comprobar y hacer el seguimiento de las competencias lingüísticas y otros aprendizajes adquiridos por parte de cada estudiante a lo largo de la asignatura.

RESULTADOS

Resultados esperados del proyecto

La principal novedad que aporta el desarrollo de este proyecto es su ubicación en una asignatura optativa y especializada dentro del currículo de la titulación del Grado de Periodismo, de forma que refuerza, a partir de la enseñanza práctica, las competencias del alumnado en el manejo del idioma.

Esto no solo repercute en la especialización sino también de forma transversal al currículo de cada alumno a lo largo de una carrera en la que solo existe una asignatura directamente relacionada con el conocimiento de la lengua española, denominada Competencia Comunicativa en español, que se imparte como formación básica en el primer cuatrimestre del primer curso.

Por todo ello, este proyecto prevé repercutir positivamente en la formación de futuros periodistas guiando su aprendizaje a través del conocimiento del idioma. A partir de los resultados de esta experiencia piloto, se acometería una segunda fase del proyecto tomando como base de trabajo la misma metodología, pero ampliando la muestra de textos periodísticos a otros géneros más allá de la crónica y a secciones de Deportes de otros diarios de referencia, no solo El País.

REFERENCIAS

Arrechea, F. (2013). Primera crónica periodística de un partido de fútbol jugado en España. *Revista de CIHEFE: Cuadernos de Fútbol, 39*, 1-4.

Bastenier, M.A. (2015). *Los géneros, otra vez (I).* El País, 23 de octubre [internet]. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2015/10/23/actualidad/1445634925_096235.html

Becedas, M. (2017). *La crónica del periodista especializado en ciclismo: el caso de Carlos Arribas para El País en el Tour de Francia* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

Carriscondo, F. M., y Guerrero-Salazar, S. (2016). *Proyecto Lengua y Prensa: constitución de una hemeroteca lingüística virtual. Universidad de Málaga* [internet]. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11559

Casado-Velarde, M. (2008). Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. *BHH: Boletín Hispánico Helvético,12*, 71-97.

Casado-Velarde, M., González-Ruiz, R., y Romero-Gualda, M.V. (2006). *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores.* Madrid: Arcos Libros.

Casero-Ripollés, A. (2020). Influence of media on the political conversation on Twitter: Activity, popularity, and authority in the digital debate in Spain. *Icono 14, 18*(1), 33-57.

Castañón, J. (1993). *El lenguaje periodístico del fútbol.* Valladolid: Secretariado de Publicaciones/Universidad de Valladolid.

Castañón, J., y Loza, E. (2010). *Términos deportivos de origen extranjero*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Chillón, L. A. (1999). *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Díez-Yagüe, R. (2014). *La crónica como género interpretativo de Enric González. Análisis de las Historias del Calcio* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

El País (2014). *Libro de estilo*. Madrid: Prisa Ediciones.

Fernández-Beaumont, J. (1987). *El lenguaje del periodismo moderno. Estilo y normas de redacción en la prensa de prestigio.* Madrid: SGEL.

Fleta, D. (2015). *Periodismo mágico. Propuesta de descripción de los recursos compositivos y estilísticos de la crónica deportiva escrita desde la perspectiva de los estudios literarios aplicados al realismo mágico* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Galindo-Merino, M. (2016). Nuevos horizontes en la enseñanza de ELE: enseñar español a través del deporte. *Hesperia, Anuario de Filología Hispánica, 19*(2), 13-27.

García-Molina, E.T. (2002). *Deporte y metáforas. Influencia del lenguaje deportivo en la vida cotidiana*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Gomis, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos.* Barcelona: UOC.

González-Palencia, R., y Mendaña, J.C. (2012). *Marca. Libro de estilo*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Grijelmo, Á. (1997). *El estilo del periodista.* Madrid: Taurus.

Guerrero-Salazar, S. (2007). *La creatividad en el lenguaje periodístico.* Madrid: Cátedra.

Guerrero-Salazar, S. (2018). *Creatividad y juego en el discurso deportivo de la prensa: aportaciones léxico-semánticas.* Madrid: Arco Libros.

Hernández-Alonso, N. (2003). *El lenguaje de las crónicas deportivas.* Madrid: Cátedra.

Loaiza, A. (2018). *Las estrategias redaccionales y discursivas de las crónicas de Santiago Segurola en El País (1986-2006) y Marca (2007-2016)* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Mapelli, G. (2005). Los titulares de la crónica deportiva. *Español Actual, 83*, 89-106.

Márquez, M., y Rojas-Torrijos, J.L. (2017). "¿Periodismo deportivo pasivo o proactivo? La cobertura del FIFAGate en la prensa deportiva de México y España". *Cuadernos Info, 40*, 173-188.

Nomdedeu, A. (2019). La prensa general y deportiva como fuente textual fundamental para la documentación de los primeros términos del fútbol en español (1868-1899). *Anuari de Filologia/Estudis de Lingüística, 9*, 235-259.

Pedrosa, F. (2017). *La crónica en el diario Marca antes y después de Internet. Análisis de la cobertura de la selección española de fútbol (1984-2008)* (Tesis Doctoral). Universidad CEU-Cardenal Herrera de Valencia, Valencia, España.

Rivera, A. (2011). *La prensa española contemporánea. El caso de las crónicas de boxeo de Manuel Alcántara en el diario Marca (1967-1978)* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. Málaga, España.

Rojas-Torrijos, J. L. (2011a). *Periodismo deportivo de calidad.* Madrid: Fragua.

Rojas-Torrijos, J. L. (2011b). *Libros de estilo y periodismo global en español*. Valencia: Tirant Humanidades.

Rojas-Torrijos, J.L. (2013). Periodismo deportivo. Hacia la innovación y el emprendimiento en la red. En M. Sobrados (Coord.), *Presente y futuro en el periodismo especializado* (pp. 197-247). Madrid: Fragua.

Rojas-Torrijos, J.L. (2015). La escuela de Deportes de El País y su factor de emulación. Periodismo deportivo de calidad [internet]. Recuperado de http://periodismodeportivodecalidad.blogspot.com/2015/12/la-escuela-de-deportes-de-el-pais-y-su.html

Rojas-Torrijos, J.L. (2017). *Periodismo deportivo de manual.* Valencia: Tirant Humanidades.

Sainz-de-Baranda, C. (2013). Orígenes de la prensa deportiva en España: El Mundo Deportivo. *Materiales para la Historia del Deporte, 11*, 7-27.

Seoane, M. C., y Sueiro, S. (2004). *Historia de El País y del Grupo Prisa*. Barcelona: Plaza y Janés.

Suárez-Ramírez, S. (2016). *La retórica del titular deportivo en la prensa española* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Torrebadella, X., y Olivera, J. (2013). The Birth of the Sport Press in Spain within the Regenerationist Context of the Late Nineteenth Century. *The International Journal of the History of Sport, 30*(18), 2164-2196.

Vidal-Beneyto, J., e Imbert, G. (1986). *El País o la referencia dominante*. Barcelona: Mitre.

Yanes-Mesa, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. *Especulo: Revista de Estudios Literarios de La Universidad Complutense de Madrid*, 1-9.

CAPÍTULO 25

EL E-LEARNING EN TIEMPOS DEL COVID-19 EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PATRICIA RUIZ BRAVO, JUAN FRAILE, y AMALIA FANA DEL VALLE VILLAR
Universidad Francisco de Vitoria

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de este apartado se pretende dar una visión global de la educación basada en la utilización de herramientas de internet y otro tipo de herramientas que reciben el nombre de e-learning. Además, se debe remarcar que el contexto en el que se ha llevado a cabo esta propuesta ha sido en el periodo declarado como estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 a partir del 14 de marzo del año 2020 (Real Decreto 463/2020, 2020).

Hace aproximadamente treinta años, comenzaron a surgir los primeros sistemas de comunicación, siendo el ordenador la herramienta principal en las mismas. Harasim (1990) estableció un nuevo tipo de aprendizaje, el que se denominaría educación online. En este tipo de educación se podían combinar aspectos tradicionales y la interacción que se produce en la formación presencial (Adell y Sales, 1999).

La conclusión que se sacó en las primeras investigaciones fue que con estos sistemas se enriquecía la interacción entre el profesorado y los estudiantes. Desde entonces la tecnología ha evolucionado de manera vertiginosa en los últimos tiempos. Esto no ha dejado indiferente al ámbito educativo. En la educación, y más concretamente en la educación superior, encontramos alumnado universitario que se ha desarrollado bajo el manto influyente de la red, considerándose la generación de los nativos digitales. Esto ha provocado las continuas demandas de un nuevo tipo de enseñanza. Es por ello, que actualmente se tiene una gran variedad de nuevas tecnologías y recursos didácticos que requieren un buen manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Esto ha provocado una actualización continua en dicho ámbito, fomentando nuevas maneras de construir conocimiento (Sosa y Palau, 2018). Esto provoca que el profesorado tenga un amplio abanico de posibilidades a la hora de poder seleccionar el modo más adecuado para impartir los contenidos específicos de su materia. La consecuencia de ello es que el docente se encuentre en continua búsqueda de nuevas propuestas didácticas que puedan ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su aula.

A esto, cabe añadirle los cambios que trajo consigo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En él, se dio la posibilidad de hacer frente a desafíos que tienen lugar en la educación superior, desde el punto de vista pedagógico, pero sin olvidar el práctico y técnico. Para Gómez, Roses, y Farias (2012) varias de las características que se aplicaron de inmediato en el campo educativo fueron la colaboración, la generación de contenidos específicos y propios para la formación o generación de conocimientos y la libre difusión de información.

En el ámbito universitario se debe fomentar el uso de diferentes metodologías de enseñanza ya que como indican O'Flaherty y Phillips (2015) en la educación superior el tiempo de clase debería focalizarse en la aplicación de conocimientos. Estudios llevados a cabo por Spies y Botma (2015) determinaron la mejor forma de aprender de los adultos, concluyendo que deben estar guiados por la autodirección, recurriendo a su experiencia acumulada y su motivación a partir de factores internos. Es por ello que las mejores formas de enseñanza en adultos sean a partir de aplicaciones prácticas de contenidos.

E-Learning

El término está de actualidad. En el campo de la educación superior, como en la educación para personas adultas, entre muchas otras, ya o solo se imparten cursos en modalidad tradicionales, como se venían produciendo hasta ahora, sino que se realizan a través de entornos virtuales (Area y Adell, 2009).

El término literal que se le da al término de e-learning en castellano sería "aprendizaje electrónico" pero con una concepción mucho más compleja, como señala Martín-Hernández (2006).

Dicho término engloba servicios y aplicaciones que se enfocan en la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje usando como pilar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se pueden ver diferentes definiciones como pueden ser las de Ruiz-Bolívar y Dávila (2016) apoyándose en las TIC, entendiéndolo como la modalidad dentro de la formación virtual. Para Rosenberg (2001) estaría basado en tres criterios fundamentales:

-La necesidad del uso del ordenador y el internet.

-El e-learning trabaja dentro de la red, por lo que se puede actualizar de manera instantánea, donde se podrá almacenar, recuperar, distribuir y compartir la información.

-Es una visión más amplia del aprendizaje que trasciende los paradigmas tradicionales de la capacitación.

Con lo anteriormente descrito, se podría formar una definición propia de e-learning siendo el aprendizaje no presencial que, mediante el uso de herramientas y plataformas tecnológicas, posibilitan el acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje,

amoldándose a las necesidades y ritmos del alumnado, generando aprendizajes colectivos mediante el uso de herramientas comunicativas sincrónicas y asincrónicas.

Uso académico de entornos virtuales con fines en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para poder llevar a cabo estos procesos de e-learning, ya que tienen lugar dentro de espacios pedagógicos creados dentro de entornos digitales, para su organización, desarrollo y evaluación, se les ha dado el nombre de aulas virtuales. Dichos entornos digitales, las aulas virtuales, surgen para que se pueda llevar a cabo procesos de intercambio de conocimientos entre personas que formen parte y participen de ella. Se puede definir estos espacios como una plataforma donde se comparten contenidos, opiniones, experiencias, etc. Entre el profesorado y el alumnado. En esta aula virtual, debido a que es un entorno virtual, no se contemplan límites temporales, siendo el docente quién definirá el tiempo que está se mantendrá abierta o matriculados los alumnos, ni tampoco espaciales (Grünberg y Armellini, 2018).

Con este tipo de uso, se le puede identificar tres grandes modelos formativos que utilizan los recursos digitales o aulas virtuales, según Area y Adell (2009):

-Enseñanza presencial con apoyo de internet:

•Internet o el aula virtual es un complemento a la docencia. A veces se emplean bajo la supervisión docente. Otras veces es un recurso para los estudiantes desde casa.

•Hay horarios y aulas tradicionales que se mantienen.

•Se utiliza el aula virtual como si fuera una fotocopiadora, para que los estudiantes tengan acceso a apuntes/ejercicios de la asignatura.

•Es un espacio de información, donde se ofrece el programa de la asignatura, horarios, tutorías, apuntes, calificaciones, etc.

•Existe poca interacción o comunicación a través de ella.

-Enseñanza Semipresencial:

•Mezcla clases presenciales con actividades docentes en el aula.

•No se diferencia entre los procesos docentes presenciales y los virtuales. Hay un continuo en el proceso educativo.

•Se innova el modelo presencial de docencia: en los espacios, horarios y materiales.

•El aula virtual es un espacio de información.

-Enseñanza a distancia u online:

•Para titulaciones online ofertadas a distancia a través de campus virtuales.

•Apenas se producen encuentros físicos o presenciales entre alumnado y profesorado.

•Lo destacable son los materiales didácticos y aulas virtuales.

•Cobra especial atención e interés la interacción social entre los participantes mediante los recursos virtuales.

Se debe remarcar cuáles son las características que se le atribuyen, según Cabero, Llorente, y Román (2004), a la formación presencial y la formación online o en red.

-Formación presencial (tradicional):

•Conocimientos: el alumnado debe ajustarse a la base de conocimientos que se espera de ellos. Se parte de la base de que el alumnado recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras.

•Material formativo: el profesorado es el que decide en qué momento y cuándo el alumnado lo recibe. Por lo general (aunque cada vez muchísimo menos) tiende a apoyarse en materiales impresos y es el profesor el modelo de presentación y estructura de la información. Recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento amplia.

•Comunicación: modelo lineal. Se desarrolla la comunicación básicamente entre el profesorado y su alumnado.

•Enseñanza: preferentemente grupal

•Tiempo y lugar previamente establecido, siendo en un horario fijo y un aula específica. Tiende a una rigidez temporal.

•Mucha experiencia en su utilización (zona de confort).

-Formación en red u online:

•Aprendizajes: permiten que el alumnado vaya a su propio ritmo.

•Formación basada en el concepto “just in time training”, formación en el momento en el que se necesita.

•Materiales: permite combinar diversos tipos como pueden ser auditivos, visuales y audiovisuales. No siempre se dispone de recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.

•Difusión: con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes.

•Conocimiento: es un proceso activo de construcción

•Tiempo: se reduce el tiempo de formación del alumnado. Puede utilizarse en el lugar y tiempo disponible por parte de los estudiantes.

•Interacción: se dan relaciones tanto entre el profesorado-alumnado, como entre los estudiantes.

•Experiencia: se tiene poca o nula experiencia en su uso.

Con frecuencia se vincula el e-learning con la educación a distancia (Cabero et al., 2004). Las aulas virtuales de e-learning son unas herramientas muy útiles para incrementar la calidad de los procesos formativos. Pero la verdad es que son unos recursos educativos muy útiles para su empleo en las situaciones presenciales.

Como sucede con todo lo que tenga que ver con las tecnologías, se pueden enumerar una serie de ventajas e inconvenientes que se deben comprender, reconocer y analizar para poder hacer una valoración propia de las mismas y su uso. Cabero (2006) recoge las siguientes ventajas e inconvenientes que surgen de la utilización del e-learning en la educación:

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del e-learning en educación según Cabero (2006)

Ventajas	Inconvenientes
Se pone a disposición del alumnado un dilatado volumen de información.	Requiere más inversión y tiempo por parte del profesorado.
Propicia la actualización de la información y los contenidos.	Requiere más trabajo que el estilo convencional.
Flexibiliza la información, sin importar el tiempo y el espacio en el que se encuentren tanto el profesor como el alumno.	Supone unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesorado y de los estudiantes.
Favorece la autonomía del estudiante.	Profesorado poco preparado y formado.
Facilita una formación en el tiempo que se considera oportuno.	Precisa que los estudiantes tengan habilidades para el trabajo autónomo.
Propicia diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.	Se disminuye la calidad de la formación si el ratio no es adecuado entre profesorado-alumnado.
Facilita la formación multimedia.	Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
Favorece la formación grupal y colaborativa.	Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
Facilita el uso de materiales.	Depende en gran medida de la conexión a internet.
Permite que, dentro de las plataformas empleadas o servidores, queden registradas las actividades realizadas por los estudiantes.	Supone problemas de autenticidad y seguridad por parte del alumnado.
	Existe una evidente brecha digital.

Nota: elaboración propia.

Se debe hacer mención a que muchos de estos inconvenientes desaparecerán poco a poco, según se vaya adquiriendo un mayor dominio, manejo y experiencia de la utilización de estos espacios virtuales, las aulas virtuales, dentro del sistema educativo.

Propuesta de aplicación durante el Covid-19

El contexto en el que se ha llevado a cabo esta propuesta ha sido en el periodo declarado como estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 a partir del 14 de marzo del año 2020 (Real Decreto 463/2020, 2020).

El contenido a desarrollar en los meses en los que ha durado la crisis sanitaria era el desarrollo de sesiones prácticas por parte del alumnado de manera práctica, asumiendo el rol de docente indicando los objetivos, contenidos a desarrollar, así

como las diferentes metodologías para llevar a cabo dicha sesión y el desarrollo y explicación del trabajo final de la asignatura. Este trabajo consiste en la elaboración de una programación de aula y el desarrollo de alguna de sus unidades didácticas.

En un principio se estudió el planteamiento de las clases durante estas circunstancias tan excepcionales, llegando al acuerdo entre el profesorado implicado que sería mediante el aula virtual de la asignatura y la herramienta sería el blackboard. Además, esas clases se grabarían para que pudieran tener acceso a los vídeos, fuera del horario del aula, como apoyo y recordatorio de lo visto durante la misma.

Tras la finalización de las clases, se llevó a cabo un cuestionario para recabar feedback del alumnado sobre la asignatura y especialmente de las metodologías llevadas a cabo durante la crisis sanitaria.

Se volcaron las preguntas a la plataforma Google Forms, para posteriormente proporcionar el enlace a los alumnos. Por último, tras conocer que todos los participantes habían respondido al cuestionario facilitado, se procedió al análisis de las respuestas obtenidas.

La asignatura de "Educación física: enseñanza y aprendizaje" dentro de su guía docente se indican las competencias específicas a adquirir por los estudiantes:

-Desarrollar las sesiones de educación física con eficacia, manejando los mecanismos de motivación y refuerzo del alumnado para el logro de los objetivos.

-Desempeñar un liderazgo educativo, a través de las actividades físico - deportivas y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas.

-Desarrollar hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Si se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje esperados se indican los siguientes:

-Aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en relación con la asignatura Educación Física: Enseñanza y Aprendizaje, en especial en la etapa de secundaria.

-Realizar una autoevaluación como docente, encontrando la concordancia entre lo que se da y lo que se espera dar en una clase de Educación Física.

-Gestionar en las sesiones teórico-prácticas, los recursos y materiales más adecuados para la consecución de los objetivos y contenidos curriculares de Educación Física.

-Gestionar adecuadamente el clima de clase, utilizando adecuadamente las habilidades de comunicación, así como la prevención y resolución de conflictos.

-Aplicar el conjunto de habilidades o competencias docentes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en las pruebas teórico-prácticas.

La propuesta que se pretende llevar a cabo fue diseñada para alcanzar los resultados de aprendizaje:

-Gestionar en las sesiones teórico-prácticas, los recursos y materiales más adecuados para la consecución de los objetivos y contenidos curriculares de Educación Física.

-Aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en relación a la asignatura Educación Física: Enseñanza y Aprendizaje, en especial en la etapa de secundaria.

Contextualización

La asignatura en la que se ha realizado la investigación es "Educación Física: Enseñanza y Aprendizaje", ubicada en el tercer curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, España. Esta asignatura es una asignatura de 6 créditos ETCS con unos 70 alumnos que acudían de manera presencial, divididos en 4 subgrupos al cargo de tres profesores. Tiene lugar en el segundo cuatrimestre del curso.

Diseño y desarrollo

Se generó un aula virtual en la plataforma (en la universidad se usa Moodle), donde los alumnos tienen acceso mediante una clave de automatriculación durante un tiempo prudencial para poder acceder a ella. Este proceso se empleaba desde el comienzo del curso para compartir con ellos información y material relevante de la asignatura. También era la plataforma donde colgar los trabajos y de ese modo tener evidencias de estos. Debido al estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 que se materializó a partir del 14 de marzo del 2020, se potenció el uso de este espacio para el desarrollo y transcurso de las clases de manera sincrónica, el uso del aula virtual, y por tanto el e-learning, les ayudará a desarrollar el transcurso normal de las clases sin que se vean perjudicados por ello. De las herramientas que se ofrece en el aula virtual queremos destacar para el e-learning el blackboard.

Blackboard Ultra es una herramienta de videoconferencias en tiempo real, donde se puede realizar demostraciones, colaboraciones, agregar archivos, compartir aplicaciones, uso de una pizarra virtual, etc. No se necesita ningún software para unirse a la sesión. De esta herramienta se recomienda es que es una herramienta muy versátil y útil, permite trabajar de manera colaborativa haciendo grupos entre los estudiantes y el profesor puede ir moviéndose por los diferentes grupos colaborativos creados para ir solucionando dudas, supervisándolos, etc. De esa forma, se potencia la enseñanza más individualizada, donde el alumno puede preguntar sus dudas sin verse expuesto delante de sus compañeros. Otras de las

potencialidades que tiene es que las sesiones pueden quedar grabadas, sirviendo para comprobar la participación de los alumnos, así como para que los alumnos accedan a ella para solucionar cualquier duda que les pueda surgir de lo visto en clase.

Las opciones que ofrece la herramienta son:

-Compartir audio y video.

-Presentaciones: en Power Point o Pdf.

-Pizarra digital.

-Realizar preguntas/sondeos/cuestionarios.

-Transferencia de archivos.

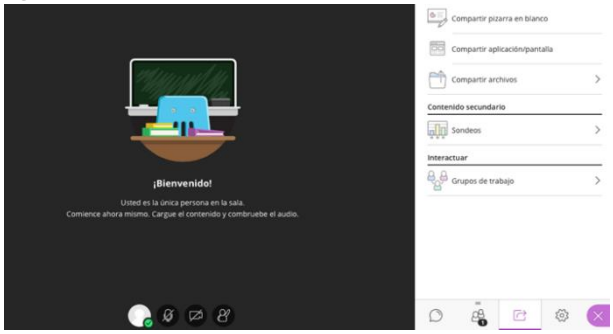
-Navegación sincrónica por la web.

-Grupos de trabajo.

-Grabación y reproducciones de las sesiones.

Además, las sesiones al quedarse grabadas, todos aquellos alumnos que por diferentes causas no pudieran conectarse a la sesión desde sus casas durante esta pandemia.

Figura 1. Apariencia del Blackboard Ultra de Moodle



Nota: elaboración propia.

En ella pueden encontrarse una serie de opciones como es el chat: en él se puede interactuar o bien de manera general con toda la clase o bien por aulas, si es que les tiene repartidos en ellas. Es la manera de comunicarse si a alguien no le funcionase el audio, para lanzar preguntas. La visión que tiene el chat es la siguiente (Figura 2).

Figura 2. Disposición del chat



Notas: elaboración propia.

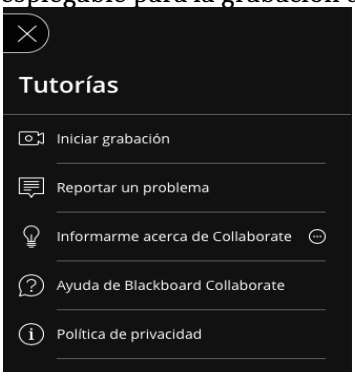
Otra de las opciones podemos encontrar todas las posibilidades que ofrece la herramienta para compartir información. En ella se puede disponer desde compartir archivos, pestañas del navegador, compartir pantalla, usar una pizarra en blanco, así como realizar rápidos sondeos a los alumnos y es aquí donde podremos distribuirles por grupos de trabajo de manera aleatoria o realizándolo nosotros (Figura 3). Es importante que, si queremos que las sesiones queden grabadas, se dé al botón de grabación que lo encontraremos en el margen superior izquierdo dentro del desplegable (Figura 4).

Figura 3. Apartado compartir contenido



Nota: elaboración propia.

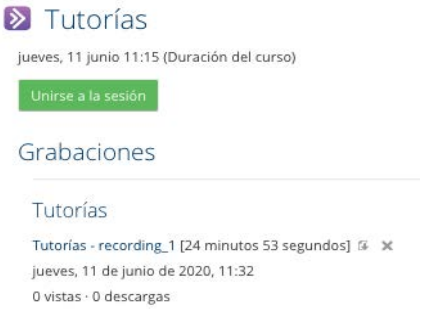
Figura 4. Desplegable para la grabación de la sesión



Nota: elaboración propia.

Las grabaciones se quedarán almacenadas en el aula virtual como evidencias de las clases, tutorías, etc. Para poder acceder a ellas tendremos que entrar de nuevo en la sesión y aparecen todas las grabaciones que hayamos llevado a cabo dentro de ese blackboard (Figura 5).

Figura 5. Grabaciones de Blackboard Ultra



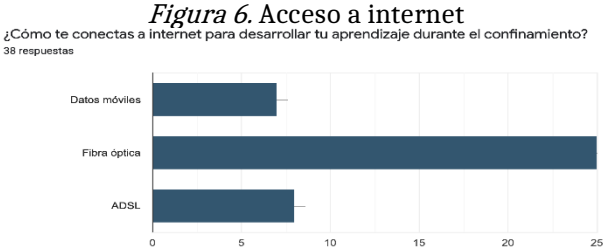
Nota: elaboración propia.

Como se definía anteriormente, el uso de herramientas y plataformas tecnológicas posibilita el acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje, amoldándose a las necesidades y ritmos del alumnado, generando aprendizajes colectivos mediante su uso con fines sincrónicos o asincrónicos. Esta herramienta es muy útil para este proceso. Con su uso durante la pandemia se pudo contribuir en el desarrollo de las competencias esperadas en el alumnado y superar los resultados de aprendizaje marcados.

RESULTADOS

Pese a no ser una investigación, sino una propuesta de aplicación, se quieren mostrar los datos obtenidos del cuestionario que se les pasó al alumnado una vez finalizadas las clases en remoto. El cuestionario se pasó de manera anónima a los alumnos mediante un cuestionario de Google Form. Dadas las circunstancias, la muestra fue menor que el número de alumnos matriculados en la asignatura. Entre las diferentes cuestiones que se les planteó podríamos destacar las siguientes.

Figura 6. Acceso a internet



Nota: elaboración a partir de Google Form

En la figura 6 podemos comprobar que el 65,8% del alumnado accedía a la docencia en remoto mediante fibra óptica, frente a un 21,1% que contaba con ADSL y un 18,4% que indicó que por problemas de red o por falta de interne en sus casas lo hacían mediante datos móviles.

Otra de las preguntas que se les planteó fue si se habían sentido acompañados por sus profesores durante la cuarentena y los resultados fueron los siguientes.

Figura 7. Acompañamiento



Nota: Elaboración a partir de Google Form

Para responder a la pregunta anterior se les pedía que justiciaran sus respuestas y aspectos que destacaban. Algunas de ellas fueron las siguientes:

-"Siempre han estado pendiente de la situación familiar y la salud. Eso era lo primordial en este momento".

-"Me he sentido acompañado, pero no por todos mis profesores".

-"Los profesores siempre preguntaban al inicio de todas las clases por la situación de cada uno y eso en cierta manera te hace conectar más con el profesor y con la asignatura".

-"Disposición para resolver dudas en todo momento".

-"Debido a que muchos profesores si que nos han dado apoyo constante, otros aparecían y desaparecían y otros, directamente, doy gracias de haberles visto al menos durante las clases online".

-"El 100% han seguido sus clases, muy legal todo. Alguno ha hecho alguna experiencia extra y eso es lo que le ha dado valor".

-"Ha estado pendiente de nosotros en caso de tener alguna duda con la asignatura (trabajos, teoría...) tanto en las clases online como por el correo electrónico".

-"Todos han intentado desarrollar sus clases con la máxima normalidad posible y que se les permite en esa situación, no dándose por vencidos y buscando nuevas soluciones y proponiendo actividades nuevas. Además, a través de correo u otros medios como en el caso de esta asignatura, ha habido máxima accesibilidad a ellos y es de agradecer. Si comparas con otras universidades la nuestra ha estado muchos peldaños por encima del resto de la comunidad".

Pero no todas han sido positivas. También encontramos:

-"Me sentía muy perdido todo el rato".

-"No he notado más atención ni mucha más preocupación".

-"En muchas asignaturas no y han pasado bastante de nosotros".

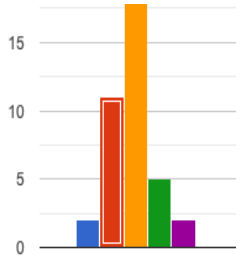
Y esto nos hace preguntarnos qué ha podido ocurrir. Muchos alumnos, por falta de atención o modalidad de las clases, se distraían con mayor facilidad y perdían el hilo de las clases y desde casa es más complicado engancharles, a no ser que se empleen actividades, herramientas o recursos que hagan que estén pendientes y medios dentro de clases de manera online.

Otras de las cuestiones que se les planteó fue sobre el aprendizaje en línea, donde tenían que seleccionar en una escala Likert con cuatro niveles y un quinto que era No sé/No contesto.

Los resultados fueron los siguientes:

A la pregunta: "No me distraigo con otras actividades cuando estoy en el entorno online (mensajes instantáneos de WhatsApp, consultar redes sociales, internet)" los resultados fueron los siguientes (Figura 8).

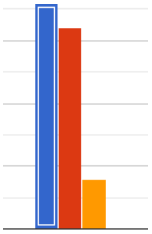
Figura 8. Distracciones en el entorno online. Elaboración a partir de Google Form.



Nota: elaboración a partir de Google Form

Otra de las cuestiones "Estoy abierto/a a nuevas ideas, propuestas metodología, aprendizajes, etc." La respuesta de los alumnos es esclarecedora. Están deseosos de nuevas herramientas o metodologías (Figura 9).

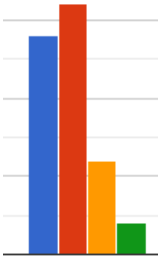
Figura 9. Nuevas metodologías



Nota: elaboración a partir de Google Form

La última cuestión que se ha seleccionado de dicho cuestionario ha sido "Tengo una motivación /actitud positiva frente a uso de las TIC para apoyar el aprendizaje y la productividad" la respuesta obtenida es que están dispuestos a aprender, siempre y cuando se les motive y no se caiga en la repetición de patrones (Figura 10).

Figura 10. Motivación/interés ante las TIC



Nota: elaboración a partir de Google Form

Esto puede indicar que existe una predisposición positiva del alumnado ante este tipo de docencia, siempre que sea dinámica y participativa. No se puede limitar a impartir las clases de manera tradicional.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se pueden sacar muchas ventajas usando las nuevas tecnologías, tales como la flexibilidad horaria, la fácil accesibilidad a la información, comunicación rápida, actualización de contenidos, etc. Pero no por ello debemos dejar de lado los inconvenientes que tiene. Se considera que el uso del e-learning aporta las siguientes mejoras e innovaciones en la enseñanza que se venía haciendo hasta la fecha, de manera tradicional:

-Facilita el acceso a la formación e información del alumnado que no puede asistir con regularidad a las clases presenciales.

-Incrementa la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

-Flexibiliza los tiempos y espacios.

-Posibilita el acceso a los datos, herramientas, apuntes, tareas, fuentes, etc. ofrecidas por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Al preguntar a los alumnos por este tipo de docencia utilizada por sus profesores durante la cuarentena estos destacan como positivas (entre algunas de ellas):

-El seguimiento normal de las asignaturas y el aprendizaje.

-Estar en casa más tranquilos y no llegar tarde a clase.

-Comodidad y facilidad en su uso de la herramienta.

Pero, también se les preguntó por los puntos negativos que le podían ver, indicando:

-Falta de contacto e interacción física.

-Las distracciones.

-Fallos en la conectividad en momentos puntuales.

-Que no todo el mundo puede tener en casa más de un ordenador para poder seguir el desarrollo normal de las tareas.

Como docentes, se debe reflexionar en cómo se imparten las clases y como éstas llegan al alumnado. Este tipo de docencia durante los últimos meses se ha presentado de manera inesperada. Se ha procurado seguir las clases con la mayor "normalidad" posible, sin perder clases.

Consideramos que mediante el uso del e-learning y de las posibilidades que ofrece, atendiendo a la presencialidad y a la red, se pueden obtener resultados muy satisfactorios y dar a los alumnos una atención personalizada y completa con un grado alto de implicación por parte del profesorado. Además, muchas de estas

herramientas permiten dejar el contenido accesible y grabado para los alumnos el tiempo que el docente estime oportuno. Este hecho es una oportunidad, ya que el alumno, cuando le surjan dudas, tendrá la posibilidad de preguntar al docente o de ver la sesión grabada (tanto si estuvo de manera física, telemática o si no estuvo) para poder volver a repasar todo lo impartido durante la sesión.

Para terminar, se quieren mostrar algunos comentarios voluntarios indicados por alumnos:

-"Destacaría lo mucho que quizás algunos se han mostrado receptivos y solucionados es de problemas para que nosotros recibiéramos un buen aprendizaje".

-"Buen aprovechamiento de las herramientas tecnológicas".

-"El interés que muestran en las clases a pesar de todo lo que está pasando. Y poder seguir el mismo horario, aunque cueste un poco, pero ha merecido la pena poder acabar antes el curso".

-"El compromiso, la puntualidad la simpatía y la cercanía con todos los alumnos".

REFERENCIAS

Adell, J., y Sales, A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. En *EDUTEC, Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 1-15). Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías/Universidad de Sevilla.

Area, M., y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales Manuel. En J. De Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*(1), 1-9.

Cabero, J., Llorente, M. D. C., y Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el" aprendizaje mezclado". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23*, 27-41.

Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, *19*(38), 131-138.

Grünberg, J., y Armellini, A. (2018). De la presencialidad a la distancia: modelos para la incorporación del e-learning en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa, 1*(10), 9-14.

Harasim, L. M. (1990). *Online Education: Perspectives on a new environment*. Nueva York: Praeger.

Martín-Hernández, A. (2006). Conceptos en la formación sin distancia. En A. De Alvarado, y A. Rodríguez (Eds.), *Servicio Público de Empleo Estatal*. Madrid: MOPTMA.

O'Flaherty, J., y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, *25*, 85-95.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, número 67, de 14 de marzo de 2020.

Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning. Strategies for delivering knowledge in the Digital Age*. Nueva York: McGraw Hill.

Ruiz-Bolívar, C., y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia, 49*(12), 1-21.

Sosa, M. J., y Palau, R. (2018). Flipped Classroom para adquirir la competencia digital docente: una experiencia didáctica en la Educación Superior. *Pixel-Bit, 52*, 37-54.

Spies, C., y Botma, Y. (2015). Adult learning: What nurse educators need to know about mature students. *Curationis, 38*(2), 1494-19494.

CAPÍTULO 26

USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁREA ORGANIZACIONAL DE GESTIÓN HUMANA

LIRA ISIS VALENCIA QUECANO*, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO**, CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA**, Y DAVID ORELLANA VIÑAMBRES*
**Corporación Universitaria de Asturias;*
***Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá*

INTRODUCCIÓN

El capital humano al interior de las organizaciones es concebido como el recurso que contribuye al aumento de la calidad, la competitividad y la diferenciación en los diversos sectores económicos. Por ello, el talento humano debe valorarse y potenciarse dentro de las instituciones, mediante estrategias que faciliten los procesos propios de la gestión humana. En este sentido, y de acuerdo con Chiavenato (2007) la gestión del recurso humano se refiere a las acciones encaminadas a la planeación, la organización, el desarrollo, la coordinación y el control de técnicas que permiten promover el desempeño eficiente del personal siendo funciones del área de gestión humana: el diseño de cargos, que busca dar contenido y estructura a un puesto en relación con los demás de la organización (Soltura y Cuesta, 2008); la selección del personal, que concierne a la escogencia de un candidato quien realizará las funciones de un cargo específico (Salgado y Moscoso, 2008); la compensación, entendida como el elemento que permite atraer y retener al personal al interior de la organización, siendo esta la remuneración como factor económico y la retribución como factor de reconocimiento social (Chiavenato, 2007); el clima organizacional, se refiere al contexto humano y físico en el que se desarrolla el trabajo diario; la cultura organizacional, concierne a la apropiación de los valores institucionales, así como la manifestación de actitudes y creencias que reflejan la esencia de la institución (Contreras, Juárez, Barbosa, y Uribe, 2010); la capacitación, involucra el proceso de formación de los trabajadores para el fortalecimiento de conocimientos y habilidades (Chiavenato, 2007); el bienestar, que se centra en la mejora de la calidad de vida del personal y cuyo principal impacto se encuentra en la motivación laboral (Chiavenato, 2007) y, por último, la evaluación del desempeño, en la cual se establece un sistema de valoración del rendimiento laboral como mecanismo para la mejora de los procesos (Alles, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior y a partir de la premisa de la mejora continua, la incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la llegada

de nuevas generaciones de jóvenes al mundo laboral ha generado la necesidad de establecer formas diversas de aprendizaje, adaptación y ejecución del capital humano que permitan asegurar la supervivencia de las organizaciones. De esta manera, la implementación de la gamificación como estrategia de impacto con incidencia en los trabajadores al interior del entorno laboral (Prósperi, Sabarots, y Villa, 2016), se presenta como una estrategia que posibilita mediante la adaptación de dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos, el desarrollo y fortalecimiento de competencias, además de lograr conductas motivadas en el contexto de trabajo (Llorens et al., 2016; Massa, 2017).

Así, se encuentran estudios relacionados con los beneficios propios del uso de estrategias gamificadas al interior del escenario organizacional, destacando las mejoras producidas en la motivación y el compromiso (Reeves y Leighton, 2009), así como en el aprendizaje (Dignan, 2011), constituyéndose en una estrategia eficiente para estimular cambios conductuales que favorecen la construcción de mejores climas laborales y a la adaptación de la cultura organizacional (Hunter, 2011). Si bien, lo anterior demuestra la existencia de literatura centrada en el estudio de la gamificación como estrategia para el fortalecimiento de aspectos relacionados con el recurso humano en las organizaciones, esta se presenta desde un enfoque de investigación aplicada donde priman los estudios de caso, siendo muy escasa la literatura encargada de analizar de manera holística los aportes generados en la implementación de estrategias gamificadas en el marco de la organizaciones y específicamente como recurso de incidencia en el área de la gestión humana. De esta manera, se plantea como objetivo principal de la presente investigación analizar el uso de estrategias gamificadas como herramienta del área de gestión humana.

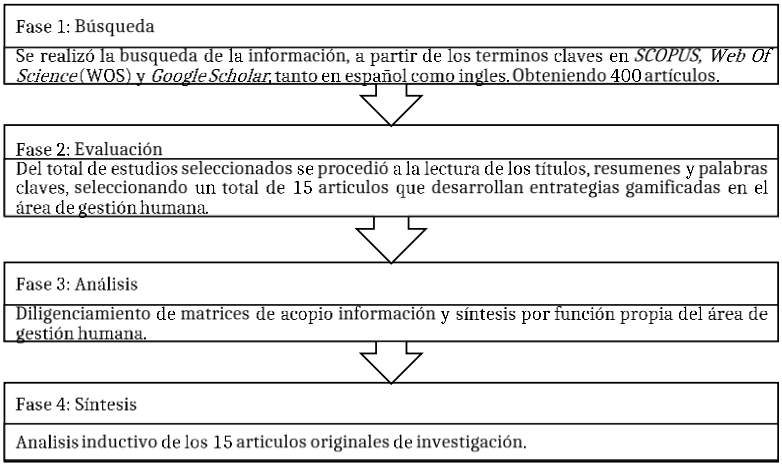
METODOLOGÍA

La presente investigación utiliza como enfoque el modelo de revisión sistematizada propuesto por Grant y Booth (2009), en el cual se analizan artículos de investigación originales orientados a la implementación de productos gamificados en el contexto organizacional entre el año 2013 al 2019. Se identificaron como descriptores de búsqueda las siguientes: gamificación, estrategias gamificadas, gamificación y gestión organizacional, gamificación y gestión humana. Así, se procedió a realizar la búsqueda de información a partir de los términos claves en bases de artículos especializados como SCOPUS, Web Of Science (WOS) y el buscador Google Scholar, tanto en español como en inglés, obteniendo un total de 400 documentos para análisis.

Del total de estudios seleccionados, se realizó la lectura de los títulos, resumen y palabras claves de cada uno, eliminando los artículos de revisión y aquellos que aplicasen estrategias gamificadas en escenarios diferentes al ámbito organizacional,

obteniendo 15 documentos que implementan estrategias gamificadas como recurso de apoyo para el área de gestión humana. A fin de analizar los artículos identificados, se diligenciaron dos matrices; la primera, registró la información general de los documentos (nombre de los autores, año de la publicación, título del artículo, nombre de la revista, número y volumen, URL o DOI, objetivos, metodología abordada, resultados y conclusiones); y la segunda, permitió identificar las áreas de implementación de los recursos gamificados en relación con la gestión humana. Por último, se sintetizó la información mediante un análisis inductivo, por medio del cual, se alcanzó el cumplimiento del objetivo de la investigación. En la figura 1, se sintetiza el desarrollo metodológico de la presente revisión sistematizada.

Figura 1. Flujograma del proceso de investigación



Fuente*:* elaboración propia

RESULTADOS

A partir de los 15 artículos encontrados, se identifican seis procesos de gestión humana en las que se implementan estrategias de gamificación siendo estas: la motivación laboral, la cultura y el clima institucional, la selección, la capacitación, el bienestar y la evaluación del desempeño como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Implementación de estrategias gamificadas en procesos del área de gestión humana

No	Autores	Año	1	2	3	4	5	6
1	Gallego y De Pablos	2013		X				
2	Mancebo y García	2015	X					
3	Oravec	2015			X			
4	Kamasheva, Valeev, Yagudin y Maksimova,	2015					X	
5	Uskov y Sekar	2015						X
6	Perryer, Celestine, Scott-Ladd y Leighton	2016	X					
7	Ovallos, Villalobos, De la Hoz y Maldonado	2016					X	
8	Araújo y Pestana	2017		X	X			
9	Keusch y Zhang	2017				X		
10	Ferrer-Conill	2017						X
11	Liu, Huang, y Zhang	2018	X					
12	Bateman	2018					X	
13	Catalán	2019				X		
14	Álvarez, Torre, Dragoni y García-Celay	2019				X		
15	López	2019					X	

Nota: 1 = Motivación laboral, 2 = Clima y Cultura Organizacional, 3 = Bienestar, 4 = Selección, 5= Capacitación y 6 = Evaluación del desempeño

Motivación Laboral

El uso de estrategias gamificadas en las organizaciones ha permitido impactar la participación y el compromiso de los trabajadores para la realización de sus tareas, siendo este el caso de los juegos implementados en el marco de la Gestión de Procesos de Negocio o BPM Games, por sus siglas en inglés, los cuales al implementar la administración de recompensas y ser canjeadas por premios al interior del sistema permiten la expresión de emociones y la mejora en el desempeño laboral, lo que produce un valor adicional para la organización (Mancebo y García, 2016). De manera complementaria y de acuerdo con Perryer et al. (2016) se encuentran en el ámbito laboral, productos gamificados que mejoran la motivación al utilizar elementos como la narrativa, la competencia o el diseño de interfaz de usuario facilitando la presencia de cogniciones ligadas con el ganar o el evitar perder, lo que añade una sensación estimulante y cautivadora a la experiencia laboral de los empleados (Liu et al., 2017).

Clima y Cultura Organizacional

Los procesos de clima y cultura organizacional también se han visto afectados por el uso de la gamificación, en este sentido se identifica que la implementación de estrategias gamificadas permite mediante un contexto de juego el aprendizaje de elementos propios de la cultura de una organización empresarial, componentes como los valores, los principios, la visión y la misión empresarial son asumidos con

una mayor rapidez por parte de los trabajadores cuando se mezcla con técnicas gamificadas (Gallego y De Pablos, 2013). De manera similar, y mediante la implementación de retos que fomentan la competencia y el trabajo colaborativo, los productos gamificados permiten un espacio para el desarrollo de la comunicación y de las relaciones interpersonales, promoviendo la construcción de un clima organizacional positivo entre compañeros de trabajo e incluso entre jefes y colaboradores (Araújo y Pestana, 2017).

Bienestar

El uso de la gamificación también irradia los procesos de bienestar organizacional, hallando el uso de este mediante procesos de multigamificación en el que se proporcionan formas para mitigar la sobrecarga cognitiva, los conflictos de carácter y otras preocupaciones disminuyendo la presencia de posibles riesgos psicosociales (Oravec, 2015). Asimismo, se han empleado estrategias gamificadas a favor de la percepción del bienestar físico y social dentro del lugar de trabajo, en este sentido se aplican técnicas gamificadas para la identificación de situaciones estresantes permitiendo el desarrollo de habilidades relacionadas con la autoconciencia y la autorregulación de los trabajadores, lo que promueve comportamientos proactivos facilitadores de la salud ocupacional (Araújo y Pestana, 2017).

Selección

El proceso de selección de personal ha sido un objetivo particular en el uso de la gamificación. En este aspecto se halla el uso de simuladores de negocio con la finalidad de evidenciar competencias específicas relacionadas con toma de decisiones y habilidades de negociación en un contexto financiero simulado, obteniendo en los candidatos reacciones positivas frente a su habilidad de competencia y autonomía, lo que permite el desarrollo de un sentido de control y eficacia ligados con la producción de resultados esperados (Keusch y Zhang, 2016). Igualmente, se identifica que la implementación de estrategias gamificadas permite el reclutamiento de nuevos talentos de una manera rápida, siendo una técnica divertida para el candidato y favoreciendo la disminución de estrés propio de escenarios evaluativos. En este sentido se destacan aspectos como la reducción del tiempo y costos del proceso de selección, al obtener un mayor número de candidatos que son evaluados de una forma más objetiva, dado que el interés se centra en la medición de competencias, habilidades y rasgos de personalidad en situaciones cercanas a la realidad, disminuyendo la evaluación subjetiva basada en las primeras impresiones (Álvarez et al., 2019; Catalán, 2019).

Capacitación

El proceso del área de gestión humana en el cual se emplean con mayor frecuencia estrategias gamificadas es en la capacitación, dada la alta incidencia de la gamificación como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Lozada-Ávila y Betancur, 2018). En este aspecto se observa que las estrategias gamificadas permiten, tanto el desarrollo de competencias blandas relacionadas con el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la negociación, entre otros; como el fortalecimiento de competencias específicas a nivel profesional (Kamasheva et al., 2015; López, 2019). Dentro de las habilidades que más se fomentan mediante la implementación de productos gamificados se encuentra la innovación y la creatividad, al usar juegos como Bussines Model Canvas©, Binnakle©, Wake Up Brain©, Lego Serius Play© y Gamestorming©, escenarios empleados para la comprensión y solución de problemas en diversos sectores empresariales (Bateman, 2018; Ovallos et al., 2016).

Evaluación del Desempeño

Por último y relacionado con el escenario de la evaluación del desempeño, la gamificación ha sido empleada como una fuente valiosa de datos que al relacionarse con indicadores de interés pueden establecer un panorama actual de las capacidades desarrolladas por el capital humano dentro de la organización. De esta manera, los productos gamificados pueden poseer métricas que, de la mano con la tabla de puntos y la adquisición de premios, complementan los modelos y sistemas de la valoración del desempeño al interior de una institución (Ferrer -Conill, 2017; Uskov y Sekar, 2015).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A partir del análisis anterior se observa que la gamificación es una práctica adaptable a las necesidades propias de la gestión humana en el ámbito organizacional. De esta manera, se establece como una estrategia que fomenta la motivación laboral irradiando de manera positiva en los procesos de bienestar, clima y cultura organizacional. Se reconoce, además, como un recurso que permite la cualificación de competencias y habilidades ligadas con la solución de problemas empresariales, lo que lleva a enriquecer los procesos de selección, capacitación y evaluación del desempeño como herramienta que evidencia los diversos niveles de desarrollo de las habilidades propias de los trabajadores en una organización, lo que conduce a ser visto como un recurso de trazabilidad y seguimiento en la cualificación del recurso humano.

No obstante y como limitación del presente estudio, se encuentra el escaso insumo literario, dado que la implementación de estrategias gamificadas se presenta más en escenarios de educación formal, mientras que su uso en las organizaciones se

encuentra en una fase inicial que lleva a reconocer la dicotomía y en algunas ocasiones la confrontación entre juego y trabajo, como lo manifiesta Bateman (2018). En lo referente a las líneas futuras de investigación, se sugiere, realizar análisis desde investigación aplicada que permita la comparación con los resultados hallados en la presente revisión literaria.

REFERENCIAS

Alles, M. (2019). *Desempeño por competencias: Estrategia, evaluación de personas: desarrollo 360º*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Álvarez, E., Torre, S., Dragoni, E., y García-Celay, (2019). *Gamificación: una tendencia innovadora en procesos de selección*. Universidad Rey Juan Carlos. España.

Araújo, J. y Pestana, G. (2017). A framework for social well-being and skills management at the workplace. *International Journal of Information Management, 37*(6), 718–725.

Bateman, C. (2018). Playing work, or gamification as stultification. *Information, Communication & Society, 21*(9), 1193–1203.

Catalán, S. (2019). Gamificación y motivación: nuevas herramientas para la captación de talento. *Universidad Camilo José Cela Business and Society Review, 16*(3), 146-179.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México: Mc Graw Hill Interamericana editores, S.A.

Contreras, F., Juárez, F., Barbosa, D., y Uribe, A.F. (2010). Estilos de liderazgo, riesgo psicosocial y clima organizacional en un grupo de empresas colombianas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, 18*(2), 7–17.

Dignan, A. (2011). *Game Frame: Using Games as a Strategy for Success*. New York: Free Press.

Ferrer-Conill, R. (2017). Quantifying Journalism? A Study on the Use of Data and Gamification to Motivate Journalists. *Television & New Media, 18*(8), 706–720.

Gallego, C. y De Pablos, C. (2013). The gamification and the enrichment of innovation practices in the firm: an analysis of experiences. *Intangible Capital, 9*(3), 800-822.

Grant, M.J. y Booth, A. (2009) A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91–108.

Hunter, R. (2011). *The Gamification Handbook: Everything You Need to Know About Gamification*. New York: Emereo Pty Limited.

Kamasheva, A.V., Valeev, E.R., Yagudin, R.K., & Maksimova, K.R. (2015). Usage of Gamification Theory for Increase Motivation of Employees. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(1), 77–80.

Keusch, F. y Zhang, C. (2016). A Review of Issues in Gamified Surveys. *Social Science Computer Review, 35*(2), 147–166.

Liu, M., Huang, Y., y Zhang, D. (2017). Gamification's impact on manufacturing: Enhancing job motivation, satisfaction and operational performance with smartphone-based gamified job design. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries, 28*(1), 38–51.

Llorens, F., Gallego, F., Villagrá, C., Compañ, P., Satorre, R., y Molina, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *Revista VAEP-RITA, 4*(1), 25–32.

López, I. (2019). *Contribución de la Gamificación en los sistemas de motivación actuales de empresas en Argentina*. Casos de estudio. Universidad Tecnológica nacional. Argentina.

Lozada-Ávila, C. y Betancur, S. (2018). La Gamificación en la Educación Superior: una Revisión Sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16*(31). 1–28.

Mancebo, J. y García, F. (2016). *BPMS-Game: Herramienta para la gamificación de procesos de negocio*. Universidad de Castilla la Mancha. España.

Massa, S. (2017). Video Juegos en el Aprendizaje: Oportunidades y Retos. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, (15), 50-58.

Oravec, J.A. (2015). Gamification and multigamification in the workplace: Expanding the ludic dimensions of work and challenging the work/play dichotomy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9*(3), 1-13.

Ovallos, D., Villalobos, B., De la Hoz, S., y Maldonado, D. (2016). Gamificación para la gestión de la innovación a nivel organizacional. Una revisión del estado del arte. *Revista Espacios, 37*(8), 1-23.

Perryer, C., Celestine, N.A., Scott-Ladd, B., y Leighton, C. (2016). Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. *The International Journal of Management Education, 14*(3), 327–335.

Prósperi, C., Sabarots, G., y Villa, M. (2016). Uso de la gamificación para el logro de una gestión empresarial integrado. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas, 6*(2), 83-97.

Reeves, B. y Leighton, J. (2009). *Total Engagement: Using Games and Virtual Worlds to Change the Way People Work and Businesses Compete*. Boston: Harvard Business Press.

Salgado, J. y Moscoso, S. (2008). Selección de personal en la empresa y las AAPP: de la visión tradicional a la visión estratégica. *Papeles del Psicólogo, 29*(1), 16-24.

Soltura, A. y Cuesta, A. (2008). Diseño estratégico de perfiles de cargos por competencias. Una contribución al alineamiento del desempeño individual con el desempeño organizacional. *Revista Ingeniería Industrial, 29*(1), 52-56.

Uskov, A. y Sekar, B. (2015). Smart Gamification and Smart Serious Games. In: D. Sharma (ed.), *Fusion of Smart, Multimedia and Computer Gaming Technologies* (pp. 7-36). USA: Springer International Publishing Switzerland.

CAPÍTULO 27

INDICADORES DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y FACTORES PERSONALES POSITIVOS: SU RELACIÓN CON RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

MARÍA FERNANDA DURÓN RAMOS, LAURA ESCOBEDO HERNÁNDEZ,
Y KEVIN OSVALDO RIVERA GARCÍA
Instituto Tecnológico de Sonora

INTRODUCCIÓN

En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) sólo el 18.6% de los jóvenes son estudiantes universitarios, de los cuales solamente el 66.72% finalizan. De ahí proviene el interés por estudiar más a fondo el desempeño que se presenta dentro de las instituciones de educación superior en nuestro país.

Existen varios factores que se combinan para que un estudiante universitario alcance el éxito académico, según Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau (2005) los aspectos individuales impactan de forma directa al desempeño; incluso en mayor medida que aspectos del clima social dentro de la universidad (Durón-Ramos, García-Vazquez, y Poggio-Lagares, 2018).

El rendimiento académico se podría simplificar como el provecho que rinde el alumnado en los centros de enseñanza, los resultados suelen reflejarse a través de evaluaciones cuantitativas y cualitativas (Martínez-Otero, 2007). También se podría denominar como el objetivo establecido por el programa académico al que pertenece el estudiante (Vergara, 2011).

En la búsqueda de factores asociados con el rendimiento que presentan estudiantes universitarios, se encuentran predictores como el funcionamiento ejecutivo (Meltzer, 2010) y factores personales positivos (Durón-Ramos, Mojica-Gomez, Villamizar-Gomez, y Chacón-Andrade, 2020). Por ello, el objetivo del presente estudio fue determinar la relación que tiene el rendimiento académico (promedio), indicadores del funcionamiento ejecutivo y dos factores personales positivos: grit y autoeficacia académica.

Las funciones ejecutivas llegan a tener una gran influencia dentro del rendimiento académico de una persona. Son las funciones reguladoras del comportamiento humano, necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrlas y llevar adelante el plan de manera eficaz (García-Molina, Tirapu-Ustárroz, Luna-Lario, Ibáñez, y Duque, 2010). Lázaro, Ostrosky, y Lozano (2014) realizaron un modelo que establece 8 dimensiones como indicadores del funcionamiento

ejecutivo, las cuales son equiparables a las 8 que evalúa el instrumento propuesto por Gómez (2015): flexibilidad cognitiva, organización de materiales, monitorización, inhibición, control emocional, memoria de trabajo, iniciativa y planificación.

Las funciones ejecutivas no son las únicas que influyen en rendimiento académico, existen otro tipo de factores que intervienen en la toma de decisiones del ser humano, tales como la percepción individual. Bandura (2006) introdujo el concepto Autoeficacia, para explicar la relación entre la persona (agent), los recursos (means) y el resultado (ends), en este sentido, resalta la importancia de las creencias para que exista un comportamiento.

La autoeficacia académica, puede definirse como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar (Macías, 2010). Bonetto, Paoloni, y Donolo (2017) mencionan que los estudiantes cuya autoeficacia en el ámbito académico es alta son más propensos a trabajar con más intensidad que aquellos que duden de sus capacidades. Las habilidades o destrezas propias del individuo influyen tanto en sentimientos como en pensamientos y acciones (Delgado, 2015).

Otro factor positivo de interés es "grit", un concepto relativamente nuevo desarrollado por Duckworth (2016), esta autora estaba interesada en probar que el coeficiente intelectual no es el único aspecto que determina el éxito de las personas; en este sentido desarrolló este constructo, como una característica de los individuos que se esfuerzan y trabajan continuamente para alcanzar el éxito.

Grit engloba dos dimensiones, la pasión, que es la capacidad de mantener interés en las mismas actividades por un tiempo prolongado, la segunda dimensión es perseverancia, aquella entendida como el comportamiento o acciones orientadas en el mismo sentido; ambas son propuestas como factores no cognitivos y son atribuidos mayormente a aspectos de la personalidad, que predicen el rendimiento del individuo en diferentes ámbitos de su vida, como el escolar (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007).

El grit y sus componentes ayudan a comprender cómo ciertos individuos trabajan e incrementan su esfuerzo hacia metas específicas y cómo desarrollan su empeño incluso si existen adversidades y obstáculos que puedan doblegar los propósitos internos (Duckworth, 2016). Un estudio realizado por Hodge, Wright, y Bennet (2018) comprobó que este factor personal positivo puede mejorar la productividad y el compromiso de estudiantes universitarios.

Esta revisión teórica indica que los factores propuestos pueden estar influyendo el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, sin embargo, se considera que hacen falta más estudios que combinen aspectos del funcionamiento

cognitivo y factores personales positivos, especialmente se requiere más evidencia proveniente de Latinoamérica.

MÉTODO

Tipo de estudio

El estudio propuesto es cuantitativo, transversal y con un alcance explicativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Participantes

215 estudiantes de 4 municipios del estado de Sonora con una edad media de 20.80 (DE = 2.13); la distribución según el género fue de 29% hombres y 79% mujeres. La media del semestre que se encontraban cursando fue de 5.06 (DE = 2.52).

Instrumentos

Se utilizó una batería de instrumentos que contenía una escala para evaluar cada variable (funcionamiento ejecutivo, autoeficacia académica y grit), así como una sección de datos sociodemográficos, en los cuales se incluyó el cuestionamiento acerca del promedio general que presentaban los estudiantes para medir el rendimiento académico; además, se agregó una pregunta en donde los participantes indicaban si estaban de acuerdo en que sus respuestas fueran utilizadas para la presente investigación.

El cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas (EFECO) es un instrumento de auto-reporte que permite evaluar las funciones ejecutivas a través de las dimensiones de flexibilidad cognitiva, organización de materiales, monitorización, inhibición, control emocional, memoria de trabajo, iniciativa y planificación (Gómez, 2015). Se compone de 67 ítems que se valoran en una escala tipo Likert que va del 0 (nunca) al 3 (con mucha frecuencia). La consistencia interna de la escala total tuvo un valor de alfa de Cronbach de .98, cabe destacar que cada dimensión también obtuvo un valor de confiabilidad aceptable (flexibilidad = .84, organización de materiales = .89, monitorización = .87, inhibición = .89, control emocional = .90, memoria de trabajo = .92, iniciativa = .92, planificación = .87).

El Inventario de Autoeficacia Académica (ACAES) permite evaluar la percepción de los estudiantes con respecto a sus capacidades para tener un éxito académico (Galleguillos, 2017). El autorreporte cuenta con 18 ítems divididos equitativamente en 3 dimensiones: generalización (ej. Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas calificaciones), nivel de dificultad (ej. Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles) y fortaleza (ej. Entender bien

la idea central que está explicando el profesor o lo que dice en el libro). Los índices de confiabilidad en esta escala fueron aceptables, en la valoración total (.88) y en cada una de las dimensiones (generalización = .80, nivel de dificultad = .79, fortaleza = .62).

El instrumento para evaluar Grit (Duckworth, Peterson, Matthews, y Kelly, 2007) es autoaplicable y está compuesto por 10 ítems, siendo 5 pertenecientes a la dimensión de pasión (ej. Las ideas y proyectos nuevos a menudo me distraen de los anteriores) y 5 a la dimensión de perseverancia (ej. He logrado superar contratiempos para conquistar desafíos importantes) los cuales se contestan por medio de una escala Likert donde 1 es igual a "Se parece mucho a mí" y 5 representa "No se parece en nada a mí". El alfa de Cronbach para esta escala en general fue de .72, mientras que perseverancia presentó .66 y pasión .71, indicando la confiabilidad en los datos recolectados para evaluar esta variable.

Procedimiento

El estudio se sometió a aprobación por el comité de ética institucional, después de su aceptación se procedió a la recolección de datos; debido al aislamiento social que se derivó de la pandemia por COVID-19, se realizó la aplicación de los instrumentos a través de Google Forms. Se analizó la información con la ayuda del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 25; se calcularon los valores de alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de las escalas y sus dimensiones, posteriormente se realizaron obtuvieron los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, finalmente se generó la matriz de correlación para analizar la relación entre el rendimiento académico con las funciones ejecutivas y los factores personales positivos de autoeficacia académica y grit.

RESULTADOS

La tabla 1 señala la media y desviación estándar de las 8 dimensiones de funciones ejecutivas; se puede observar que todos los indicadores del funcionamiento cognitivo obtuvieron promedios muy similares, que se pueden ubicar en un nivel medio-alto, excepto el control emocional, que fue lo menos reportado por los estudiantes (media = 1.74, DE = .84); finalmente es importante destacar que la dimensión de organización de materiales muestra la media más alta con 2.23 (DE = .72).

Tabla 1. Media y desviación estándar de variable funciones ejecutivas

	Rango	Media	Desviación estándar
Funciones ejecutivas	0 – 3	2.07	0.64
Monitorización	0 – 3	2.21	0.61
Inhibición	0 – 3	2.11	0.68
Flexibilidad cognitiva	0 – 3	2.11	0.72
Control emocional	0 – 3	1.74	0.84
Planificación	0 – 3	2.03	0.74
Organización de materiales	0 – 3	2.23	0.72
Iniciativa	0 – 3	2.07	0.70
Memoria de trabajo	0 – 3	2.07	0.70

En la tabla 2 están presentes la media y desviación estándar de los factores personales positivos retomados en el estudio. Los datos arrojados por la escala de autoeficacia demostraron resultados favorables con valores mayores que el factor de grit, los resultados de la escala global tuvieron una media de 3.94 (DE = .57), el elemento que arrojó mayor promedio fue generalización con 4.08 (DE= .58) y el menor valor se ubicó en la dimensión de fortaleza (Media = 3.78, DE = .66). Por su parte, Grit alcanza un promedio de 3.40 (DE = .60), indicando que los participantes practican acciones de este factor; el componente perseverancia revela una media menor (2.99, DE = .83) que el componente de pasión, cuya media fue de 3.81 (DE = .67); estos resultados de la escala Grit señalan que existe mayor pasión e interés de la población universitaria, que perseverancia.

Tabla 2. Media y desviación estándar de Autoeficacia y Grit

	N de elementos	Rango	Media	Desviación estándar
Autoeficacia académica	17	1 – 5	3.94	0.57
Generalización	6	1 – 5	4.08	0.58
Nivel de dificultad	8	1 – 5	3.93	0.69
Fortaleza	5	1 – 5	3.78	0.66
GRIT	10	1 – 5	3.40	0.60
Perseverancia	5	1 – 5	2.99	0.83
Pasión	5	1 – 5	3.81	0.67

Los resultados de la matriz de correlación entre las funciones ejecutivas y el promedio se presentan en la tabla 3. La información apunta a que todas las dimensiones de las funciones ejecutivas han obtenido una correlación significativa con el promedio indicando mayor correlación entre monitorización (.32), planificación (.29), organización de materiales (21), iniciativa (.24) y memoria de trabajo (.22), mientras que las correlaciones bajo el nivel 0,05 señalan ser inhibición (.17), flexibilidad cognitiva (.14) y control emocional (.16).

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre funciones ejecutivas y rendimiento académico

	FE	MON	INH	FC	CE	PLN	OM	INI	MT	PR
Funciones ejecutivas	1									
Monitorización	.902**	1								
Inhibición	.910**	.783**	1							
Flexibilidad cognitiva	.902**	.787**	.812**	1						
Control emocional	.832**	.649**	.762**	.766**	1					
Planificación	.914**	.832**	.810**	.784**	.690**	1				
Organización de materiales	.832**	.726**	.761**	.690**	.598**	.713**	1			
Iniciativa	.901**	.851**	.732**	.793**	.690**	.828**	.695**	1		
Memoria de trabajo	.924**	.840**	.821**	.777**	.704**	.858**	.750**	.839**	1	
Promedio	.249**	.325**	.175*	.146*	.163*	.296**	.213**	.246**	.225**	1

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

La tabla 4 expone las correlaciones entre la autoeficacia académica y el promedio; se puede contemplar que todas las dimensiones cumplen con una correlación significativa, siendo la más alta generalización (.25) y la más baja fortaleza (.14), también hay una correlación con el nivel de dificultad (.22) por lo tanto existe una correlación significativa con el constructo general de autoeficacia (.24).

Tabla 4. Matriz de correlación entre autoeficacia académica y rendimiento académico

	AAA	GEN	ND	FOR	PR
Autoeficacia académica	1				
Generalización	.870**	1			
Nivel de dificultad	.904**	.680**	1		
Fortaleza	.852**	.619**	.654**	1	
Promedio	.241**	.254**	.226**	.149*	1

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Además, se observa que ambos factores de Grit son relevantes para el desarrollo del proceso académico, específicamente en el rendimiento académico; la tabla 5 indica que existe correlación significativa con el constructo de Grit (.26) y con

sus dimensiones, perseverancia (.20) y pasión (.21), ambas manteniendo casi el mismo grado de asociación.

Tabla 5. Matriz de correlación entre Grit y rendimiento académico

	GRT	PER	PAS	PR
GRIT	1			
Perseverancia	.848**	1		
Pasión	.750**	.285**	1	
Promedio	.260**	.209**	.210**	1

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes universitarios de Sonora se mostró en un nivel aceptable y las dimensiones de monitorización, planeación, organización de materiales, iniciativa y memoria de trabajo revelaron mayor correlación significativa con el rendimiento de los estudiantes; Ramos-Galarza, Acosta-Rodas, Bolaños-Pasquel, y Lepe-Martínez (2019) habían trabajado con la escala EFECO anteriormente partiendo del hecho de que las funciones influyen en varios procesos cognitivos y por lo tanto en las competencias y objetivos académicos; su investigación concluyó en que los estudiantes con mejor logro académico son aquellos capaces de supervisar su aprendizaje y planificar adecuadamente sus metas.

Aunado a esto, se tiene que el éxito académico de los estudiantes universitarios se deriva de la habilidad que tienen para organizar, planificar y priorizar el tiempo, además de seleccionar las ideas fundamentales de las que no lo son, y generalmente presentan una buena flexibilidad mental para realizar los cambios necesarios dentro de sus actividades (Meltzer, 2010).

También se mostraron buenos resultados en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus capacidades y una asociación efectiva con el promedio, se entiende que aquellos que se sientan competentes mostrarán un mejor desempeño en realizar sus tareas, lo que genera un impacto positivo en su vida diaria (Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea, 2012).

Las creencias de autoeficacia regulan el aprendizaje y alimentan la capacidad de logro académico, contribuyen a las decisiones, la iniciativa y esfuerzo, el pensamiento y la reacción emocional, sin embargo, el joven universitario se enfrenta a desafíos académicos que ponen a prueba sus habilidades y equilibrio emocional; y como consecuencia puede modificar el grado de autoeficacia (Galleguillos y Olmedo, 2017).

Los niveles de grit que presentaron los estudiantes fueron regulares, pasión un poco más alto que perseverancia y ambos mantuvieron casi el mismo nivel de correlación con promedio por lo que ambas variables tienen un rol importante en el rendimiento académico, la variable Grit en general mostró una relación más fuerte y es necesario indagar en la consistencia e interés individual para fortalecer el desempeño de los estudiantes y asegurar una buena práctica académica. Esto es en concordancia con el estudio de Hodge, Wright, y Bennet (2018), donde se indica que el factor grit tiene una influencia en el compromiso de los estudiantes universitarios.

Los resultados obtenidos confirmaron las hipótesis iniciales, comprobando que existe relación positiva y significativa entre el rendimiento académico, que fue evaluado a través del promedio, y las variables de estudio: funciones ejecutivas, la autoeficacia académica y el Grit. Esto indica que entre más alto es el promedio, serán mayores los valores de las dimensiones que componen el funcionamiento ejecutivo, la autoeficacia y el grit; y viceversa, si se generan intervenciones dirigidas a elevar estos componentes, se esperaría tener un impacto en el rendimiento de jóvenes universitarios.

Esta investigación podría beneficiar en general a los estudiantes universitarios, ya que se pueden diseñar intervenciones dirigidas a un mejor funcionamiento ejecutivo y una mayor autoeficacia, existe evidencia empírica de intervenciones en estudiantes universitarios (con TDA), en donde su rendimiento académico se benefició (Sandoval-Rodríguez y Olmedo Moreno, 2017).

Se recomienda continuar con esta línea de investigación, especialmente en países que se encuentran en desarrollo; además se deberían de realizar estudios experimentales que involucren intervenciones para mejorar el funcionamiento ejecutivo, así como aspectos personales positivos, como autoeficacia académica y grit.

REFERENCIAS

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents, 5*(1), 307-337.

Bonetto, V. A., Paoloni, P. V., y Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación, 17*(2), 112-143.

Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J.F., y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(53), 557-571.

Delgado, J. R. P. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention, 24*(1), 1-7.

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance (Vol. 234)*. New York, NY: Scribner.

Duckworth, A. L.; Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101.

Durón-Ramos, M.F., García-Vázquez, F.I., y Poggio-Lagares, L. (2018). Positive Psychosocial Factors Associated with the University Student's Engagement. *The Open Psychology Journal, 11*, 292-300.

Durón-Ramos, M. F., Mojica-Gomez, P.A., Villamizar-Gomez, K., y Chacón-Andrade, E.R. (2020). *Impact of positive personal traits on university student engagement in Mexico, Colombia and El Salvador*. Frontiers in Education. doi:10.3389/feduc.2020.00012

Galleguillos, P. (2017). *Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Galleguillos, P., y Olmedo, E. M. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Revista de Investigación y Docencia Creativa, 6*(14), 156-169.

García-Molina, A., Tirapu-Ustárroz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J., y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología, 50*(12), 738-746.

Gómez, A. G. (2015). Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(1), 141-162.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hodge, B., Wright, B., y Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education, 59*(4), 448-460.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Características educativas de la población*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/

Lázaro, J., Ostrosky, F., y Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2*. Manual Moderno: México.

Macías, A. B. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 10*, 1-30.

Martínez-Otero, V. (2007). *Causas y consecuencias del rendimiento académico*. España: Editorial Fundamentos.

Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford Press.

Ramos-Galarza, C., Acosta-Rodas, P., Bolaños-Pasquel, M., y Lepe-Martínez, N. (2019). The role of executive functions in academic performance and behaviour of university students. *Journal of Applied Research in Higher Education 12*(3).

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *An Psicol, 21*(1), 170-180.

Sandoval-Rodríguez, K., y Olmedo-Moreno, E. M. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación Superior con Trastorno de Déficit de la Atención. *Revista de Investigación y Docencia Creativa, 6*(25), 320-342.

Vergara, M. I. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bello Antioquia* (Tesis maestría) Universidad de San Buena Aventura, Bogotá, Colombia.

CAPÍTULO 28

MODELOS SOBRE LA EFICACIA DOCENTE EN LA LITERATURA ACTUAL

ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO*, MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS*,
ALFONSO ABAD MANCHEÑO**, Y LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA***
**Universidad Alfonso X El Sabio; **Guilford College; ***UAX*

INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión muy ligada a las características contextuales únicas implicadas para cada docente, por lo que es un proceso complejo y poco definido concretar qué hace a un docente eficiente en su labor.

Normalmente, un docente aprende a desarrollar su labor con su propia práctica a través de su experiencia, pero ése es un proceso largo e irregular que puede llevar a que el docente abandone su profesión antes de finalizar el proceso de convertirse en docente experto y que suele implicar resultados poco satisfactorios relacionados con la calidad de la educación que reciben los alumnos durante el tiempo en el que el docente desarrolle sus habilidades docentes.

Saber cómo es un docente eficaz es un conocimiento muy útil para mejorar la educación que se les da a los propios docentes durante la formación inicial, ya que les ayuda a funcionar como expertos sin serlo aún, por lo tanto, es comprensible que desde la investigación educativa se haya buscado determinar cuáles son las características que definen a los docentes eficaces.

Se ha estudiado las características de los docentes eficaces básicamente desde cinco enfoques diferentes. Con estos métodos diversos autores han elaborado distintos modelos de características de docentes eficaces.

El primer método, y el más habitual, es mediante una investigación empírica, es decir, haciendo investigaciones reales aplicadas en aulas. Se plantean hipótesis y se comprueba su cumplimiento en circunstancias reales para conocer mejor las condiciones asociadas a la eficacia docente.

Otro método habitual sería mediante la revisión de la literatura científica al respecto, es decir, recopilando lo que se ha dicho hasta entonces del tema en el ámbito científico y elaborando a través de ello nuevos modelos teóricos.

Una tercera vía sería mediante los conocidos como 'Métodos del valor agregado'. Estos métodos consisten en aislar la aportación del profesor al aprendizaje de su alumno del resto de factores implicados en su aprendizaje. Es decir, se suele comparar el aprendizaje del alumno con y sin profesor y, a igualdad

de condiciones, la diferencia entre ambos será debida al factor docente (Marcelo y Vaillant, 2010).

El cuarto de los métodos más utilizados sería mediante la propia observación de aulas con docentes eficaces, lo que se denomina enfoque etnográfico.

Consiste en aplicar la observación sistemática como método científico para recopilar información y establecer conclusiones.

Por último, un método muy habitual en este ámbito son los análisis macro a través de la comparación de distintas políticas en educación de distintos países para determinar cuáles de ellas implican prácticas de una docencia eficaz.

Los distintos autores de los distintos modelos eligen entre estas cinco metodologías básicas para elaborar sus investigaciones y extraer sus conclusiones en base a diferentes objetivos propios. Es necesario revisar todos los puntos de vista otorgados por los cinco métodos para poder tener una perspectiva global del estado actual de la eficacia docente en la actualidad, por lo que esta revisión teórica se plantea como objetivo reflejar los modelos y aportaciones teóricas más relevantes de cada una de las cinco metodologías, para elaborar finalmente unas conclusiones que engloben los aprendizajes más relevantes que nos dejan.

METODOLOGÍA

Para esta revisión teórica se han consultado las principales fuentes científicas en internet del ámbito de estudio en cuestión. Se ha consultado la Web os Science (WoS), Scopus y, como base de datos específica en educación, se ha consultado también ERIC.

Se han seleccionado las fuentes por la pertinencia en el tema y por su relevancia sobre otros trabajos de otros autores, basándonos en las citas generadas por los trabajos y por el impacto de las revistas donde se publicaron, sin seguir por ello una revisión sistemática, ni exhaustiva, sino siguiendo un procedimiento de 'Bola de nieve' para encontrar y seleccionar las fuentes.

RESULTADOS

A continuación, iremos viendo uno a uno estos métodos y veremos los modelos creados con ellos por los distintos autores.

Modelos desarrollados mediante investigación empírica

En este método la obtención de datos sería directa o primaria, puesto que los propios autores de los distintos modelos obtienen sus datos mediante investigaciones aplicadas en aulas reales.

Una de las primeras aportaciones de gran relevancia en este ámbito la realizaron Ávalos y Haddad (1981). A través de su investigación empírica

identificaron distintas características que descubrieron que tenían un efecto positivo en el desempeño de los docentes, entre las cuales destacaron principalmente cinco:

La formación y certificación de sus estudios: es decir, los profesores licenciados u homologados oficialmente suelen ser más eficaces.

La capacitación en microenseñanza, simulaciones, juegos de rol y estudios de caso como herramientas educativas utilizadas en el aula.

La responsabilidad y estabilidad emocional del docente, que servía para mantener una concentración adecuada en todo momento.

El empleo del método 'descubrir-investigar' como recurso educativo habitual en sus clases con alumnos.

Las bajas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes, puesto que tenían efectos negativos sobre el aprendizaje de los alumnos, lo que en psicología se conoce como la 'Profecía autocumplida' o 'Efecto Pigmalión' (Vargas, 2015).

En una investigación empírica mucho más reciente, Burnett y Meacham (2002) plantearon conocer la eficacia docente a través del punto de vista de los estudiantes. Éstos daban más importancia a los aspectos afectivos mostrados por los docentes hacia ellos que a cualquier otro rasgo de su profesor y definieron a los docentes eficaces como: cálidos, es decir, si se mostraban cercanos y comprensivos hacia ellos; justos, es decir, si las evaluaciones y el trato que recibían correspondían con su esfuerzo y merecimientos; flexibles, es decir, si eran capaces de variar la forma de actuar dependiendo de las circunstancias educativas; y, por último, si eran claros a la hora de explicar y enseñar.

Tres años después Rizvi y Elliot (2005) realizan otro estudio empírico relevante en Pakistán. Rizvi y Elliot (2005) concluyeron en su investigación que la profesionalidad de los docentes está ligada a la eficacia a la hora de enseñar, a la práctica en el aula, al liderazgo que ejerce el profesor en el aula y a la existente colaboración entre profesores.

Cheung (2006), posteriormente, añadió a dichas conclusiones que la eficacia también se encuentra relacionada con que realmente el profesor crea que puede influir positivamente en el aprendizaje de sus alumnos, es decir, nuevamente se hace referencia a la profecía autocumplida (Vargas, 2015).

Finalmente, el más actual de los modelos desde la investigación empírica es la investigación de Vaillant y Rosell (2006). Estos autores Identificaron nueve características de profesores de educación básica que obtenían buenos resultados en sus estudiantes. Estas características son:

Están comprometidos e implicados con su labor como docentes.

Manifiestan de forma visible amor por los niños y los adolescentes.

Tienen conocimientos didácticos adecuados.

Aplican diferentes metodologías de enseñanza según sus necesidades y la ocasión que se presente.

Colaboran con otros docentes y reflexionan sobre su labor como docentes con ellos.

Tienen competencias intelectuales y pedagógicas.

Conocen y dominan con suficiencia los contenidos que imparten.

Se identifican como docentes ante los demás.

Perciben correctamente y reaccionan adecuadamente a los diferentes estados por los que pasan los alumnos en su aprendizaje.

Modelos desarrollados mediante la revisión de la literatura científica

Los modelos de este método revisaron investigaciones y artículos científicos previos sobre la eficacia docente y extrajeron conclusiones y generalizaciones de las características comunes sobre la eficacia docente. Es decir, la obtención de datos de estos modelos es de tipo secundario o indirecto, ya que se basan en investigaciones de otros autores.

El primer modelo a destacar con este método es el de Darling-Hammond y Sykes (2003). Estos autores intentaron sintetizar en su revisión de estudios anteriores las características determinantes del docente eficaz. Según su análisis, éstas serían: habilidad verbal, conocimiento de la materia a enseñar, habilidad académica, conocimiento profesional y la experiencia docente; aunque en su estudio también reconocen otras características con mucha relevancia como el entusiasmo, la flexibilidad y la perseverancia que muestra el docente en su labor, y que el docente muestre preocupación real por el aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, en la revisión de la literatura hecha por Hunt (2009), encuentra que en diversidad de países y escuelas hay cinco características de los docentes que se repiten continuamente como señales de buena calidad docente, estas serían:

Docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos.

Dominan la materia que enseñan y el conocimiento didáctico del contenido.

Saben monitorizar el aprendizaje de sus alumnos eficientemente.

Reflexionan sobre la práctica docente y aprenden de su experiencia.

Participan en comunidades de aprendizaje.

No obstante, Nuthall (2004) destaca las limitaciones de los modelos desarrollados a partir de estas revisiones de la literatura, puesto que estos listados no llegan a identificar las buenas prácticas docentes que permiten lograr buenos aprendizajes en cualquier situación, ya que frecuentemente los docentes no se dan cuenta de cuando los estudiantes están efectivamente aprendiendo, otras veces confunden aprendizaje con los comportamientos y motivaciones de los estudiantes y, además, es habitual que los docentes no sigan con atención el proceso de

aprendizaje de los estudiantes porque se concentran en gestionar eficientemente el aula y el ritmo de sus clases.

Modelos basados en el método del valor agregado

Estos modelos surgen de identificar qué parte del desempeño de un estudiante es atribuible a la acción del docente. Para ello se comparan los resultados obtenidos por estudiantes en un año académico con el año siguiente, lo que se denomina en inglés 'gain score' (Gess-Newsome et al., 2019). Es decir, medimos a los mismos estudiantes en la misma materia con dos profesores diferentes en dos años distintos para ver las diferencias, asumiendo que la diferencia más importante se debe al cambio de profesor. Según este método, si con algunos profesores los alumnos aprenden más y mejor, pues comparar los aprendizajes con y sin estos profesores servirá para reconocer y diferenciar sus características y efectos.

Estos estudios son complicados e inexactos porque, aparte del factor estudiante y del factor profesor, hay otros factores que influyen decisivamente en el aprendizaje y que no son controlados en estos estudios.

Se diferencian dos tipos de obtención de datos en los métodos de valor agregado. Por un lado, los Métodos Estadísticos Complejos, que se basan en elaborar fórmulas complejas para aislar el efecto docente mostrando un algoritmo estadístico final para determinar la eficacia docente; y, por otro lado, los que, además de este análisis estadístico mediante fórmulas complejas de los resultados, añaden otros tipos de datos provenientes de otras fuentes, por lo que no serían métodos puramente estadísticos (Marcelo y Vaillant, 2010).

Respecto al primer subgrupo, el de los estudios basados en métodos puramente estadísticos complejos, se puede destacar el Sistema de Evaluación de Valor Agregado Educativo de Sanders, Saxton, y Horn (1997), diseñado originalmente en 1993, pero perfeccionado a lo largo de los años hasta llegar a la versión definitiva en 2003; y, por otro lado, el impresionante estudio de Rivkin, Hanushek, y Kain (2005), realizado con más de un millón de estudiantes.

Según Hunt (2009), algunas conclusiones de estos estudios serían qué existen muchísimas diferencias entre los distintos docentes en relación con el logro de los estudiantes, que una buena calidad del docente a la hora de impartir las clases es capaz de contrarrestar el efecto negativo de variables sociales o demográficas, que existen multitud de subtipos de docentes distintos; y, por último, que las características definitorias de la eficacia docente son aún en gran parte desconocidas.

Respecto al segundo subgrupo de estudios de valor agregado, es posible destacar dos modelos relevantes en relación al valor agregado combinado con otros datos, por un lado, el modelo de McBer (2000); y, por otro, el de Day et al. (2007).

Ambos modelos mediatizan la influencia de la fórmula estadística resultante a los procesos personales y psicológicos de los docentes y sus circunstancias.

McBer (2000) identifica tres características del docente que influyen significativamente en el progreso del estudiante y que influirían en, al menos, el 30% de la variación de la formula. Estas son:

Los estilos de trabajo y las normas de conducta relacionadas con los valores, compromisos y actitudes fundamentales que debe tener el docente.

Las microconductas, o habilidades específicas para enseñar, que se pueden identificar y aprender.

La capacidad del docente para generar un clima en el aula que motive a sus estudiantes a esforzarse en su aprendizaje.

Por otro lado, McBer (2000) también destaca cuatro características vinculadas al profesionalismo que permiten predecir la efectividad del docente: el compromiso con la búsqueda del éxito del estudiante, la confianza en la capacidad de superar retos, la necesidad de ser justo con los alumnos y el respeto por los demás.

Otros rasgos positivos se vincularían con el estilo de pensamiento y la capacidad planificar e identificar expectativas. En particular, McBer (2000) refleja cinco rasgos positivos: la habilidad para pensar de forma lógica para encontrar causa y efecto; la habilidad de ver articulaciones y vínculos; la inclinación por establecer objetivos desafiantes, la curiosidad intelectual; y, por último, la capacidad de anticipación a los problemas educativos.

Para finalizar, McBer (2000) considera siete variables relacionadas con el liderazgo docente:

Capacidad de adaptación y de cambio de estrategia.

Lograr responsabilidad de desempeño en los alumnos.

Entusiasmar y motivar a los estudiantes.

Apoyar a los estudiantes en su aprendizaje.

Obtención de resultados positivos, produciendo una imagen positiva.

Trabajar de forma colaborativa en objetivos comunes.

Comprender y saber por qué se comportan así los demás.

Day et al. (2007), por otro lado, estudiaron a más de 300 docentes concluyendo que no existe vinculación entre la efectividad, la edad, la etapa en la carrera, y el género. No obstante, percibieron diferencias entre profesores de primaria y secundaria. Los profesores de primaria eran más propensos a mantener su compromiso docente con los estudiantes a lo largo de la carrera, es decir, eran más propensos a seguir manteniendo el vínculo que habían desarrollado.

Finalmente, también concluyeron que, en relación con la tarea y la efectividad, había muchas diferencias según la etapa de la vida profesional del docente en identidad, capacidades y competencias, por lo que determinaron seis fases distintas

de la vida profesional del docente, desde sus primeros pasos como profesional de la docencia, hasta su jubilación.

Modelos desarrollados mediante la observación del aula y los abordajes etnográficos

Estos estudios se basan principalmente en observar a docentes muy, o poco, eficaces y valorar cuáles son las características que comparten. Se realizan mediante observaciones sistemáticas y reflejando las características observadas para su posterior análisis de coincidencias.

En el primero de los modelos etnográficos de gran relevancia, Ávalos (1986) observó aulas de primaria de América Latina buscando entender mejor las causas del fracaso escolar. Concluyó que la relación docente-alumno es más importante de lo que parece y es clave para entender el fracaso escolar.

Ávalos (1986) expuso que cuando el docente ignora selectivamente la respuesta algunos alumnos, cuando frecuentemente les responde con ironías y cuando muestra cierto grado de sordera intermitente ante ellos, el fracaso escolar se da con muchísima mayor frecuencia.

Otra de las conclusiones de Ávalos (1986) fue que otro factor de gran relevancia es la estrategia educativa que sigue maestro. Así, si el maestro basa su estrategia en dictados, en la memorización sin sentido, en la enseñanza como juego de adivinanzas y hace mayor énfasis en la forma que en el contenido, también fomenta enormemente el fracaso escolar.

Por otro lado, Ávalos (1986) también suponía que muchos de esos profesores culpaban de las deficiencias a los padres, a los propios niños como poco inteligentes, o incluso las condiciones sociales en las que vivían.

Allington y Johnston (2000), en su observación sistemática en Estados Unidos con excelentes docentes, encontraron que estos docentes compartían una serie de características y conductas habituales en el aula:

Se apoyan en comportamientos y respuestas de sus estudiantes.

Tienen gran capacidad para 'Contar una historia'.

Promueven los intercambios en el aula.

Estimulan la reflexión y la investigación.

Utilizan gran variedad de materiales con significado para el estudiante.

Finalmente, Carnoy, Gove, y Marshall (2007) en su abordaje etnográfico visitaron aulas de distintos países latinoamericanos y los comparraron con los altos rendimientos escolares que tenían los niños cubanos. Aislándonos de toda consideración política, es posible valorar que el sistema educativo cubano tiene seis ventajas respecto al resto de sistemas educativos latinoamericanos con los que se le comparaba:

Políticas públicas que favorecen el sistema educativo y de salud.

Cuenta con un considerable "Capital Social".

Apoyo y supervisión de los directores y responsabilización de los docentes.

Buena educación de los docentes y salarios comparables a los de los médicos.

La tarea educativa está centrada en el docente.

Metas de aprendizaje fácilmente alcanzables.

Aunque Carnoy et al. (2007) también fueron conscientes de las desventajas que a su vez también tiene el sistema educativo cubano, que se centraron principalmente en la falta de libertad política; que limita enormemente la capacidad de razonar del alumno, y, por lo tanto, limita el aprendizaje del alumno; y la limitación en la elección individual, que supone una limitación importante en las posibilidades de evolución del alumno hacia algunas de sus fortalezas intelectuales.

Modelos desarrollados partiendo de la comparación entre sistemas educativos de distintos países

En la actualidad, los más completos y globales son el informe PISA (OECD, 2019), que toma sus datos de los resultados de los alumnos, y el informe TALIS (OECD, 2020) que evalúa y analiza a profesores y gestores educativos. La última versión de PISA se publicó en 2018, ya que se realiza cada tres años y se publica al año siguiente (OCDE, 2019) y la última versión de TALIS se ha publicado en 2020 en su segundo volumen (OECD, 2020).

En los resultados de PISA, publicación tras publicación, hay ciertos países que repiten constantemente en los primeros lugares: Japón, Finlandia, Singapur, Corea del Sur, etc. No obstante, se deben tomar estos resultados con cierta distancia, ya que es conocido que hay ciertos países que se preparan para el informe PISA para mejorar sus resultados, por lo que, en cierta medida, adulteran los resultados finales.

En relación a PISA, el informe Mckinsey (2007), después de analizar los resultados del informe PISA, las claves del éxito de un sistema educativo de un país no están asociadas a criterios económicos.

Singapur, por ejemplo, invierte relativamente poco en relación a otros países occidentales con peores resultados, sino que se deben a tres factores básicos: el reclutamiento de los profesores, la formación que se les da y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula. A estos tres factores habría que añadir la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con retraso como elemento clave.

Una conclusión esencial del Mckinsey (2007) es que la calidad del profesorado es un factor que influye de forma decisiva en los logros educativos de sus estudiantes y se destaca una serie de estrategias comunes en los países con mejor valoración:

Prácticas durante la formación inicial y el per. de inserción.

Tutores acompañando a los noveles.

Selección y formación de docentes que apoyan al resto.

Promoción de instancias para el aprendizaje de pares.

Planificación conjunta y entrenamiento entre pares.

Finalmente, según el informe McKinsey (2007), los docentes constituyen un factor clave en los logros alcanzados por los países con más éxito en PISA, por lo que no conviene maltratarlos y desacreditarlos como profesionales valiosos y esenciales que son. Tanto la selección de quienes ingresan en la carrera, como la calidad de la formación y el apoyo cuando empiezan a enseñar, son parte importantísima del éxito de estos países que han desarrollado innovaciones exitosas y grandes esfuerzos en sus docentes y en su sistema educativo, y ahora, por lo tanto, recogen sus frutos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Del análisis de todos estos métodos y modelos descritos sobre la eficacia docente es posible extraer una serie de conclusiones importantes.

En primer lugar, debe destacarse el papel esencial que cumplen los docentes en la calidad de la educación, puesto que, tal y cómo se ha visto en el Informe McKinsey (2007) y en el Informe de Hunt (2009), por ejemplo, la diferencia obtenida con buenos docentes es muy relevante y se torna esencial para garantizar la calidad educativa que se les proporciona a los estudiantes.

En segundo lugar, es adecuado destacar que los componentes afectivos y emocionales del docente juegan un gran papel en su rendimiento profesional (Marcelo y Vaillant, 2010). Tanto los alumnos (Burnett y Meachan, 2002), como los propios docentes (Day et al., 2007) reflejan en sus apreciaciones que son factores que marcan una gran diferencia en la mejora de la relación y en la obtención de mejores resultados. Por otra parte, no debemos olvidarnos de la relevancia que tienen otros factores, como la implicación del docente en su labor profesional o su auto-reflexión sobre su propia labor.

Esta recopilación se muestra aún incompleta, puesto que es posible mayor profundización y concreción sobre algunas características de los docentes eficaces que se muestran relevantes en los estudios y modelos teóricos seleccionados. No obstante, se refleja con claridad cuáles son aquellos factores de mayor relevancia en este ámbito, puesto que se ha priorizado la claridad en la exposición por encima de una mayor exhaustividad.

En definitiva, como conclusión final a esta revisión teórica, es posible afirmar que cualquier modelo educativo que busque la excelencia educativa debe partir, en primer lugar, del cuidado y respeto a sus propios profesionales, puesto que ellos son la clave para obtener buenos resultados y convertir un determinado modelo

educativo en excelente, por encima de la inversión económica, la disposición de recursos, etc.

REFERENCIAS

Allington, R.L. y Johnston, P.H. (2000). *What Do We Know about Effective Fourth-Grade Teachers and Their Classrooms?* Albany: National Research Center on English Learning and Achievement.

Ávalos, B. y Haddad, W. (1981). *A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America. Middle East, Malaysia, Phillippines and Thailand: Synthesis of Results.* Ottawa: International Development Research Center.

Ávalos, B. (1986). *Teaching Children of the Poor. An Ethnographic Study in Latin America.* Ottawa: International Development Research Centre.

Burnett, P.C. y Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(2), 141-153.

Carnoy, M., Gove, A.K., y Marshall, J.H. (2007). *Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school.* Stanford University Press.

Cheung, H.Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 435-451.

Darling-Hammond, L., y Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the" highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives, 11*(33).

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness.* DfES Research Report RR 743, University of Nottingham.

Gess-Newsome, J., Taylor, J.A., Carlson, J., Gardner, A.L., Wilson, C.D., y Stuhlsatz, M.A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education, 41*(7), 944-963.

Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina.* Santiago de Chile: PREAL.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.

McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness.* London: Hay McBer.

McKinsey, C. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.* London: McKinsey Company.

Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review, 74*(3), 273-306.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA: Program For International Student Assessment, 2018 Results.* Paris: OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *TALIS 2019 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS.* Paris: OECD Publishing.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., y Kain, J.F. (2005). *Teachers, Schools and Academic Achievement. Econometrica, 73*(2), 417-458.

Rizvi, M. y Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(1), 35-52.

Sanders, W.S., Saxton, A.M. y Horn, S.P. (1997). The Tennessee Value-Added System: A Quantitative Outcomes-Based Approach to Educational Assessment. In J. Millman (Ed.), *Grading Teachers, Grading Schools: Is Student Achievement a Valid Measure?* (pp. 137-162). Thousand Oaks, CA: Corwing Press, Inc.

Vargas, J.G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes, 57,* 40-43.

CAPÍTULO 29

EL ROL DE LA MOTIVACIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

ALFONSO ABAD MANCHEÑO*, LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA**,
LEOPOLDO CALLEALTA OÑA***, Y JAVIER CASADO PÉREZ**
**Guilford College; **Universidad Alfonso X;*
****Doctorando en Ciencias de la Educación*

INTRODUCCIÓN

La motivación es un factor importante en el aprendizaje de una segunda lengua, en cualquier contexto educativo, y más allá de la aptitud lingüística del aprendiente. Por ello, es importante examinar cómo se relaciona la motivación con el desempeño académico. Esto es fundamental para desarrollar un estilo de aprendizaje-enseñanza que promueva una motivación positiva intrínseca y significativa, es decir, duradera.

La variable de la motivación ha sido ampliamente estudiada en el campo de adquisición de segunda lengua (Gardner y Lambert, 1959; Dörnyei, 1998; Bernard, 2010; Adolphs et al., 2018). En todos los estudios se apunta a la necesidad de crear una auto-imagen ideal positiva del aprendiente en el futuro, tener expectativas positivas y una imagen saludable. El modelo más reciente en el campo de la motivación es el de Dörnyei y sus investigaciones apuntan a la importancia del yo ideal en la L2 como motor de la motivación. (Dörnyei y Ushioda, 2009, p. 29). Dörnyei describe el yo ideal como una faceta específica de la segunda lengua. Representa la imagen ideal que el aprendiente tiene de sí mismo como hablante de la lengua meta en el futuro. En los estudios de Dörnyei y Ushioda y otros más recientes realizados en España (Brady, 2015) se pone énfasis en la importancia del yo ideal, pero no se descarta la funcionalidad de la orientación instrumental. Por esta razón, es importante profundizar sobre la relación entre la proyección del yo ideal y el yo deóntico con el esfuerzo proyectado y el desempeño académico.

Así, en este capítulo se ha realizado un estudio empírico sobre esta temática.

MÉTODO

Se seleccionaron 103 participantes (66 mujeres), siendo los criterios de selección que fueran estudiantes de segunda lengua en una estadounidense y que tuvieran clases de lengua española, francesa, alemana o japonesa. Las edades de los participantes iban de los 18 a los 23 años. 71 alumnos eran estudiantes de español, 15 de francés, 10 de alemán y 7 de japonés. Los niveles de los cursos que estaban

cursando los participantes variaron desde primer semestre de universidad al cuarto semestre. No se realizó un examen de nivel y, por tanto, no se puede establecer el nivel de segunda lengua de los alumnos dentro de la escala ACTFL ni del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. Todos los participantes reportaron haber tomado al menos dos semestres de la lengua de estudio con anterioridad al momento de completar el cuestionario. Completaron un cuestionario online elaborado con la plataforma de Google Forms.

Los participantes también respondieron a preguntas sobre su rendimiento académico, las notas que sacaron variaron entre la máxima nota A pasando por las notas de B, C, D y F (suspenso).

En este estudio, se trata de explorar las relaciones que existen entre el esfuerzo proyectado por el aprendiente y el desempeño académico en la L2, entre el yo ideal en segunda lengua del aprendiente y el desempeño académico en la L2 y entre el yo deóntico y el desempeño académico en el aprendizaje de la L2. Es decir, que se pretende ver qué tendencias existen entre los alumnos de segunda lengua en cuanto al tipo de motivación (ideal u obligatoria), cuánto esfuerzo proyectan los alumnos dedicar al estudio de la segunda lengua y el desempeño académico de éstos. Las variables estudiadas son el tipo de motivación dentro del modelo de Dörnyei, es decir, el yo deóntico, el yo ideal y también el esfuerzo proyectado por el aprendiente hacia el aprendizaje de la L2. Además, se utilizaron las notas en los últimos tres semestres de la lengua como indicador del rendimiento académico.

Este estudio hace una comparación de las variables sin llegar a manipularlas por lo que no se trata de un diseño experimental, sino exploratorio y expost facto. También es un estudio transversal ya que se realizó una recogida de datos en un periodo temporal determinado (tres meses). Para ello se administró un cuestionario online que nos permite obtener una puntuación en la que los informantes se auto califican siguiendo una escala de Likert para cada pregunta. Además, al final del cuestionario hay preguntas abiertas relacionadas con la motivación para estudiar una segunda lengua que 66 participantes contestaron.

El objetivo final del diseño de investigación es recabar información sobre cuánto esfuerzo están dispuestos a dedicar al estudio de la lengua y algunas actitudes sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, por ejemplo, qué aspectos de la lengua los empujan a continuar sus estudios, si están relacionados con su ideal de aprendizaje o con sus obligaciones laborales o familiares.

Se administró un cuestionario de 30 preguntas acerca de las 3 variables estudiadas (yo deóntico, el yo ideal y esfuerzo proyectado).

Las diez primeras preguntas del cuestionario se corresponden con el esfuerzo que los aprendientes están dispuestos a invertir; las segundas diez preguntas están

relacionadas con el yo ideal, y las últimas diez preguntas están relacionadas con el yo deóntico.

Se usó el modelo de cuestionario incluido en Neagle (2018) online (ver Anexo A) y a su vez adaptado de Dörnyei (Dörnyei, 2009; Nagle, 2018). Además, se incluyeron al final tres preguntas (Anexo B) relacionadas con el rendimiento académico en segunda lengua en las que los participantes reportaron sus notas en los dos semestres previos al estudio, cuántos semestres de la lengua habían tomado en el pasado, si tenían planes de seguir tomando cursos de lengua en el futuro, y una pregunta sobre las razones de su motivación para aprender esa segunda lengua.

Cuando les administramos el cuestionario a los participantes se les informó de que sus respuestas al cuestionario serían confidenciales y se usarían sólo para análisis estadísticos exploratorios sin ánimo de lucro. Su contestación del cuestionario se tomó como consentimiento informado. Para conseguir más participantes se envió el cuestionario online a los profesores de los cursos de español, francés, japonés y alemán de dos universidades americanas, utilizando una técnica de bola de nieve. Los alumnos completaron el cuestionario entre marzo y mayo de 2019.

Hicimos también una entrevista de grupo a nivel informativo con tres alumnas de español. Para poder utilizar las preguntas grabadas de manera anónima se diseñó una autorización que las participantes firmaron (Anexo D) y que fue aprobado por el Institutional Review Board (IRB) o Comité de Ética, organismo académico estadounidense que se encarga de velar por los derechos, anonimato y seguridad de las personas que participan en estudios académicos.

Las variables fueron analizadas con PSPP, programa similar y compatible con SPSS de versión gratuita. Para las treinta primeras preguntas, al tratarse de variables numéricas de la escala de Likert, se introdujeron los valores de las respuestas para cada pregunta. Por otra parte, se computaron las respuestas de los grupos de preguntas correspondientes a las tres categorías: Esfuerzo, yo ideal y yo deóntico para poder calcular las medias de todos los resultados y explorar la relación que hay entre cada categoría y el desempeño académico. En la categoría de notas académicas en los últimos tres semestres los alumnos introdujeron notas de A, B, C, D y F. Para poder calcular las medias de los últimos semestres se le dio un valor de A=4, B=3, C=2, D=1, F=0.

Aunque se trata de un estudio exploratorio se calculó una correlación de Pearson entre las variables de esfuerzo, yo ideal y yo deóntico con el desempeño académico de los alumnos para poder observar las tendencias del grupo. En la segunda parte del estudio con preguntas abiertas, los resultados se analizaron de manera cualitativa, examinando las respuestas recurrentes y las actitudes de los aprendientes.

A continuación, se muestran los datos relativos a la muestra, donde hay una mayor participación de mujeres que de hombres.

En cuanto a la edad la media fue de 19.87 con una desviación típica de 1.62, siendo la edad mínima 18 y la máxima 23 años.

En cuanto a las lenguas estudiadas, vemos que el español es la más frecuente, seguida del francés, alemán y japonés.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos relacionados con el esfuerzo proyectado. La media que puntúan los participantes es de 3.5 en la escala de 1 a 5 con una desviación típica de 0.83. En relación con las preguntas sobre si querrían hacer más cursos de idioma en el futuro, la mayoría está muy de acuerdo (44.7%). Cuando les preguntamos si querrían pasar más tiempo estudiando la L2, la mayoría de los encuestados está muy de acuerdo (31.1%) o de acuerdo (30.1%).

En cuanto a la pregunta 3 sobre si estarían dispuestos a hacer tareas adicionales, la respuesta mayoritaria (un 44.7%) es neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

Cuando les preguntamos a los participantes si estaban preparados para esforzarse mucho en aprender la L2, el 35% se mostró de acuerdo y solo un 5% estaba muy en desacuerdo.

Sobre la pregunta acerca de si les gustaría estudiar un idioma extranjero incluso si no estuvieran obligados a hacerlo, el 48.5% de ellos estaba muy de acuerdo frente a casi un 10% muy en desacuerdo.

Sobre la concentración, al 35% le gustaría poder concentrarse en la L2 más que en cualquier otro tema.

Si en el futuro un curso la L2 se ofreciera en otro lugar al 33% de los encuestados les gustaría mucho hacerlo, frente al 8.7% que se encuentra en el polo contrario.

Cuando se les preguntaba si creían que estaban haciendo todo lo posible para aprender el segundo idioma, el 38% estaba de acuerdo y el 23% muy de acuerdo.

Cuando se les pedía que comparasen su esfuerzo con el de sus compañeros de clase, un 33% no creían que estuviesen haciendo ni más ni menos, mientras un 26% estaba de acuerdo con que estaban haciendo más esfuerzo a la hora de estudiar.

Finalmente, a la pregunta de si estaban trabajando duro para aprender la L2 un 38% estaba de acuerdo frente a un 1% que estaba muy en desacuerdo.

A continuación, pasamos a analizar las preguntas relacionadas con el yo ideal. Cabe decir en primer lugar, que la media obtenida en esta dimensión es de 3.42 con una desviación típica de 1.1. Un 29% se imagina en el futuro escribiendo emails o

cartas con fluidez y un 33% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo sobre si la L2 será útil para tareas futuras que tengan que hacer.

Cuando les pedimos que se imaginasen viviendo en el extranjero, se mostraban muy de acuerdo con verse capaces de vivir y utilizar la L2 para comunicarse con efectividad (40.8%), con ser capaces de hablarla (41.7%), con poder vivir y tener una discusión (45.6%) y con ser capaces de hablar con amigos internacionales y colegas en dicha lengua (38.8%).

Les pedimos pensar en su futura carrera, un 26.2% estaban muy de acuerdo con imaginarse usando la L2 frente a un 14.6% y 13.6% que estaban muy en desacuerdo o en desacuerdo.

Además, un 39.8% estaban muy de acuerdo con ser capaces de imaginar una situación en la que hablarían la L2 con extranjeros frente a un 5.8% muy en desacuerdo. Sin embargo, un 29% y un 23% estaban muy en desacuerdo o en desacuerdo con imaginarse estudiando en una universidad solo en la L2.

Finalmente, sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con imaginarse hablando la L2 como un nativo, las respuestas estaban bastante equilibradas a un lado y a otro, siendo la del grupo mayoritario el 25.2% que estaba muy en desacuerdo, seguido del 22.3% que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En cuanto a las preguntas relacionadas con el yo deóntico, la media puntuada es de 1.98, con una desviación de 0.77. Los participantes se mostraban muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones: Estudio una L2 por no decepcionar a mis padres (74.8%), porque es importante para la aprobación de mis compañeros (53.4%), para ganarme el respeto de otras personas (33%), o porque mis amigos piensan que es importante (57.3%).

Además, también se mostraban en desacuerdo con estudiar una L2 porque lo contrario tenga un impacto negativo (25.2%) y muy en desacuerdo con que no aprender una L2 decepcione a otras personas (45.6%).

Por otra parte, también se mostraron muy en desacuerdo con que aprender una L2 sea necesario porque las personas cercanas así lo esperen (56.3%), porque sea necesario para ser una persona educada según los padres (62.1%) o esté asociado a las personas educadas (35%).

Por último, también están muy en desacuerdo (36%) y en desacuerdo (34%) en cuanto a que estudiar una L2 sea importante para las personas que ellos respetan.

En relación con el desempeño académico en la última clase de L2, la nota mayoritaria fue A (64%) seguido de B (21.45%). Y en otras clases del pasado, las notas mayoritarias también fueron A (72.3) y B (18.1%).

La mayoría de los estudiantes participantes en este estudio habían estudiado un semestre (31.7%) y la mayoría de ellos planeaban seguir haciéndolo, sobre todo español (35.6%).

Acerca de si existe una relación o no entre las notas y las dimensiones de motivación esfuerzo, yo ideal y yo deóntico, observamos que existen correlaciones positivas, aunque bajas en yo deóntico (0.22***) y moderadas en yo ideal (0.36***) y esfuerzo (0.38***).

Por último, en nuestra investigación hemos comprobado que las dimensiones de motivación estudiadas que más correlacionan entre sí positivamente son esfuerzo y yo ideal (0.78**) mientras que yo deóntico y yo ideal tienen una correlación baja (0.23*).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la media es de 3.53 en la categoría de esfuerzo, un 3.42 en yo ideal y 1.98 en la categoría de yo deóntico. Esto quiere decir que dentro de las categorías de yo ideal y yo deóntico los aprendientes daban más importancia a los objetivos ideales que a cumplir con las obligaciones sociales o familiares. Para entender mejor los resultados en la escala de Likert hay que recordar que un 5 en la encuesta corresponde a estar muy de acuerdo en oposición a 1 que significa muy en desacuerdo. Esto significa que la puntuación de 1.98 implica que los alumnos estaban más en desacuerdo con las preguntas relacionadas con el yo deóntico.

Estos resultados son consistentes con la literatura analizada. Por ejemplo, Czisér y Dörneyi (2005) estudiaron la variable de esfuerzo e integración. En sus resultados la integración fue el factor más importante dentro de la motivación, que está directamente relacionado con el yo ideal. Nagle (2018) observó una correlación positiva entre esfuerzo y yo ideal y aunque observó que la motivación en segunda lengua tiende a decaer con el tiempo, ésta se ve alimentada cuando los aprendientes empiezan a alinearse con su yo ideal.

En un estudio de Brady (2015, p. xix) se demostró que los estudiantes que estaban más involucrados con la L2 presentan un perfil de yo ideal más fuerte. Al igual que en este estudio, los participantes de Brady mostraron una relación menos fuerte con el yo deóntico. No obstante, Brady hizo una distinción cultural importante, y dijo que en aquellos países donde hay una mayor involucración de la familia en la educación de los hijos, por ejemplo, en China, los participantes están más de acuerdo con las afirmaciones que los alinean con un yo deóntico en la L2. Brady también estudió variables afectivas relacionadas con la orientación motivacional de los alumnos y llegó a la conclusión de que la competencia auto percibida y la seguridad en sí mismo son factores importantes y significativos en la motivación de los alumnos. Este hecho se puede relacionar con la fuerte presencia del yo ideal que se muestra en nuestro estudio.

Samad, Etemadzadeh, y Roohbakhsh Far (2012) realizaron un estudio sobre la orientación motivacional y también resaltaron la importancia de la orientación

integradora en el aprendizaje de la L2 (Samad et al., 2012). En su estudio demostraron que los altos logros en el aprendizaje de L2 están altamente relacionados con la orientación integradora. Este resultado no es exactamente igual al de este estudio, ya que aquí nos hemos fijado en una variable más dinámica y abarcadora que es el yo ideal. No obstante, como se puede ver en las preguntas relacionadas con el yo ideal, muchos de los ítems de nuestro estudio se refieren a un deseo integrador de los aprendientes con un efecto motivador en los alumnos por lo cual se pueden alinear los resultados con los del estudio de Samad et al. (2012).

Minera Reyna (2009) también estudió los tipos de motivación y sus resultados demostraron que la motivación global de su grupo era la motivación intrínseca, seguida de la orientación integradora y, por último, la instrumental. Esto quiere decir que los alumnos motivados intrínsecamente tienen menos dificultades para mantener el deseo y el esfuerzo necesario para aprender la lengua. Esto es también consistente con los resultados del presente estudio. Además, Minera Reyna (2009) observó motivaciones socioculturales e interactivas, lo cual se corresponde con las respuestas dadas por los participantes de nuestro estudio en la sección cualitativa. Este punto también ha sido demostrado por Tragant y Muñoz (2000). Minera Reyna (2009), al igual que en el presente estudio, también encontró una correlación positiva entre el esfuerzo (llamado perseverancia en su estudio) con el desempeño académico, el cual fue medido en su estudio por una prueba lingüística de nivel. En el estudio de Minera Reyna (2009) se estudian además variables relacionadas con las actitudes de los alumnos hacia la cultura meta y variables relacionadas con la experiencia de aprendizaje, especialmente variables relacionadas con el grupo.

Otro estudio que corrobora nuestros resultados es el de Busse (2013), ya que al igual que en este estudio encontró una correlación positiva alta entre el esfuerzo proyectado y el yo ideal. Además, estudió la relación entre el yo ideal y la autoeficacia de los alumnos. Por lo tanto, propuso que en la clase de L2 (en su caso el alemán), se hicieran actividades orientadas a fomentar las creencias de los alumnos sobre su propia autoeficacia (Busse, 2013).

Como se ha visto, en este estudio el rendimiento académico tiene una correlación positiva con las tres categorías estudiadas, pero se ve que la relación más fuerte se da entre el rendimiento académico y el yo ideal (Correlación de Pearson de 0.38), seguida de la correlación entre el esfuerzo y el rendimiento académico (Correlación de Pearson de 0.36) y la correlación entre el rendimiento académico y el yo deóntico (Correlación de Pearson de 0.22). En los tres casos hay una correlación positiva, sin embargo, en los dos primeros casos es baja y en el último caso es una correlación positiva muy baja. Los resultados son consistentes con otros estudios.

Al igual que Minera Reyna (2009), nuestros datos apuntan a la importancia del estudio factores socioculturales y de conexiones con otras comunidades en futuras investigaciones.

Hemos mostrado que hay una relación positiva entre el desempeño académico y el esfuerzo proyectado por los alumnos. También hay una relación positiva entre el desempeño y el yo ideal y el yo deóntico, aunque la relación es más alta con el yo ideal.

En conclusión, la tendencia motivacional de los alumnos ha mostrado que están en línea con los estudios realizados recientemente. Los componentes motivacionales del yo han sido estudiados en muchas lenguas y arrojan resultados similares. No obstante, sería un buen complemento para este estudio analizar otra variable propuesta por Dörnyei que tiene que ver con la experiencia de aprendizaje. El componente de experiencia de aprendizaje del modelo ha sido poco estudiado. Como señala Dörnyei (2020) apenas ha sido analizado por Csizér y Kálmán (2019) y necesita teorizarse más, apuntando así por dónde seguirá creciendo el análisis de la motivación en el campo de la L2.

REFERENCIAS

Adolphs, S., Clark, L., Dörnyei, Z., Glover, T., Alstair, H., y Muir, C. (2018). Digital innovations in L2 motivation: Harnessing the power of ideal L2 self. *System, 78*, 173-185.

Bernard, J. (2010). *Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation, and Outcomes in a University Language-Learning Environment*. EE.UU.: Carnegie Mellon University.

Brady, I. (2015). *The Ideal and Ought-to L2 Selves of Spanish*. Murcia: Universidad de Murcia.

Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System, 41*, 379-398.

Csizér, K., y Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal, 89*(i19-36).

Csizér, K., y Kálmán, C.S. (Eds.). (2019). Language learning experience: The neglected element in L2 motivation research (Special Issue). *Studies in Second Language Learning and Teaching, 9*(1).

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language. *Learning, 31*(3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system. En E. Ushioda y Z. Dörnyei (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2020). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. En M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, y S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 39-69). Basingstoke: Palgrave.

Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Gardner, R.C., y Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13,* 266-272.

Minera, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 6*, 1-11.

Nagle, C. (2018). Motivation, Comprehensibility, and Accentedness in L2 Spanish: Investigating Motivation as a Time-Varying Predictor of Pronunciation Development. *Modern Language Journal, 102*(1), 199-217.

Samad, A., Etemadzadeh, A., y Roohbakhsh Far, H. (2012). Motivation and Language Proficiency: Instrumental and. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 66*, 432'440.

Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua. In E. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel Lingüística.

CAPÍTULO 30

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA Y ENRIQUE PASTOR SELLER*
**Universidad de Murcia*

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social (TS) se encuentra en una encrucijada, la actual situación de pandemia debida al coronavirus ha puesto en evidencia la necesidad de adaptar, no sólo la práctica de esta disciplina científica y profesión, sino también la docencia universitaria. Si el TS "promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas" (International Federation of Social Workers, 2014), debemos entender que el TS debe adaptarse a una sociedad en continua evolución y para ello es necesario un cambio metodológico en la docencia universitaria.

La necesidad de adaptación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación (EESS), desde el año 2003 ha traído cambios fundamentales en las titulaciones, en donde la innovación docente ha sido clave para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Esta adaptación ha dado como resultado nuevas metodologías docentes activas y modelos de aprendizaje centrados en el alumno. En el caso concreto del TS, "en el ámbito académico, debe reforzarse precisamente su cientificidad, estableciendo protocolos de intervención rigurosos y replicables, y favoreciendo el desarrollo de la investigación científica en la disciplina" (López, 2012, p.70).

Es en este contexto que presentamos una propuesta donde el cine se legitima como un lenguaje mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. Esta propuesta a nivel metodológico afecta a la intervención social y a la enseñanza-aprendizaje, y nos permite reflexionar sobre los nuevos escenarios y desafíos que se plantean en el TS. "Si la sociedad adquiere una mayor complejidad, el Trabajo Social debe adaptarse a las nuevas exigencias de la ciudadanía" (De la Fuente y Martín, 2017, p.81).

Como afirma Abad (2009, p.19): las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural (…), mediante propuestas relacionadas con el fomento de actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promuevan una conciencia crítica frente a los mecanismos de exclusión social, y convertirse, a la larga, en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo.

Ante los nuevos retos planteados, el Título de Grado en Trabajo Social debe:

Capacitar para el ejercicio profesional como trabajador(a) social y facultar para la utilización y aplicación de la valoración diagnóstica, el pronóstico, el tratamiento y la resolución de los problemas sociales, aplicando la metodología específica de la intervención social individual, familiar, grupal y comunitaria, y capacitar para planificar, programar, proyectar, aplicar, coordinar y evaluar servicios y políticas sociales. Los planes de estudios conducentes al título de trabajador/a social deben permitir la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las siguientes funciones en el ejercicio profesional: función de información y orientación, preventiva, asistencial, de planificación, docente, de promoción e inserción social, de mediación, de supervisión, de evaluación, gerencial, de investigación y de coordinación (Vázquez, 2005, citado en Gómez, 2010, p.52).

Se trata pues de avanzar hacia una educación integral, donde entendemos el cine juega un papel fundamental en una sociedad en la que la imagen se ha convertido en un elemento básico donde la Universidad, como institución social y cultural, como institución democrática, debe perseguir ante todo la calidad de la enseñanza entendida como apuesta por la investigación, por la incorporación de los avances tecnológicos, por la preparación sólida en lo académico y en lo humano, como adaptación ética a lo que los tiempos demandan (Núñez, 2008, p.48). Como destaca el cineasta italiano Roberto Rosellini (1979, p. 23), el cine y esta educación integral están vinculados por la innovación.

Todos los hombres políticos, todos los moralistas, todos los idealistas que se propongan sinceramente llevar a cabo transformaciones sociales, deben tener muy en cuenta una operación esencial: la de concebir y promover nuevas formas de instrucción, de educación y de cultura. Como es sabido, todo cambio radical presupone el desarrollo de nuevos sistemas de pensamiento, nuevos 'intelectos', nuevos 'valores', nuevos modelos culturales con qué sustituir los esquemas tradicionales. Hay que plantearse, por consiguiente la instrucción, la educación y la cultura en términos enteramente nuevos, sin pasión y guiados por un espíritu racional: así es como conseguiremos expresar, con una claridad absoluta, lo que conviene poner en práctica para acelerar una transformación coherente del hombre y de un mundo en perpetua evolución.

Los objetivos que orientan la investigación son:

Investigar el uso del cine como herramienta de innovación docente y transversal que debe ser incluida en las guías docentes de TS.

Presentar una experiencia didáctica innovadora, con la utilización del cine, a través del cinefórum.

Crear una dinámica interactiva entre los alumnos que posibilite la reflexión, el diálogo y el juicio crítico, profundizando en el tema elegido por el/la docente.

"Entendemos por cinefórum como aquella actividad pedagógica de grupo que apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad". (Pereira, 2007, p.2).

Jowett y Linton (1980) afirman "que ha llegado el momento de comenzar a rectificar algunos temas y de devolver al cine el lugar debido a la hora de tratar el modelo general de los medios de comunicación. Las películas son un medio de comunicación social" (p.12), es por ello que presentamos un proyecto cuyo objetivo es que el cine, se convierta en una herramienta de innovación docente y pase a formar parte de todas las guías docentes en la licenciatura de TS, a través del cinefórum, como experiencia didáctica innovadora, una actividad que en TS permite "planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social y responder a situaciones de crisis (…) reflexionar sobre las realidades que persisten en el grupo o en la sociedad, facilitando una reflexión crítica en el alumnado" (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019, p. 1119) como ya hemos podido comprobar en ocasiones anteriores donde hemos trabajado este recurso didáctico innovador.

Nuestro objetivo con esta proyecto se enmarca, como hemos adelantado, en la necesidad del TS de adaptarse a los cambios sociales, es por ello por lo que el cine, como arte, supone un enriquecimiento metodológico, la educación va a encontrar en el arte un importante aliado para la realización de sus procesos pedagógicos, para la concreción de sus ideales de desarrollo humano y formación de personas capacitadas para la vida en libertad, para la convivencia democrática en sociedad y para el ejercicio eficiente de una actividad laboral [...] el arte pasa a formar parte de los currículos y de las experiencias pedagógicas de las instituciones educativas; sin embargo, no solo pasa como un área o una asignatura para ser enseñada por el profesor. Constituye también un instrumento para la enseñanza y, sobre todo, para el aprendizaje de los demás temas curriculares (De Siqueira, 2009, p.146).

Este enriquecimiento justifica el interés de nuestro proyecto y como podremos comprobar su viabilidad es totalmente factible, de llevar a las aulas y ponerse en funcionamiento, puesto que nos sumamos a otros autores como Vázquez Gómez, 1994; Platas, 1994 y Dios, 2001 todos ellos citados por Pereira y Marín (2001, p. 236) que entienden el cine:

No sólo como un medio de comunicación sin más, sino como una herramienta pedagógica permanente en los procesos de aprendizaje del alumnado que promueve el desarrollo de habilidades sociales, además de predisponer a la reflexión, al análisis al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales.

Además, la viabilidad del proyecto queda patente en cómo el cine aparece como herramienta metodológica en distintas guías docentes de asignaturas del Título de

Grado en Trabajo Social en España como la Universidad de La Rioja, Universidad de Murcia, Universidad de Alicante, Universidad de Zaragoza y Universidad Pablo de Olavide, entre otras.

MÉTODO

En la introducción hemos desarrollado el marco conceptual a partir de una revisión del estado de la cuestión, en relación al primer objetivo, a continuación, describiremos la metodología que guiará el aprendizaje.

Es importante reseñar que "utilizar el cine como herramienta didáctica obliga al docente planear la experiencia, a plantear unos objetivos concretos, a elaborar guías de trabajo, a incentivar la argumentación mediante el foro y a evaluar el proceso". (Laurens, 2008, p.16).

El plan de trabajo sería el siguiente: En primer lugar el docente deberá solicitar un aula adecuada a la actividad que tenga una pantalla, video y audio para poder reproducir la película o el extracto de esta, además, deberá seguir las etapas que presentamos a continuación de planificación, ambientación, visualización, profundización y síntesis y evaluación. El responsable de coordinar y seguir estas etapas será el docente y la actividad debe ser conducida en una hora, dedicando igual tiempo al visionado que a la etapa de profundización y síntesis, por otro lado, la etapa de evaluación siempre debe ser realizada, pues nos servirá el futuro para realizar nuevas actividades mejor planificadas, superando los posibles fallos de tiempo, elección del tema o la película, etc.

Para la realización de este proyecto nos guiaremos por las siguientes fases o etapas de

Alonso y Pereira (2000):

1. Etapa de planificación. Para la realización del cinefórum el docente necesita entender el cine como herramienta pedagógica, como un apoyo, y por eso necesitará realizar un importante trabajo previo, de acuerdo a la asignatura, temas o problemáticas que se vayan a tratar en el aula. La selección de la película, o parte de esta, es una parte fundamental de este trabajo previo para conseguir la atención del alumno y conseguir nuestros objetivos. "Es fundamental realizar un trabajo formación, capacitación e investigación orientado a encontrar el sentido que erija este recurso como una opción que, más allá del planteamiento audiovisual, se constituya en una opción efectiva de mediación, como eje transversal cultural y de conocimiento de la práctica educativa". (Pava, 2009, p. 15). En esta etapa se selecciona la película según los objetivos que queramos alcanzar y se recaban los materiales necesarios.

2. Etapa de ambientación. Es importante motivar al alumnado, haciendo hincapié en el uso del cine como una herramienta didáctica, no con un fin lúdico. En

esta etapa se deben detectar ideas y conocimientos previos sobre la película y será fundamental que todo esté orientado a los objetivos trazados en la etapa de planificación. El cine reforzará todo el trabajo que ya hemos ido realizando, estimulando las diferentes posibilidades de aprendizaje, y les permitirán interiorizar más los conceptos, pero estos deben haber sido trabajados previamente en el aula. Además, se puede dar sugerencias de propuestas educativas para antes de ver la película.

3. Etapa de visualización de la película. Durante esta etapa (en silencio y con concentración) debemos llegar con todos materiales y recursos adecuados (sala acondicionada para visionado y audición) y los alumnos deben disponer del material apropiado para recabar información de interés. Es el momento en que se debe buscar la mayor concentración y atención por parte del alumnado.

4. Etapa de profundización y síntesis. Se deben crear grupos de discusión para analizar la película, intercambiando ideas y dando lugar a debates y propuestas de actividades. Es importante en esta etapa que el profesor actúe de moderador y que se busquen en las distintas discusiones alcanzar los objetivos propuestos en la actividad.

5. Etapa de evaluación. Se realizarán cuestionarios de evaluación y se revisarán los objetivos propuestos, además, se buscarán formas de mejorar la intervención pedagógica realizada y se formularán al grupo cuestiones sobre la película.

En estas fases hemos desarrollado la metodología que guiará nuestro proyecto, supeditada a nuestros objetivos, los materiales necesarios para esta actividad son fáciles de conseguir y esto redunda en la viabilidad del mismo. Un aula equipada con un equipo de video y audio serán los únicos materiales necesarios.

RESULTADOS

Como afirman Pastor et al. (2019, p.1107) la utilización del cine en las aulas es un medio eficaz para que los futuros/as trabajadores/as sociales, desarrollen sus capacidades, conozcan problemáticas sociales, aumenten su capacidad crítica y de análisis e intenten buscar propuestas de intervención y posibles soluciones a las problemáticas detectadas.

Hemos utilizado en numerosas ocasiones el cinefórum en nuestras clases, siguiendo las fases descritas en la metodología y hemos podido verificar como a través del cinefórum se utiliza un enfoque práctico y se desarrolla una metodología activa y participativa que fomenta el interés, la motivación y la implicación de todos los alumnos, lo que ayudaría a conseguir el tercero de nuestros objetivos.

El cine produce una experiencia en el espectador que puede determinar su modo de actuar (Mitry, 1990). El cinefórum facilita una reflexión crítica y permite meditar sobre las realidades que persisten en el grupo o en la sociedad, su uso en el

TS como una herramienta pedagógica permite sensibilizar al alumnado y predispone a la reflexión, al análisis al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales. Además, encontramos que el cine es un recurso didáctico imprescindible para fomentar las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y el diálogo permanente (Alonso y Pereira, 2000; Campo-Redondo, 2006).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Estamos ante una revolución en el paradigma cultural, inmersos en la sociedad de la comunicación, donde la imagen y el sonido han suplido a la letra impresa como vehículo principal de conocimiento. El trabajo social, no puede dar la espalda a este nuevo contexto, donde la utilización de las disciplinas artísticas facilita procesos de enseñanza aprendizaje participativos y las transacciones entre Arte y Trabajo Social suponen estrategias de innovación docente y profesional (Pastor et al., p. 1120)

Nos encontramos en una nueva época donde el "aula sin muros" de Carpenter y McLuhan (1974) es una realidad y el cine forma parte de esta libertad pedagógica, tal y como advertía el propio McLuhan(1974, p. 32): "las instituciones escolares malgastan cada día más y más energía para preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe", debemos cambiar la forma de ver el cine y la forma de enseñar, con la irrupción de los medios electrónicos de comunicación a los que McLuhan (1974) aludía, la educación ha dejado de ser tarea exclusiva de la Universidad y es por eso que debemos utilizar el cine en las aulas. El cine, utilizado con fines pedagógicos, facilita la consolidación de contenidos nuevos, la reflexión y que se desarrollen las capacidades y habilidades en los alumnos y futuros profesionales.

Célestin Freinet (1974, p.19), ya advertía: "este desorden cultural persistirá mientras la escuela pretenda educar a los niños con instrumentos y sistemas válidos hace cincuenta años, pero desbordados por la técnica contemporánea. Subsistirán, por una parte, en la escuela, las lecciones, los brazos cruzados, las memorizaciones, los ejercicios muertos, y fuera de la escuela, la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine", es por esto que debemos traer al aula el cine, de una manera ordenada y siguiendo una metodología clara, para evitar que el mundo del alumno se convierta en una "divergencia total e irreconciliable" (Méndiz, 2014, p. 14) entre la educación recibida en la Universidad y la educación mediática. "Se da, por un lado, una borrachera de imágenes, la cultura mosaico, caracterizada por la inmediatez, la no-linealidad, 1a ubicuidad, la dispersión, el caos aleatorio, la seducción, la fascinación sin reflexión crítica; y, por el otro, el análisis, la estructura, el rigor y la sistematización, el verbalismo y la lógica, pero con distanciamiento y sin capacidad de seducción". (Méndiz, p.14).

La principal novedad y aportación de este proyecto supondría acabar con esta divergencia, incluyendo el cine en la metodología de TS lo cual redundaría positivamente en la futura práctica de estos profesionales que implantarían el cine como un recurso más en su labor profesional, acercando la educación universitaria y la educación mediática, acorde con los tiempos de tecnodependencia y "sociedad de pantallas" en los que vivimos.

REFERENCIAS

Abad, J. (2009). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Jiménez, Lucina, et al. Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021.* Madrid: OEI-Fundación Santillana, pp. 17-23.

Alonso, M.L., y Pereira, M.C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria, 5*, 127-148.

Campo-Redondo, M. (2006). El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 3*, 11-31.

Carpenter, E., y McLuhan (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Editorial Laia.

De la Fuente, Y.M., y Martín, M.C. (2017). Las nuevas formas de intervención social, las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. *Interacción y Perspectiva, 7*(1), 80-90.

De Siqueira, I. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. En L. Jimenez, I. Aguirre, y L. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 1-10). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Freinet, C. (1974). *Las técnicas audiovisuales*. Laia: Barcelona.

Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en trabajo social. *Portularia, Universidad de Huelva, 10*(2), 51-63.

International Federation of Social Workers (2014). *Global Definition of Social Work.* Recuperado de: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/.

Jowett G., y Linton J. (1980). *Movies as Mass Communication*. Beverly Hills: Sage.

Laurens, M. (2008). *Enfoques de película*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

López, A. (2012) Profesión, ciencia y ciudadanía: retos para el Trabajo Social y los Servicios Sociales en el siglo XXI. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar Azarbe, 1*, 63-73.

Méndiz, A. (2004). *Publicidad y educación: ¿Un matrimonio posible?* Ministerio de Educación y Ciencia, Publicidad, educación y nuevas tecnologías. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/653383.pdf.

Núñez, M.P. (2008). Posibilidades para la innovación docente del espacio europeo de educación superior. En A. González, y J.A. Liébana (Eds.), *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.37-48). Granada: Universidad de Granada.

Pastor, E., Martínez, B., y Gómez, H. (2019). Incorporación de las disciplinas artísticas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas en trabajo social. Sobremonte de E. Mendicutti, y A. Rodríguez (Edit.), *El Trabajo Social en un mundo en transformación ¿distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* (pp.1-10). Tirant Lo Blanc: Valencia.

Pava, L. (2009). Cine como mediador de lenguajes y estéticas en las aulas de trabajo social. *Revista Trabajo Social, 9*. 1-20.

Pereira, C. (2007). Aportes desde el Cine a la Educación Social para la comprensión y la sensibilización hacia los olvidados. En C. López (Coord.), *Actas 2ª Escola de Primavera. Educación Social e Servicios Sociais* (pp. 99-120). Santiago de Compostela: Colexio de Educadores y Educadoras Sociais de Galicia (CEESG).

Pereira, M.C., y Marín M.V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica: Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de la Educación, 13*, 233-255.

Rossellini, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación.* Barcelona: Editorial Gustavo Gilí.

CAPÍTULO 31

INVESTIGACIÓN SOBRE GESTIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

CRISTINA ALGUACIL SALCEDO* Y MARINA GARCÍA GARNICA**
**Educación Primaria; **Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

La regulación emocional (RE) se podría definir como la capacidad de manejar o conducir nuestros propios estados de ánimo, así como sus consecuencias fisiológicas, ante cualquier situación problemática, con el fin de disminuir o inhibir la intensidad o respuesta a esta (Garrido-Rojas, 2006; Silva, 2005; Suárez, 2018).

Según Medrano y Trógolo (2014), la regulación emocional se compone de cuatro dimensiones: 1. Conciencia y claridad emocional, 2. Aceptación de emoción, 3. Habilidad para mantener el comportamiento dirigido a una meta y el control de impulsos y 4. Acceso a estrategias de regulación emocional. Es importante tener un nivel adecuado de cada una de las dimensiones para llegar a conseguir una correcta regulación emocional. Las consecuencias de no gestionar correctamente las emociones llegan desde la fisiología de la persona hasta el nivel social de la misma (Silva, 2005).

Siguiendo la investigación de Maldonado, Buenaño, y Benavides (2017) un 70% de los docentes universitarios poseen una gestión emocional positiva con grandes posibilidades en su profesión, pero el resto (30%) no sabe gestionar adecuadamente sus emociones. No obstante, todos los docentes universitarios que componían la muestra creen que hay acciones que podrían mejorar la situación y ayudarles en el control emocional, por lo que, incluso el porcentaje de docentes con una gestión emocional positiva puede mejorar su situación y estado emocional en el trabajo.

De otra parte, el estrés "se puede entender como una respuesta inesperada del organismo a un estímulo dado" (Mendes, Campelo, Aparecida, Pires, y Vasconcelos, 2020, p. 210). Cuando este conjunto de alteraciones en el organismo suceden en el ámbito laboral, pasa a denominarse estrés laboral o profesional. Este se produce cuando las exigencias laborales están por encima de las posibilidades del individuo afectando negativamente a su bienestar (Díaz, 2011; Rodríguez y Rivas, 2011).

Este nivel de estrés en el ambiente laboral suele estar propiciado por muchos factores dentro del trabajo, fuera de él o en la propia persona (Díaz, 2011; Rodríguez y Rivas, 2011) y tiene consecuencias nefastas, tanto personales como en la salud

(Mendes et al., 2020). Sin embargo, el estrés puede superarse con el uso de diferentes estrategias de afrontamiento, en función del elemento que este causando dicho estrés (Martínez, Piqueras, e Inglés, 2011; Rodríguez y Rivas, 2011).

En la investigación de Barradas, Trujillo, Guzmán, y López (2015), relativa al profesorado universitario, podemos observar que hay un porcentaje mayor de mujeres (50%) con estrés que de hombres (30%). Respecto a la forma de afrontarlo, queda demostrado que la mayoría prefiere basarse en una valoración positiva "concentrándose en aspectos positivos de las situaciones que se presentan ante sí como estresantes" (Barradas et al., 2015, p.18). Se encuentran numerosos casos de profesorado universitario con estrés ya que es vulnerable ante este porque sus labores requieren un nivel de involucramiento muy alto, además de permanente.

En este sentido, los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son:

Analizar la valoración media que otorgan los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales y Jurídicas a la regulación emocional en sus dos dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión expresiva.

Estudiar el nivel de estrés percibido que tiene el profesorado universitario del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables socio-demográficas y la regulación emocional.

Determinar si existe relación entre las variables socio-demográficas y el estrés percibido.

MÉTODO

La investigación realizada tiene un carácter transversal, es objetiva, cuantitativa y descriptiva.

Población y muestra

La población son los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades españolas. Por otro lado, la muestra aceptante y productora de información está compuesta por 181 docentes de 15 universidad españolas, la mayoría de ellos de la Universidad de Granada (73,5%) (ver Tabla 1). La muestra consta de 104 mujeres (57,5%) y 77 hombres (42,5%) con edades que oscilan entre menos de 30 y más de 55 años: el 8,3% tiene menos de 30 años, el 34,3% tienen entre 30-40 años, el 35,9% se encuentran entre los 41 y 55 años, y el 21,5% tiene más de 55 años. El 61,3% (N=111) de los sujetos informa que tiene un nivel de responsabilidad familiar alta o muy alta.

En lo que respecta a la categoría profesional que ocupan actualmente, observamos que el 43,2% es funcionario (catedrático o titular de universidad o

escuela universitaria), mientras que el 56,8% es personal laboral (ver Tabla 2). En relación a la experiencia docente, encontramos lo siguientes rangos: menos de 5 años (20,6%), entre 5 y 10 años (22,8), entre 11 y 20 años (22,8%), entre 21 y 30 años (21,7%) y más de 30 años (12,2%). Por otro lado, una minoría (16,6%) informa que dispone de otra ocupación laboral, observando cómo la más frecuente la profesión de abogado con un 4% (ver tabla 3). Para concluir, el 25,4% indicó que ocupaba algún cargo en la actualidad, siendo el más frecuente la dirección de departamentos (27,9%), seguido de la coordinación de grado, máster o doctorado (20,9%).

Tabla 1. Relación entre la regulación emocional y variables socio-demográficas dicotómicas

Reevaluación Cognitiva		Media	DT	Error promedio	Sig. (bilateral)
Sexo	Hombre	4,75	1,01	0,12	0,073
	Mujer	5,05	1,15	0,11	
Responsabilidad familiar	Alta/Muy alta	4,94	1,09	0,10	0,772
	Baja/ninguna	4,89	1,12	0,14	
Categoría profesional	Funcionario	4,91	1,04	0,12	0,962
	Personal laboral	4,92	1,15	0,11	
Ocupación de un cargo	Sí	4,96	1,02	0,15	0,777
	No	4,90	1,13	0,98	
Otra ocupación laboral	Sí	5,04	1,45	0,26	0,589
	No	4,89	1,02	0,84	
Supresión Expresiva		Media	DT	Error promedio	Sig. (bilateral)
Sexo	Hombre	3,87	1,43	0,16	0,000*
	Mujer	3,04	1,29	0,13	
Responsabilidad familiar	Alta/Muy alta	3,42	1,32	0,13	0,745
	Baja/ninguna	3,35	1,56	0,19	
Categoría profesional	Funcionario	3,68	1,42	0,16	0,022*
	Personal laboral	3,19	1,37	0,14	
Ocupación de un cargo	Sí	3,19	1,42	0,21	0,251
	No	3,47	1,41	0,12	
Otra ocupación laboral	Sí	3,43	1,52	0,28	0,904
	No	3,39	1,39	0,11	

Nota 1. *. *p* valor es significativo en el nivel 0.05. Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recogida de información

Los instrumentos empleados para la recogida de datos están diseñados para obtener ítems de información de carácter discreto, ya sean números o palabras fácilmente codificables. Se emplean los siguientes instrumentos:

- Hoja de auto-registro. Se adjunta un cuestionario con variables de carácter sociodemográfico (Caballero, 2009). Estas son sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, categoría profesional, cargo en la universidad, años de experiencia y alguna otra ocupación laboral.

Tabla 2. Relación entre la regulación emocional y las variables edad y experiencia docente

Reevaluación Cognitiva		Media	Desv. Desviación	95% del intervalo de confianza para la media		F	Sig. Entre grupos
				Límite inferior	Límite superior		
Edad	Menos de 30	4,86	0,69	4,47	5,24	0,405	0,750
	Entre 30-40	4,83	1,13	4,55	5,12		
	Entre 41-55	5,04	1,03	4,78	5,30		
	Más de 55	4,89	1,30	4,45	5,32		
Exp. docente	Menos de 5	4,59	0,95	4,27	4,90	3,379	0,011*
	Entre 5-10	5,27	1,05	4,93	5,60		
	Entre 11-20	4,86	1,08	4,51	5,20		
	Entre 21-30	5,18	1,04	4,83	5,52		
	Más de 30	4,48	1,33	3,88	5,09		
Supresión expresiva		Media	Desv. Desviación	95% del intervalo de confianza para la media		F	Sig. Entre grupos
				Límite inferior	Límite superior		
Edad	Menos de 30	3,90	1,32	3,17	4,63	1,158	0,327
	Entre 30-40	3,20	1,43	2,83	3,56		
	Entre 41-55	3,39	1,30	3,07	3,72		
	Más de 55	3,53	1,57	3,02	4,04		
Exp. docente	Menos de 5	3,56	1,45	3,08	4,04	3,153	0,016*
	Entre 5-10	3,29	1,43	2,84	3,74		
	Entre 11-20	3,16	1,42	2,71	3,61		
	Entre 21-30	3,13	1,27	2,71	3,54		
	Más de 30	4,31	1,28	3,72	4,89		

Nota 1: *. *p* valor es significativo en el nivel 0.05. Fuente: Elaboración propia.

- Escala de Estrés Percibido, EEP-14/EEP-10 (PSS-10 en inglés) (Cohen, Kamarck, y Mermelstein 1983), versión validada al español europeo (Remor, 2006). Es un instrumento de autoinforme con 14 ítems y una escala de respuesta de 5 puntos (siendo 1= nunca y 5= muy a menudo). La forma de puntuar este cuestionario es invirtiendo la puntuación de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 y sumando posteriormente los 14 ítems. Este instrumento presenta en su versión validada al español una consistencia interna adecuada con un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.82$.

- Cuestionario de Regulación Emocional, (EAC en inglés) (partimos del de Gross y Jonh, 2003), versión validada al español (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal, y Gross, 2013). Es un instrumento de autoevaluación con 10 ítems que evalúan dos dimensiones. Una de ellas es la reevaluación cognitiva con 6 ítems, y la otra es supresión expresiva con 4 ítems más. La evaluación se realiza a través de una escala de 7 puntos (siendo 1= totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo). Este instrumento presenta una consistencia adecuada con un alfa de Cronbach en reevaluación cognitiva de $\alpha = 0.79$ y en supresión expresiva de $\alpha = 0.73$.

Análisis de la información

Los datos recogidos tienen un carácter cuantitativo por lo que se va a emplear una estrategia de análisis de este mismo carácter, basada en el desarrollo de las siguientes fases: 1. Corrección y numeración de los cuestionarios, 2. Codificación a al respuesta de cada pregunta, asignándoles un valor, 3. Elaboración de la matriz de datos y definición de las variables que componen el cuestionario, 4. Introducción de los datos en la matriz configurada para tal fin, 5. Depuración de la matriz para corregir errores y asegurar que los análisis se basan en datos reales y 6. Análisis estadístico de los datos empleando diferentes tipos de análisis. Los análisis incluyen estadísticos descriptivos (medias y frecuencias), ANOVA de un factor y T de Student. Todo el proceso se ha realizado con el apoyo del software informático Statistickal Package for Social Science (SPSS).

RESULTADOS

Regulación emocional

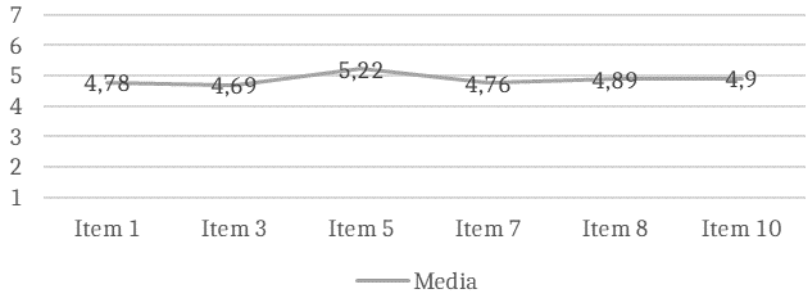
Primeramente, para conocer las valoraciones establecidas por el profesorado a cada uno de los ítems se van a realizar análisis estadísticos descriptivos.

Para conocer de forma más detallada los resultados obtenidos en regulación emocional, vamos a analizar sus dos variables. Por un lado, la "reevaluación cognitiva" con los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10, y por otro lado, la "supresión expresiva" con los ítems 2, 4, 6 y 9.

La reevaluación cognitiva consiste en realizar una transformación mental de la situación acaecida para que su impacto emocional sea menor (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal, y Gross, 2006). En la gráfica 1, se encuentran los datos

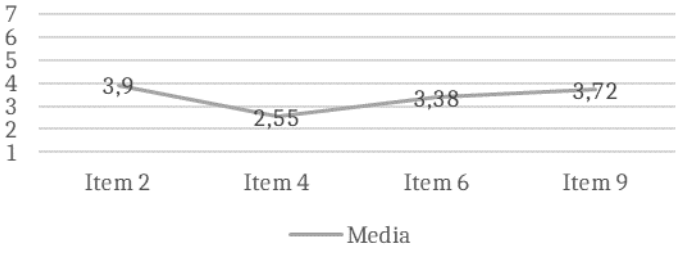
obtenidos en los diferentes ítems que componen la revaluación cognitiva, pudiendo afirmar que la puntuación es media-alta, ya que los resultados están en torno al 5 (ligeramente de acuerdo), en una escala de valoración de 1 a 7. El ítem 5 "cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma" es el mejor valorado; mientras que el ítem 3 "cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando" es el que recibe una puntuación más baja, aunque se mantiene cercano al resto (Gráfica 1).

Gráfica 1. Puntuaciones medias de los ítems que conforman la reevaluación cognitiva



Por otro lado, la supresión expresiva hace referencia a no mostrar ningún tipo de respuesta emocional, ni positiva ni negativa (Cabello et al., 2006). En la gráfica 2, podemos observar los datos obtenidos en los ítems de la variable supresión expresiva, los cuales presentan una valoración media-baja en torno a los valores 3 (ligeramente en desacuerdo) y 4 (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Existiendo, en este caso, una mayor dispersión de las valoraciones. El ítem 2 "guardo mis emociones para mí mismo" es el que presenta la punción más alta. Por el contrario, destaca el ítem 4 con la valoración más baja: "cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas" (Gráfica 2).

Gráfica 2. Puntuaciones medias de los ítems que conforman la supresión expresiva



Además de los análisis estadísticos descriptivos, vamos a desarrollar la prueba T de Student y ANOVA para conocer si existen diferencias significativas en estas dos dimensiones de la regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión expresiva) en función de las variables socio-demográficas planteadas en el cuestionario.

En la tabla 1, se muestran los resultados obtenidos en la prueba T de Student (muestras independientes) en cuanto a las variables "sexo", "ocupación de un cargo", "otra ocupación laboral", "categoría profesional" y "nivel de responsabilidad familiar". Como se observa en la tabla, en la dimensión de reevaluación cognitiva, no se han detectado diferencias significativas entre las variables analizadas. Sin embargo, en la dimensión de supresión expresiva, se han localizado diferencias estadísticamente significativas en la variable "sexo" y "categoría profesional". En esta primera variable, son los hombres quienes registran una puntuación superior (3.87 ± 1,43 vs. 3,04 ± 1,29, $p < 0{,}001$). Por otra parte, encontramos que en la variable "categoría profesional", son los funcionarios quienes puntúan más alto en relación al personal laboral (3.68 ± 1,42 vs. 3,19 ± 1,37, $p = 0{,}022$).

La prueba ANOVA de un factor se ha realizado con las variables "edad" y "experiencia docente" (tabla 2). En cuanto a la reevaluación cognitiva, encontramos diferencias significativas en la variable de "experiencia docente", con el dato más alto entre 5-10 años, seguido por entre 21-30, entre 11-20, menos de 5 y, por último, más de 30 años (5,27 ± 1,05 vs 5,18 ± 1,04 vs 4,86 ± 1,08 vs 4,59 ± 0,95 vs 4,48 ± 1,33, p= 0,011).

Por otro lado, los resultados de la dimensión supresión expresiva muestran diferencias estadísticamente significativas para la variable "experiencia docente", obteniendo el dato mayor más de 30 años, que continua con menos de 5, entre 5-10, entre 11-20 y, finalmente, entre 21-30 años (4,31 ± 1,28 vs 3,56 ± 1,45 vs 3,29 ± 1,43 vs 3,16 ± 1,42 vs 3,13 ± 1,27, p= 0,016).

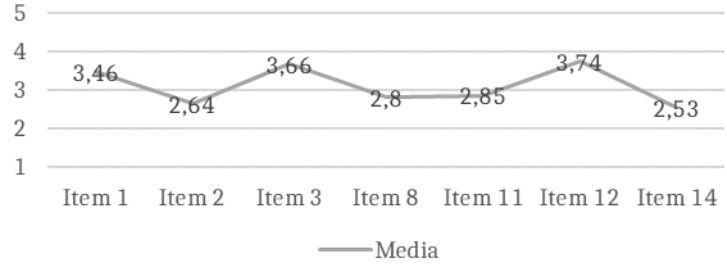
Por tanto, la variable "edad" no establece diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones de la regulación emocional.

Estrés percibido

Primeramente, se van a calcular las valoraciones medias obtenidas con las respuestas de los docentes a través de análisis estadísticos descriptivos. Para esto, se deben dividir el total de los ítems en dos grupos. Por un lado, aquellos que representan una puntuación positiva (ítems 1, 2, 3, 8, 11, 12 y 14), y por otro lado, aquellos que muestras unas puntuaciones negativas, que reflejan por tanto una buena gestión de situaciones estresantes (ítems 4, 5, 6, 7, 10 y 13). Será necesario invertir los valores de estos últimos ítems para calcular correctamente el valor medio en estrés percibido.

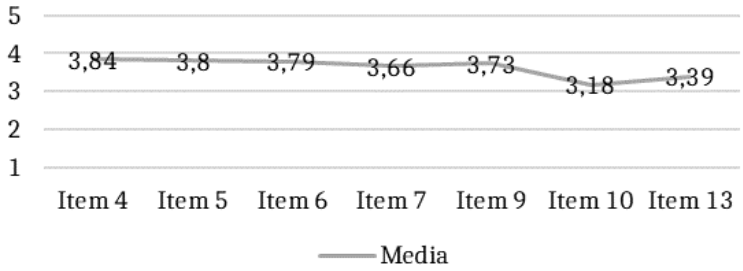
En la gráfica 3 podemos observar las medias obtenidas en los ítems de puntuación positiva. Los resultados se encuentran cerca del valor 3 (de vez en cuando), lo que representa un nivel de estrés medio, ya que la escala valorativa es de 1 a 5 puntos. El ítem con la media más alta es el número 12 "en el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que les quedan por lograr?" y, por el contrario, el ítem 14 "en el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?" ha obtenido la menor puntuación.

Gráfica 3. Puntuaciones medias de los ítems con valor positivo en estrés percibido



Por otro lado, podemos observar la media de los ítems cuya puntuación es negativa para el estrés percibido en la gráfica 4. Esta muestra unos resultados medio-altos en relación al manejo del estrés, ya que la puntuación se halla cercana al 4 (a menudo) en la mayoría de los ítems. Concretamente, en el ítem 4 localizamos el dato mayor, cuyo enunciado es "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?" y en el lado inverso, encontramos con la menor puntuación al ítem 10 "en el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido al control de todo?" (Gráfica 4).

Gráfica 4. Puntuaciones medias de los ítems con valor negativo en estrés percibido



Al igual que se hizo con la regulación emocional, se procede a realizar la prueba T de Student y ANOVA. Estas pruebas nos permitirán identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables socio-demográficas y el estrés percibido.

En la tabla 3, podemos observar los datos obtenidos en la prueba T de Student para variables independientes en cuanto a "sexo", "responsabilidad familiar", "categoría profesional", "ocupación de un cargo" y "otra ocupación laboral". Tan sólo se han obtenido diferencias significativas en la variable "otra ocupación laboral", adquiriendo un valor mayor aquellos que no realizan ninguna otra labor (2,81 ± 0,72 vs 2,48 ± 0,74, p=0,024).

Tabla 3. Relación entre estrés percibido y las variables socio-demográficas dicotómicas

Estrés percibido		Media	DT	Error promedio	Sig. (bilateral)	
Sexo	Hombre		2,73	0,63	0,07	0,784
	Mujer	2,76	0,81	0,08		
Responsabilidad familiar	Alta/Muy alta	2,72	0,69	0,07	0,497	
	Baja/ninguna	2,80	0,80	0,10		
Categoría profesional	Funcionario	2,66	0,71	0,08	0,186	
	Personal laboral	2,81	0,74	0,07		
Ocupación de un cargo	Sí	2,63	0,71	0,11	0,220	
	No	2,79	0,73	0,66		
Otra ocupación laboral	Sí	2,48	0,74	0,14	0,024*	
	No	2,81	0,72	0,06		

Nota 1. *. p valor es significativo en el nivel 0.05. Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, los resultados de la prueba ANOVA quedan recogidos en la tabla 4, de la cual se extraen dos valores estadísticamente significativos tanto en "edad" como en "experiencia docente". En cuanto a la "edad", se observa mayor nivel de estrés percibido en aquellos docentes menores de 30 años y va disminuyendo conforme aumenta la edad (3,38 ± 0,63 vs 2,84 ± 0,70 vs 2,69 ± 0,65 vs 2,44 ± 0,80, p< 0,001). Respecto a la "experiencia docente", el valor más alto se localiza en aquellos profesores con menos de 5 años de experiencia (3,19 ± 0,69 vs 2,86 ± 0,54 vs 2,61 ± 0,65 vs 2,56 ± 0,91 vs 2,45 ± 0,71, p< 0,001 (Tabla 4).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El fin de esta investigación es aportar nuevos datos acerca de la regulación emocional y el estrés percibido en los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales. Tras analizar los resultados de la muestra en regulación emocional podemos extraer diversas conclusiones.

Por un lado, respecto a la reevaluación cognitiva se han registrado unos valores medios que nos permite afirmar que sus niveles de regulación emocional son buenos. Por otro lado, en cuanto a la supresión expresiva se han detectado unos valores medio-bajos, que indica que por lo general los docentes de esta área de conocimiento tienden a mostrar y no inhibir sus emociones, positivas o negativas. No obstante, hay diferencias en cuanto a que expresiones inhibir en más o menos ocasiones. El ítem 4 "cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas" es el que tenía la menor valoración, lo que nos deja concluir que las emociones positivas son mucho más expresadas que las negativas, que se intentan esconder más. Estas puntuaciones medio-bajas en esta dimensión indican una buena capacidad de regulación emocional.

Tabla 4. Relación entre estrés percibido y las variables "edad" y "experiencia docente"

Estrés percibido	Media	Desv. Desviación	95% del intervalo de confianza para la media		F	Sig. Entre grupos
			Límite inferior	Límite superior		
Edad	Menos de 30	3,38	0,63	3,02	3,74	6,559	0,000*
	Entre 30-40	2,84	0,70	2,66	3,02		
	Entre 41-55	2,69	0,65	2,52	2,85		
	Más de 55	2,44	0,80	2,17	2,72		
Exp. docente	Menos de 5	3,19	0,69	2,95	3,42	6,322	0,000*
	Entre 5-10	2,61	0,65	2,41	2,82		
	Entre 11-20	2,86	0,54	2,69	3,04		
	Entre 21-30	2,45	0,71	2,20	2,70		
	Más de 30	2,56	0,91	2,13	2,99		

Nota 1: *. *p* valor es significativo en el nivel 0.05. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados reafirman la investigación de Maldonado et al. (2017), en la que una mayoría de docentes universitarios presentaban niveles correctos de regulación emocional.

La prueba *t* de Student ha aportado diferencias en supresión expresiva sobre el sexo y la categoría profesional. Esta primera variable muestra que los hombres

reprimen sus expresiones emocionales mucho más que las mujeres, concordando con los estudios de García (2017).

Por otro lado, si analizamos los resultados obtenidos en la variable categoría profesional, quedan expuestas diferencias estadísticamente significativas entre funcionarios y personal laboral, siendo los funcionarios quienes presentaban niveles más altos de supresión expresiva.

Por último, la prueba ANOVA de un factor, ha establecido diferencias significativas tanto en la reevaluación cognitiva como en la supresión expresiva en función de la variable edad. Para la reevaluación cognitiva son los docentes con menor y mayor rango de experiencia (menos de 5 años y más de 30) quienes puntúan más bajo en esta dimensión. Del mismo modo, para la supresión expresiva, son los docentes con menor y mayor rango de experiencia quienes puntúan más alto en esta dimensión. Ambos son indicadores de que el profesorado que se encuentra en el comienzo y en el final de su carrera profesional es quien tiene una peor capacidad de regulación emocional. Estas puntuaciones pueden venir dadas por el agotamiento mental del oficio en los primeros años y en los últimos de la trayectoria profesional del docente, ya que como afirma García (2017) la docencia es una labor muy exigente y sufrida.

Por otro lado, si analizamos los datos obtenidos en estrés percibido podemos concluir que el estrés es un "amigo" de la docencia, ya que convive con los profesores de forma habitual. Un aspecto a destacar es la diferencia en cuanto al ítem con mayor puntuación "en el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por lograr?" y el ítem con el valor más bajo "en el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?". Si observamos estos ítems podemos reflexionar acerca de la procedencia de dicho estrés. Esto quiere decir, que los docentes con sus valoraciones nos han permitido conocer que la mayor parte de su estrés viene dado por la preocupación de los logros futuros, sin dar importancia a cómo poco a poco consiguen suplir los problemas irritantes del día a día. Es decir, los profesores universitarios tienden a pensar más en lo que les falta por conseguir que en lo que consiguen a diario, de ahí que sufran dicho estrés.

Esto se reafirma con los resultados obtenidos en la prueba ANOVA de un factor. En ella, encontramos diferencias significativas en las variables "edad" y "experiencia docente".

En esta primera variable observamos que el nivel de estrés aumenta conforme menor es la edad. Es por esto, que la idea anterior cobra más sentido al comprobar que a mayor edad, mayores logros alcanzados y por tanto menor estrés y a menor edad, menores logros conseguidos y mayor estrés.

La segunda variable (experiencia docente) vuelve a mostrar que el mayor dato se encuentra en aquellos docentes con menos de 5 años de experiencia. Esto de debe a que los años de experiencia hacen que conozcas mejor la profesión y por tanto, las exigencias del puesto de trabajo no estén por encima de tus posibilidades. Esta idea concuerda con los autores Díaz (2011) y, Rodríguez y Rivas (2011) quienes afirman que el estrés viene producido por la sensación del trabajador de estar por debajo de las exigencias del trabajo.

Por otra parte, en la prueba T de Student para variables independientes se ha localizado diferencias estadísticamente significativas en una de las variables analizadas, concretamente "otra ocupación laboral". Este dato puede resultar lógico tras leer a Díaz (2011) y, Rodríguez y Rivas (2011) ya que explicaban que una de las causas del estrés era la carga masiva de actividad laboral, lo que apoya estos resultados.

Una vez examinados los resultados de ambas dimensiones (regulación emocional y estrés percibido) podemos llegar a la conclusión de que los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales y Jurídicas poseen una regulación emocional adecuada lo que les permite tener un nivel de estrés no muy alto. Tal vez si los docentes que componen la muestra no tuviesen una regulación emocional tan buena los resultados en estrés habrían sido mayores y viceversa. Lo que nos permite afianzar los resultados de García (2017) y Martinez et al. (2011) quiénes afirman que los docentes que aumentan su capacidad de regulación emocional disminuyen o eliminan su estrés.

REFERENCIAS

Barradas, M.E., Trujillo, P.J., Guzmán, M.L.L., y López, J. (2015). Nivel de estrés en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración, 4*(8), 1-21.

Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada.

Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 155-166.

Cabello, R., Salguero, J.M, Fernández-Berrocal, P., y Gross, J.J. (2013). Una adaptación española del cuestionario de regulación emocional. *Revista Europea de Evaluación Psicológica, 129*(4), 234-240.

Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour, 24*, 385-396.

Díaz, D.L. (2011). Estrés laboral y sus factores de riesgo psicosocial. *Revista CES Salud Pública, 2*(1), 80-84.

García, M.E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. (Tesis doctoral). Murcia, España: Universidad de Murcia.

Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría, 38*(3), 493-507.

Gross, J.J., y John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362.

Maldonado, B.R., Buenaño J.J., y Benavides, K.V. (2017). Gestión de la emociones en los docentes universitarios. *Revista San Gregorio,* (19), 6-19.

Martínez, A.E., Piqueras, J.A., e Inglés, C.J. (2011). *Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés*. Alicante: Universidad de Alicante.

Medrano, L., y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, 13*(4), 1345-1356.

Mendes, L., Campelo, E., Aparecida, C., Pires, I., y Vasconcelos, G. (2020). Estrés y depresión en docentes de una institución pública de enseñanza. *Revista Electrónica Trimestral de Enfermería, 57,* 209-219.

Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology, 9*(1), 86-93.

Rodríguez, R., y Rivas, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferencición, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad del Trabajo, 57*(1), 72-88.

Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría, 43*(3), 201-209.

Suarez, Y. (2018). El suicidio en la adolescencia: una aproximación desde el apego y la regulación emocional. En A.D. Marenco-Escuderos (Eds.), *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 178-207). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

CAPÍTULO 32

¿QUÉ PAPEL CUMPLE REALMENTE LA MUJER EN NUESTRA SOCIEDAD?

NATALIA SIMÓN MEDINA Y JULIO CÉSAR DE CISNEROS DE BRITTO
Facultad de Educación (UCLM)

INTRODUCCIÓN

Las mujeres son importantes en la sociedad. Es importante visibilizar esta importancia para poder posteriormente ocupar un espacio social y real, en las relaciones sociales y humanas. El salto histórico de inclusión a la vida pública puede ser analizado desde muchas vertientes. En esta ocasión haremos referencia al ámbito de las ciencias sociales en cuanto a participación de mujeres se refiere.

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, la representación política de las mujeres se presenta en equilibrio si tomamos como referencia la media nacional según los datos 2015-2016. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el nivel ejecutivo, siendo más representativo entre los hombres (Instituto de la Mujer CLM, 2017). La composición de los equipos ejecutivos de los principales partidos de 2016 se delimita a un abanico de presencia masculina en dichos órganos, que va desde el 70% al 54%, siendo el número más alto para el partido más conservador.

En cuanto a servicios administrativos se refiere, los conocidos como tradicionales son predominantemente realizados por mujeres, no siendo así en el caso de los cargos y puestos directivos.

En la Educación Superior las mujeres están bien representadas si tomamos como referencia el profesorado. En la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), por ejemplo, las mujeres están ampliamente representadas en cuanto a profesorado no siendo así en otros puestos de trabajo referidos éstos a la toma de decisiones y representación.

En el caso del asociacionismo solo predomina la mujer en asociaciones de padres, religiosas, ONG solidarias o de consumidores, sosteniendo el estereotipo de género en la participación ciudadana.

Se concluye que los datos muestran un largo camino aún por recorrer. Siendo la igualdad, entre otros aspectos relevantes, como el equilibrio en cuanto a representación en las direcciones, un asunto aún de hombres.

MÉTODO

Revisión bibliográfica en relación con el tema tratado y análisis de datos secundarios.

RESULTADOS

¿Es real la participación de las mujeres en el ámbito de las Ciencias Sociales?

Sin duda, las mujeres son importantes en la sociedad, y sigue siendo necesario visibilizar esta importancia para que puedan ocupar un espacio social y real, en las relaciones sociales y humanas. El salto histórico de inclusión de la mujer a la vida pública puede ser analizado desde muchas vertientes, en esta ocasión, lo haremos desde el ámbito de las ciencias sociales.

La disciplina de la Sociología, como ciencia social, no sólo trata de describir cómo es la sociedad, sino que, además, trata de analizarla, de encontrar explicaciones, y entender el significado de los comportamientos, las interacciones y las relaciones sociales, para construir el futuro.

El interés por los estudios de género, se formalizó gracias al movimiento del feminismo, al motín político iniciado en los años setenta y que, paralelamente, en todos los países desarrollados, tomó la bandera de los derechos de las mujeres. Los estudios de género son continuadores, a la vez que deudores, de toda la tradición política y filosófica que se ha ocupado de entender y explicar las relaciones sociales entre los seres humanos diferenciados en dos categorías universales, los hombres y las mujeres (Alberdi, 1999).

El feminismo reflejó y sigue reflejando, el malestar de las mujeres en relación con su situación social, con lo poco o nada que se las tenía, y se sigue sin tener en cuenta, en tres ámbitos sociales, el de la vida política, el de la vida económica y, por supuesto, el de la vida social, exigiendo un cambio social, una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en lo público y en lo privado.

Según Amorós (1994) el espacio público, al ser el espacio del reconocimiento es el de los grados de competencia, por lo tanto, del más y del menos. Por el contrario, las actividades que se desarrollan en el espacio privado, las actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente, fuere cual fuere su contenido, porque éste puede variar, son las que no se ven ni son objeto de apredación pública.

En cuanto al género, tal y como apunta Rubin (1975) es una división de los sexos socialmente impuesta, producto de las relaciones sociales, y, por lo tanto, susceptible de cambio, de mejora.

El género, por tanto, se define en función de las características normativas que lo masculino y femenino tienen en la sociedad y en la creación de una identidad subjetiva y de las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres (Nash y Marre, 2001, 2010).

Sin embargo, no se puede olvidar que, el trabajo de las mujeres siempre se ha desarrollado en base a desigualdades y mínimas oportunidades, y hoy en día ocurre lo mismo (Delgado, 2008), haciéndose visible el largo camino que queda pro delante. La atribución de roles sociales en función del sexo, genera una valoración social que

tradicionalmente no es igualitaria y que desenmascara esta ausencia de oportunidades.

Según Melero (2010), los roles de género, si bien son considerados como un conjunto de papeles y expectativas diferentes para mujeres y hombres, marcan la diferencia respecto a cómo ser, sentir y actuar, han generado en mujeres y hombres una serie de diferencias que han condicionado socialmente los papeles que han desempeñado. Esta desigualdad ha desencadenado que se reclame más presencia de la mujer en la vida pública, al igual que una mayor presencia de los hombres en la esfera doméstica y la atención a los hijos.

Todo lo contrario, se mantienen desigualdades laborales, por ejemplo, en cuanto a brecha salarial o situación de precariedad en el trabajo se refiere. Tanto es así que la celebración de los 60 años de Manos Unidas estuvo abanderada por el lema "La mujer del siglo XXI: ni independiente, ni segura ni con voz".

En definitiva, y tal y como apunta Fernández (2005), en el ámbito público el poder económico, político, jurídico, científico, religioso, bélico ha estado y está fundamentalmente en los hombres, mientras que el ámbito privado aparece como el propio de la mujer.

Las mujeres en Castilla-La Mancha. Situación actual.

Los datos provisionales a 1 de enero de 2020 que ofrece la estadística del Padrón Continuo del Instituto Nacional de Estadística indican que, en Castilla-La Mancha, las mujeres representan el 49,9% de su población total, a tan sólo 1,1 punto de lo que las mujeres representan en España.

Tasas de actividad, empleo y paro

Los datos referidos al segundo cuatrimestre de 2020 ofrecidos por el Instituto de Estadística, indican que, en España, la tasa de actividad es del 55,54%, y en Castilla-La Mancha del 54,80%. Por sexo, la tasa de actividad del grupo de mujeres en Castilla-La Mancha es inferior que la tasa de actividad de los hombres en 16,15 puntos. Aunque para el total de España esta diferencia se reduce a 11,5 puntos sigue siendo muy elevada.

En cuanto a tasa de empleo se refiere, para el periodo 2014-2019 en España, entre el colectivo de hombres de 16 y más años aumentó en 6,0 puntos y la de las mujeres en 4,8 puntos. En Castilla-La Mancha, la tasa de empleo en el Segundo Trimestre de 2020, es de 45,57%, estando por encima el grupo de hombres que el de mujeres, con una tasa de 54,04% y de 37,07% respectivamente.

En España, en las tasas de empleo de la población de 16 y más años, la brecha de género alcanza un valor de 10,3 puntos. Aumenta en 1,2 puntos entre el 2014 y 2019, alcanzando un valor de 11,5 puntos en el año 2019. La tasa de paro es, en Castilla-La Mancha, de 16,85%, para el mismo periodo, siendo superior para las

mujeres 20,63% en 6,59 puntos porcentuales respecto a la tasa de paro para los hombres (14,04) (INE, 2020).

En el análisis de la igualdad/desigualdad de mujeres y hombres en cuanto a actividad laboral y retribuciones se refiere la realidad no es muy alentadora, las diferencias estadísticamente comparables demuestran como no se ha avanzado tanto en términos de igualdad si consideramos, como es este caso, el ámbito laboral.

La Encuesta Anual de Estructura Salarial del INE, siendo la última publicada en el año 2019 referida a la encuesta realizada en el año 2017, en la que se pone de manifiesto que, considerando puestos de trabajos similares, los hombres presentan una ganancia media de 26.391,84 euros y las mujeres de 20.607,85 euros, siendo, por lo tanto un salario medio anual para las mujeres del 78,1% del masculino.

Según el informe de Comisiones Obreras (2019), las claves para erradicar las desigualdades salariales entre hombres y mujeres pasan necesariamente por tres ejes; la superación de la segregación ocupacional horizontal y vertical; la valoración del trabajo sin sesgos de género y la corresponsabilidad igualitaria de la vida laboral y familiar.

El mantenimiento de la segregación laboral horizontal, entendida como la concentración de la mujer en determinados sectores de actividad y en determinadas ocupaciones, se debe principalmente a tres factores: a su permanencia en el tiempo; su escasa relación con las políticas de igualdad; y a no dar por hecho que la superación de la segregación laboral es un fenómeno mecánico que acompaña a la modernidad (Charles y Grusky, 2004).

Las mujeres siguen siendo mayoritarias en las ocupaciones elementales como las actividades de limpieza y asistencia, y en las de personal técnico y profesional científico e intelectual, este último debido, principalmente, por la mayoría de las mujeres que trabajan en el ámbito educativo.

Las diferencias salariales de género se observan también, desde la óptica del salario por hora y el tipo de jornada. Según el INE, en el trabajo a tiempo completo, el salario por hora de las mujeres (14,9 euros) en el año 2017 alcanzaba el 90,9% del salario por hora de los hombres (16,4 euros).

En definitiva, en la brecha salarial de género, existente actualmente, no es homogénea ni en los diferentes componentes de la retribución, ni tampoco en los grupos de trabajadores, ni en las características de su puesto de trabajo (García y Montuenga, 2019). En ella, influye un complejo conjunto de factores que se presentan interrelacionados y que originan esas diferencias salariales. Entre estos factores, la discriminación en el lugar de trabajo (Comisión Europea - Dirección General de Justicia, 2014).

Las mujeres en el ámbito político

Bajo el manto de la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas que se celebró en Beijing (ONU Mujeres, 1995) se demanda la promoción de una política activa y visible del mainstreaming de género (transversalidad) en todas las políticas y programas. Se reclama un cambio en el concepto de igualdad de género, más amplio del existente; la incorporación de la perspectiva de género en la agenda política dominante; la inclusión y la participación de las mujeres en instituciones y procesos de toma de decisiones; la prioridad dada a las políticas de igualdad de género y a las que tienen en especial relevancia para las mujeres como lo social y familiar, con el fin de conseguir la igualdad sustancial; y un cambio en las culturas institucional y organizativa (Lombardo, 2003).

Las mujeres cuentan menos social y políticamente, sufren discriminación económica, social, política y cultural por el sólo hecho de ser mujeres. Tal y como apunta Touraine (2007), es hora de recordar las debilidades de una política y de un pensameinto que sólo busca la igualdad entre hombres y mujeres, pues ésta propone únicamente el alineamiento de las mujeres según el modelo masculino.

Las razones por las cuales la participación política de las mujeres es importante se pueden agrupar en por lo menos seis argumentos jurídicos, políticos y prácticos: es un asunto de derechos, permite el fortalecimiento de la democracia, trae mejoras para el desarrollo humano, facilita la construcción de una sociedad pluralista, contribuye a hacer más sostenibles los procesos de paz e impacta en la erradicación de los estereotipos de género (PNUD, 2018)

La situación de la mujer en Castilla-La Mancha, se presenta equilibrada siguiendo la línea a nivel nacional, excepto en cuanto a representación a nivel ejecutivo, en el que los hombres lideran de nuevo (Instituto de la Mujer, 2017). La composición de los equipos ejecutivos de los principales partidos de 2016 se delimita a un abanico de presencia masculina en dichos órganos, que va desde el 70% al 54%, siendo el número más alto para el partido más conservador.

En cuanto al gobierno autonómico, en Castilla-La Mancha, de cinco presidencias desde el año 1982, solamente una ha sido liderada por una mujer. Tomando como referencia la representación de las mujeres en las consejerías, es a partir de 1999 cuando comienza un ascenso paulatino de consejeras, por encima incluso de la media del territorio nacional.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece los parámetros del principio de presencia equilibrada (BOE, núm.71, 2007). En Castilla- La Mancha, se sitúa, en el año 2015, en un 50% de consejeras en el Parlamento, por encima de la media nacional situada en un 43,52% (Instituto de la Mujer, 2017). Sin embargo, en los gobiernos municipales, tanto Castilla-La Mancha como el conjunto nacional, están muy lejos de números

paritarios, siendo casi inexistente las alcaldías encabezadas por mujeres, al igual que ocurre con las diputaciones provinciales, ya que sólo 6 de 41 están presididas por mujeres para ese mismo año en el territorio nacional, y en Castilla-La Mancha ninguna de sus 5 diputaciones provinciales son presididas por una mujer.

La representación de las mujeres en otras esferas

En cuanto a la esfera de la Formación Universitaria se refiere, la crisis institucional de la Universidad, por un lado, y el auge del movimiento feminista por otro, hicieron surgir a la luz la discriminación que la mujer sufría en la última etapa del sistema educativo (Laorden y Giménez, 1978). Las mujeres llegan a la Universidad en diferentes condiciones que los hombres, entre otros motivos, porque el punto de partica de cada uno ya es diferente.

Es muy significativa la presencia de mujeres entre el personal docente e investigador de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en este caso, con importantes desequilibrios en cuanto a la ocupación de las categorías superiores, perpetuándose los estereotipos de género que relacionan los puestos de mayor poder e influencia en la comunicada universitaria con hombres. Según los datos absolutos, entre el personal docente e investigador de la UCLM existe una mayor presencia de hombres (59%) que de mujeres (41%), a su vez, los hombres ocupan un 84% de las Cátedras, y un 60% de los Profesores Titulares, contratados doctores o ayudantes doctores (Instituto de la Mujer, 2017).

Si bien es cierto que el cambio en el papel de la mujer en la sociedad es un aspecto tangible a lo largo de estos últimos 30 años, un papel de mayor participación de la mujer en distintos ámbitos públicos, el cambio más extraordinario es el que se ha producido en relación con el comportamiento activo de las mujeres (Alonso y Furio, 2007), tendencia vigente a día de hoy.

Se pone de manifiesto que, las mujeres de España que se declaran feministas son en mayoritariamente jóvenes, y son a su vez, las que más se manifiestan. Más de la mitad de estas jóvenes mujeres, en concreto el 57%, muestran su convencimiento como feminista en un 8 en una escala del 1 al 10 (INE, 2020). Las expectativas laborales de estas jóvenes mujeres es encontrar un equilibrio entre trabajo y vida personal, y el significado que para ellas tiene prosperar en la vida relacionado con tener un trabajo estable.

En cuanto al asociacionismo se refiere, es a partir de los años ochenta cuando se empiezan a crear asociaciones juveniles y de mujeres independientes o separadas de la asociación de origen (Alberich, 2007).

Si bien en Castilla-La Mancha hay un nivel bajo de pertenencia y participación en alguna asociación, siendo prácticamente similar la participación de mujeres (28,3%) y de hombres (29,1%), la participación de las mujeres está mayormente

representada que la de los hombres en todas las asociaciones que destacan por sus fines de ayuda y cuidado, como las asociaciones de padres (33,3% mujeres; 17,4% hombres), ONGs y asociaciones de solidaridad (23,3% mujeres: 17,4% hombres), vecinales (14,2% mujeres; 11,1% hombres), religiosas (11,3% mujeres; 7,6% hombres), o de personas consumidoras (4,3% mujeres; 2,1% hombres), (Instituto de la Mujer, 2017), sosteniendo el estereotipo de género en la participación ciudadana.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La interlocución que hay entre la sociedad civil y el Estado se establece de manera concreta por la existencia de los derechos cívicos, políticos, y sociales, y los datos mostrados a lo largo de todo el artículo dan fe de que aún queda mucho por hacer en este terreno.

El género es un concepto que va más allá de la mujer, es importante actuar tanto con las mujeres como con los hombres para poder superar todos los obstáculos aún existentes en materia de género. Y para ello es importante, a su vez, seguir trabajando en por de la autonomía, participación, y empoderamiento de las mujeres, el desarrollo de un nuevo modelo masculino, y la promoción de una verdadera igualdad entre mujeres y hombres.

Necesario un equilibrio real entre la participación de la mujer tanto en el ámbito público como privado, que se inicie desde la concienciación individual y social, una educación que refuerce el concepto de igualdad entre mujeres y hombres, y que nos permita, como sociedad, conseguirlo.

El feminismo, tal y como apunta De Miguel (2003), se ha articulado desde la deslegitimación del entramado conceptual patriarcal o la redefinición de la realidad y el activismo en torno al conjunto de reivindicaciones que de ahí se deriva. Si, además, tenemos en cuenta que las desigualdades entre mujeres y hombres son construcciones sociales, es posible transformarlas.

Los datos ofrecidos deben ser vistos desde un punto de vista de transformación hacia una igualdad real que elimine definitivamente la desigualdad que aún sigue existiendo en nuestra sociedad, en este caso, en términos de género, y que invita a seguir trabajando para eliminar las distintas brechas de género que en este espacio se han podido contrastar.

REFERENCIAS

Alberdi, I. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. *Política y Sociedad,* (32), 9-21.

Alberich, T. (2007). Asociaciones y movimeintos sociales en España: Cuatro décadas de cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, (76), 71-89.

Alonso, M., y Furio, E. (2007). *El papel de la mujer en la sociedad española*. España: UCA.

Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'. En C. Amorós (Ed.), *Feminismo, igualdad y diferencia* (págs. 23-52). México: UNAM.

BOE, núm.71. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

CCOO CLM (2019). *Informe sobre la brecha salarial en Castilla-La Mancha*. Albacete: Editorial Bomarzo S.L.

Charles, M., y Grusky, B. (2004). *Ocupational Ghettos: The worldwide segregation of women and men.* Standford: Standford University Press.

Comisión Europea - Dirección General de Justicia. (2014). *Cómo combatir la brecha salarial entre hombres y mujeres en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Delgado, Y. (2008). El sujeto: Los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales, 1*(2), 113-126.

Fernández, L. (2005). Género y mujeres académicas: ¿Hasta dónde la equidad? En B. Hernández (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica* (págs. 331-352). México: UNAM.

García, I., y Montuenga, V. (2019). *Brecha salarial por género en Aragón: algunas propuestas para reducirl*a. Zaragoza: Consejo Económico y Social de Aragón.

INE (2017). *Encuesta Anual de Estructura Salarial*. España: EAES.

INE. (15 de Septiembre de 2020). Mujeres y hombres en España. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736176918ymenu=resultadosyidp=1254735976595#!tabs-1254736195129.

Instituto de la Mujer (2017). *Datos básicos de las mujeres*. España, Castilla-La Mancha: UCM.

Instituto de la Mujer (2019). *Diagnóstico de la mujer joven en la España de hoy*. España, Castilla-La Mancha: UCM.

Laorden, A., y Giménez, P. (1978). La mujer en la Universidad española. *Revista de Sociología*, (9), 73-88.

Lombardo, E. (2003). El mainstreaming de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 10-15*, 6-11.

Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (11), 73-83.

Nash, M., y Marre, D. (2001). *Multiculturalismo y géneros. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Bellaterra.

ONU Mujeres (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing + 5.* España, Castilla-La Mancha: UCM.

PNUD (2018). *Mujeres y política: Claves para su participación y representación*. Bogotá: UCB.

Rubin, G. (1975). Tráfico de mujeres: Notas sobre la Economía Política del sexo. *Revista Nueva Antropología, VII*(30), 1-10.

Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 33

LA COMPETENCIA AFECTIVA EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN DIVERSOS ENTORNOS EDUCATIVOS

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El contexto de esta investigación corresponde al estudio de la competencia afectiva en su relación con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, elementos ambos de gran amplitud. Por eso se ha optado por un enfoque humanístico, una aproximación holística, la consideración de la enseñanza y del aprendizaje como inseparables en cualesquiera niveles y entornos educativos y la adopción de la metodología sensible al lenguaje (Wolf, 2012). La extensión y profundidad del asunto están en proporción directa con los problemas que puede presentar. Pero también lo está en cuanto a las posibilidades que ofrece el componente emocional en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Arnold, 1999) y desde un 'enfoque didáctico orientado a la acción', según establece el MCER (2002). A partir de éste y desde una perspectiva humanista, se intentará hacer balance de cómo la investigación sobre la didáctica de la Lengua y la Literatura reconoce la importancia del componente emocional en los diversos contextos y niveles educativos, tanto de manera explícita como implícita y mediante acciones relacionados con ella, como puede ser la motivación.

En el MCER, con una visión pluricultural y responsabilidad compartida para docentes y discentes, se persigue el desarrollo de la identidad del alumno a través de la lengua y de la cultura (MCER, 2002, 1-9). Los usuarios de la lengua y aprendices se conciben como agentes sociales, los actos de habla como parte de un contexto también social, y se concede a las destrezas y recursos afectivos el mismo grado de importancia que a los cognitivos y volitivos.

Uno de los pilares del MCER es la idea del carácter permanente del aprendizaje de las lenguas, para lo que son fundamentales la confianza, la habilidad y la motivación cada vez que se inicia una "nueva experiencia lingüística" (p. 5). Los planteamientos para ese aprendizaje no pueden concebirse con una finalidad inmediata y determinada, sino con un sentido de aprendizaje permanente fomentado en todas las etapas educativas y vitales. Establece los 'ámbitos' como aquellos espacios de vida social en los que actúan los agentes sociales: "educativo, profesional, público y personal" (p. 10).

El hecho de que defina, conceptualice y considere una 'competencia existencial' (pp. 11,12, 131, 147) a lo largo del documento, es otro indicio de la importancia que otorga al componente afectivo. Dicha competencia está descrita en términos de elementos emocionales, actitudinales y motivacionales, entre otros, que afectan a las relaciones intersubjetivas del individuo. Aparece también en el apartado dedicado al pluriculturalismo y al plurilingüismo, en el que plantea observar los "rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc." en la planificación docente como variables en el proceso de aprendizaje (p. 147). En el mismo plano considera el tratamiento del error y de la falta, y habla de 'actitud' ante ellos y ante la forma de afrontarlos, de actuar para su solución a través de la reflexión y del análisis (pp. 153 y154).

Cuando el MCER describe la competencia funcional (p. 122), explica que los usuarios competentes de la lengua no solo conocen las microfunciones y las formas lingüísticas adecuadas en cada situación, sino que saben qué procesos se realizan y qué destrezas intervienen en ellas. Entre las 'microfunciones', definidas como categorías para un uso funcional de enunciados independientes, generalmente breves, aparecen algunas claramente relacionadas con la competencia afectiva: en el punto "1.2. Expresar y descubrir actitudes" (p. 123): expresión de la voluntad: deseos, carencias, intenciones o preferencias; expresión de las emociones: placer, rechazo, aprobación, gusto o disgusto, satisfacción, interés, sorpresa, ilusión y desilusión, esperanzas, gratitud, miedo o preocupación; relacionadas con el aspecto moral: disculpas, aprobación, perdón, arrepentimiento, lástima. En el punto "1.3. Persuasión" (p. 135), actividad en la que tiene gran peso la utilización de las emociones, podemos destacar las demandas, expresión de ánimos o peticiones. Y en el "1.4. Vida social" (p. 135): el tratamiento dado a los demás, saludos o despedidas, por poner algunos ejemplos.

Asimismo, aparecen en el MCER (p. 133) elementos de índole emocional entre los posibles objetivos cuando se ocupa de las competencias pluricultural y plurilingüe y al hablar de la 'competencia parcial'. Están implícitos al referirse a los objetivos relacionados con las destrezas y habilidades (saber hacer) y con los rasgos de personalidad, actitudes, etc. (saber ser). Pero, sobre todo, al considerar el aprendizaje de las lenguas como una vía para el desarrollo de la personalidad de los alumnos, para la apertura a lo nuevo, distinto y desconocido (p. 134) y para el desempeño de una 'operación funcional óptima en un ámbito dado' (p. 135), en cuestiones concretas como ayudar en los estudios o entender la lengua de personas inmigrantes.

Aparece también relacionada con la motivación en la parte que dedica a las metodologías de aprendizaje de las lenguas modernas (pp. 140 y ss.), donde asimismo incluye el componente humano entre los recursos que deben ser tenidos

en cuenta. Destaca el papel del profesor ya que sus acciones facilitan el aprendizaje, son manifestación de sus actitudes y modelo para los estudiantes. Y hay implícita una demanda de competencia emocional, dentro de su competencia docente, cuando declara que el instructor debe otorgar importancia a sus destrezas de enseñanza, a la reflexión sobre sus actuaciones y experiencias, a la comprensión para evaluar y calificar, a los conocimientos sobre la cultura y la sociedad, a sus actitudes y habilidades interculturales y a la gestión de las características individuales de los alumnos. Además, debería tener disponibilidad para el consejo psicológico y para supervisar y facilitar refuerzo y aclaración a través de comentarios.

Igualmente, se espera de los alumnos una vinculación emocional que es posible inferir de las observaciones sobre la confianza en las indicaciones del profesor, su participación activa en el proceso de aprendizaje mediante la colaboración con el docente y los iguales, la asunción de un compromiso, la ayuda a los compañeros y la evaluación entre pares como vía para el aprendizaje autónomo, junto con la capacidad de autoevaluación.

La relevancia de los factores afectivos en todo lo relacionado con las tareas (pp. 159 y 160) se concreta en cinco elementos: autoestima, implicación y motivación, estado y actitud. La primera está relacionada con la resistencia al desánimo hasta la consecución del éxito y en el dominio de las interacciones para pedir aclaraciones, realizar inferencias, asumir riesgos en la comunicación, etc. La implicación es imprescindible en las situaciones comunicativas y en la realización de tareas. La motivación, puede ser intrínseca: interés por la propia tarea, por hacer posible cumplir otra o por la utilidad que tenga en situaciones reales; o extrínseca, causada por la aprobación, por no hacer mal papel o por competitividad. Los condicionantes de un estado pueden ser físicos o emocionales. Y, por último, las actitudes conciernen al interés por lo diferente, a su capacidad para relativizar los propios condicionamientos culturales y axiológicos, para asumir una función mediadora entre las culturas de las lenguas aprendidas y para resolver conflictos y malentendidos.

Desde la publicación del MCER, las instituciones educativas europeas han editado documentos que lo completan y amplían y que están disponibles en la *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. En 2018, aparecieron el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* y dos publicaciones que corresponderían a la Educación Primaria y la ESO: *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 y Vol. 2: Ages 11-15*. Esas actualizaciones responden a las demandas de ampliación de descriptores para la mediación, para las interacciones literarias y virtuales, para aprendices jóvenes y para el lenguaje de

signos; de los niveles del aprendizaje de las lenguas, para las competencias pluriculturales y plurilingüísticas, para el aprendizaje colaborativo y para la mediación textual (*Companion Volume*, 2018: p-21-22).

El *Companion Volume* (pp. 48-49) también incluye constantemente referencias al reconocimiento de actitudes, de emociones y expresión de las mismas. No obstante, solo vamos a detenernos en el apartado correspondiente a la interacción *online* (pp. 96-100), puesto que el espacio virtual es uno de los entornos educativos en los que se pretende observar la presencia de las emociones, y se hará únicamente una mención del resto de las cuestiones ampliadas en ese texto. El documento subraya que las escalas de medición de las competencias tradicionales no pueden ser aplicables a la interacción de los grupos en entornos virtuales. Entre los requisitos que identifica para una comunicación *online* eficaz nos interesan las habilidades para reformular en aras de la comprensión y para gestionar las reacciones emocionales. El texto considera que las conversaciones y discusiones telemáticas son multimodales y focaliza en cómo los interlocutores comunican asuntos de índole social, cuestiones serias o de importancia, y en la capacidad de actuar en entornos de aprendizaje virtuales o en transacciones y colaboraciones no presenciales. Entre los conceptos clave que incluyen en la escala de descriptores está la habilidad para incorporar el ámbito afectivo/emocional en sus comunicaciones.

Por último, el documento se ocupa también de todas las variantes de la actividad mediadora en las que la intervención de la inteligencia emocional es determinante (pp. 106-129); de las competencias comunicativas en las que expresamente aparecen elementos emocionales, como en la sociolingüística (p. 138); y del lenguaje de signos (p. 153, 154).

Los antecedentes de estudios sobre la importancia del componente afectivo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas de este trabajo son muchos. Arnold ha publicado en solitario (2000, 2019a y b), en alguno de los cuales remonta la cuestión a san Agustín (Arnold, 2011), y en colaboración (Arnold y Brown, 1999). Díaz-Corralejo (2002) subraya la importancia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como base sobre la que debe construirse el sentido de las demás materias. El elemento afectivo está presente en su propuesta, muy especialmente cuando habla de los componentes de la competencia comunicativa y cultural, y en las fases de una unidad didáctica, en las que motivación y sensibilización aparecen en primer lugar. Cejudo y López-Delgado (2017) contrastan estudios previos sobre la relación entre inteligencia emocional, personalidad y competencias para el éxito profesional con un análisis de la importancia de la inteligencia emocional del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria. Otras investigaciones han dedicado atención a la dimensión afectiva en la didáctica de lenguas respecto de diversos aspectos, como la lectura en L2 (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018), en el nivel de educación superior

(Fonseca Mora, 2004) o en ELE (Arnold y Foncubierta, 2019), uno de cuyos epígrafes del primer capítulo reza "Se aprende lo que se siente".

De manera más o menos explícita aparecen las cuestiones emocionales bajo diferentes ángulos en los trabajos de López, Encabo, y Jiménez (2017) en el que establecen un paradigma educativo para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria construido sobre el aprendizaje intencional, el cooperativo, la creación de un 'aula inteligente' y un entorno digital, cuya base es la motivación tanto de profesores y alumnos. Y Encabo y Hernández (2016) se ocupan de la educación inclusiva a través de la lectura y la escritura, de la formación necesaria para los profesores, de la toma de conciencia y de la creación de climas crítico-comunicativos en los que quepan profesorado y alumnado, familias y el resto de agentes implicados en la educación.

La interrelación entre las educaciones formal, no formal e informal es una cuestión a la que también ha dedicado atención la crítica desde hace tiempo y en la que interesa rastrear la influencia de la competencia emocional. Además de definir los conceptos y contrastarlos, la que parece principal preocupación es la relación entre las modalidades formal y no formal y con la informal, cuyos límites e intersecciones son difusos a partir de la expansión de las nuevas tecnologías, de las 'formas flexibles de educación' y de la idea de educación permanente (Colom, 2005). Esta situación también ha sido considerada por el *European Centre for the Development of Vocational Training* respecto a la validación de las modalidades no formal e informal, entre cuyas competencias clave y evaluables incluye las personales y sociales, interpersonales, interculturales y cívicas, comunicativas, en lengua materna y LE, y de trabajo en equipo (*European guidelines for validating non-formal and informal learning*, 2009 y Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2016). Todas tienen implícitas las dimensiones afectivas descritas en el MCER. Además, sitúan al individuo como centro de los procesos de aprendizaje y de evaluación, establecen la motivación personal para la continuidad de la formación permanente en entornos distintos del formal e indican cómo proporcionarle orientación en ellos.

La nueva situación de los entornos digitales en los que cualquier individuo transita ya de manera habitual aparece descrita por González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-MinGuell, Rostan-Sánchez, y Esteban-Guitart (2018). Estos autores se centran en el concepto de 'alfabetización transmedia' cuya definición no consideran asentada, aunque sí el consenso en cuanto a sus componentes principales: transmedialidad, colaboración, prosumición y espíritu crítico, que implican componentes emocionales. Esta actividad, además, concierne a entornos formales e informales. Subrayan la importancia de la participación desde una actitud

colaborativa que permite que el sujeto (prosumidor) alterne sus roles de consumidor y productor, junto con el análisis crítico y autocrítico.

Para terminar con la cuestión de los aprendizajes en entornos virtuales, parece necesario dar un espacio a los MOOC y REA, en los que el componente emocional aparece bajo múltiples aspectos (guía personalizada en el aprendizaje, escritura, evaluación, rol del profesor, ciberbullying, etc.). Aquí se consideran dos por su carácter más general. Beirne, Mac Lochlainn, y Mhichíl (2018), en esos contextos de aprendizaje, distinguen las emociones que aparecen entre positivas: curiosidad, excitación y orgullo; y negativas: frustración y confusión. Y Aiken y MacQueen concluyen en la importancia de la relación con un mentor y un grupo de apoyo para el éxito en este tipo de cursos, más que el tiempo dedicado al estudio por los estudiantes (2018).

Por último, como factor que debe englobar todos los aspectos hasta ahora señalados, y puesto que las indicaciones del MCER tienen ese sentido de aplicación global, parece que la metodología idónea para responder a las necesidades descritas en todos los niveles y entornos es la sensible a la lengua, como la describe Wolf (2012) dentro del modelo AICLE. En todos los elementos considerados, con la excepción de la educación informal, no es posible ignorar que el lenguaje académico es diferente que el estándar cuando se estudia en la lengua madre y es una lengua extranjera cuando se trata de alumnos de origen diverso. Esta metodología tiene en cuenta las subcompetencias de Leisen, de las que Wolf entresaca las estrategias prácticas de escucha activa y soporte al alumno. En ambas interviene el componente emocional. Además, no solo concierne a la asignatura de Lengua y Literatura, sino a la formación integral del profesorado en general. Por otra parte, siempre se aprende lengua a través de cualesquiera contenidos, por lo que la educación informal también se encuentra englobada en esta concepción metodológica.

Para terminar, queda la referencia a la línea abierta desde el grupo de investigación Lenguas Europeas y su Didáctica en la que se pretende ahondar en cuanto a la vinculación de los alumnos con las asignaturas de Lengua y Literatura a partir de su consideración como algo propio. Con esto se interrelacionan los dos sujetos de los procesos de enseñanza/aprendizaje con el objeto de estudio mediante la reflexión y el reconocimiento de su presencia en las propias vidas. Esto supone una modificación actitudinal tanto de los profesores como de los alumnos respecto de las asignaturas (del-Olmo-Ibáñez, 2019a y b, 2020).

La hipótesis de este trabajo es de enfoque humanístico-personalista (Mattei, 2015; López y Jerez, 2016; Piccione, 2017;) y de aproximación holística que atiende a la transversalidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y a una metodología sensible al lenguaje en todas las materias (Wolf, 2012). Y defiende el reconocimiento de la importancia de la competencia afectiva en todos los niveles y entornos

educativos en relación con la didáctica de la Lengua y la Literatura y en las interrelaciones entre docentes, estudiantes y de ambos con las asignaturas de Lengua y Literatura.

Como objetivo se pretende un balance de los aspectos que la crítica ha considerado respecto de la influencia de la competencia afectiva en las relaciones entre docentes, estudiantes y de los dos con las asignaturas de Lengua y Literatura, atendiendo a las etapas evolutivas de la persona, a los niveles y contextos educativos y a la formación permanente.

METODOLOGÍA

La búsqueda de las fuentes se ha realizado a través de MIAR, mediante la búsqueda de publicaciones de calidad indexadas en Arts and Humanities Citation Index, Scopus; y en editoriales incluidas en SPI, además de Google Scholar como ámbito general.

Los criterios de inclusión y exclusión han sido la representatividad y significación para cada uno de los aspectos en los que se fragmentó el objeto de estudio y el de la presencia o no en los índices seleccionados.

RESULTADOS

El MCER y el resto de documentos europeos, como base referencial, apuesta por el componente cognitivo, emocional y volitivo y todas las destrezas de la persona como agente social (MCER, 2002: p.9). La metodología AICLE, basada en la sensibilidad a la lengua (Wolf, 2012) y parte de la educación integral del profesorado en general en cuanto que el lenguaje académico es una lengua en sí misma, integra también la competencia emocional.

En todos los estudios considerados se constata la influencia de ese componente. En las etapas de Educación Infantil o Primaria, Cejudo y López-Delgado (2017) concluyen que en la primera valoran en mayor grado la importancia de la inteligencia emocional que en la segunda y que los maestros que poseen una alta inteligencia emocional son también los que consideran su importancia para la competencia docente.

Todos reivindican también su necesidad para la obtención de resultados positivos a corto, medio y largo plazo, y su concreción en el acompañamiento y vínculos con el docente en entornos presenciales y no presenciales y en los distintos niveles (Beirne, Mac Lochlainn, y Mhichíl, 2018; Aiken y MacQueen, 2018).

Destaca también el grado de colaboración y participación en los entornos tranmediáticos, lo que implica nuevos códigos conductuales. La alfabetización transmedia (González-Martínez, Serrat-Sellabona, Rostan-Sánchez, y Esteban-Guitart 2018) se centra en el usuario, que pasa a ser creador, y en el contexto, más que en el

aspecto técnico. El concepto precisa de una concepción holística, algunos de cuyos componentes fundamentales son el ético, la ciudadanía y el ámbito educativo en todas las etapas. Respecto del último, proponen la elaboración de un flujo de contenido dinámico, atractivo y situado en las plataformas digitales como entornos óptimos para el aprendizaje comunitario.

Por lo tanto, existe un acuerdo en cuanto a la necesidad de vínculos afectivos entre profesor y alumnos, y de ambos con la metodología en los estudios seleccionados. A esto habría que añadir el descubrimiento de la materia como algo propio (del-Olmo-Ibáñez, 2019a y b, 2020).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La competencia afectiva y todos los aspectos relacionados con ella aparecen en el MCER y documentos complementarios de la UE. Se ha constatado la presencia de los factores emocionales en todos los entornos educativos presenciales y virtuales y en todas las etapas formativas y su rentabilización para la mejora de los resultados en la literatura previa.

Existe la necesidad de incorporar metodologías didácticas sensibles al lenguaje en todas las materias y entornos formativos y la profundización en la búsqueda de identificación de las materias de lengua y literatura como algo propio de los profesores y estudiantes para evolucionar a una actitud positiva en su estudio.

REFERENCIAS

Aiken, F.J., y MacQueen, H.A. (2018). Best Practice for Supporting Students in the Workplace. En J.M. Duart, y A. Szűcs (Eds.), *Towards Personalized Guidance and Support for Learning* (pp. 69-75). EE.UU: BMC.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Online Submission, 22*(1), 11-22.

Arnold, J. (2019a). The importance of affect in language learning. *Neofilolog, 52*, 11-14.

Arnold, J. (2019b). Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education. *ELT Journal, 73*(3), 359–362,

Arnold, J., y Brown, H.D. (1999). 1 A map of the terrain. *Affect in language learning, 1*, 110.

Arnold, J., y Foncubierta, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Barcelona: Edinumen.

Beirne, E., Mac Lochlainn, C., y Mhichíl, M.N.G. (2018). Moody MOOCS: an exploration of emotion in an LMOOC. En J.M. Duart, y A. Szűcs (Eds.), *Towards Personalized Guidance and Support for Learning* (pp. 22-28). EE.UU: BMC.

Cedefop, L. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxembourg: Oficina de publicaciones.

Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa, 23*(1), 29-36.

Colom, A.J. (2005). Continuidad y complentariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación,* (338), 9-22.

Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Council of Europe (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Companion Volume with New Descriptors. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa. (2018) *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 y Vol. 2: Ages 11-15.* Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.

del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2019a). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. In M. Geat, y V.A. (Eds.), *Piccione, Infanzia, arti, lavoro: confluenze educative* (pp. 97-105). Roma: Roma Tre Press.

del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2019b). 'Auto-biobibliography' for teaching Reading. En D. Escandell, y J. Rovira (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 69-89). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company.

del-Olmo-Ibáñez, M.T. 2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M.C. Peréz-Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1168). Madrid, España: Editorial Dykinson.

Díaz-Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor, 173*(681), 129-152.

Encabo, E., y Hernández, L. (2016). Lectura, escritura y educación inclusiva. Claves para la didáctica de la lengua y la literatura. En A. Martínez Ezquerro, y M. Campos Fernández (Eds.), *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 167-177). España: UGR.

Fonseca-Mora, M.C. (2004). *El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. In Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio de Publicaciones UCAM.

López, A., y Jerez, I (2016). El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. En A. Martínez Ezquerro, y M. Campos Fernández (Eds.), *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 79-89). España: UGR.

Mattei, F. (2015). Da Boezio a Valla, in Educazione. *Giornale di Pedagogia Critica, III, 1*, 2-14.

Piccione, V.A. (2017). La narración biográfica y autobiográfica por un sentido pedagógico, in Educazione. *Giornale di Pedagogia crítica, 1*, 55-78.

Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie,* (8), 105-116.

CAPÍTULO 34

EFECTOS DE SEIS SEMANAS DE ENTRENAMIENTO CONCURRENTE DE FUERZA Y RESISTENCIA SOBRE EL RENDIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

MIGUEL SÁNCHEZ MORENO Y BEATRIZ BACHERO MENA
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La discapacidad intelectual (DI) es una alteración en el desarrollo, no una enfermedad de la mente, apareciendo antes de los 18 años y perjudicando, aproximadamente, al 1% de la población española (Clemente, 2017). En este sentido, se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (AAIDD, 2011). Muchas son las causas que provocan discapacidad intelectual en las personas, pero destacan cuatro de ellas relacionadas con las condiciones genéticas, problemas durante del embarazo, problemas al nacer y problemas de salud (Clemente, 2017).

La realización de actividad física en esta sociedad ha mostrado beneficios considerables, tanto sobre la condición física, como a nivel de desarrollo personal, social y en barreras como la afectividad, emotividad, control, percepción, cognición y autosuperación (Lagar, 2003). Con respecto a esto, se ha observado que colectivos con DI poseen peor condición física que las personas que no tienen esa discapacidad (van Schrojenstein Lantman-De Valk, Metsemakers, Haveman, y Crebolder, 2000). Concretamente, Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus (2017) observaron que los valores de fuerza en personas con DI eran menores a los que no tenían discapacidad, a lo que añadió lo siguiente: "evidencian la necesidad de llevar a cabo programas de ejercicio físico y deporte que mejoren significativamente sus capacidades musculoesqueléticas con el fin de reducir su dependencia y mejorar su condición física y su salud" (Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus, 2017). Por tanto, el trabajo de la fuerza muscular resulta fundamental para personas con discapacidad intelectual, lo cual puede tener influencia sobre el grado de autonomía de todos los movimientos adquiridos y sobre el desarrollo de las actividades diarias (Alventosa y Beltrán, 2007; Oviedo, 2014).

Diferentes trabajos han estudiado la influencia del desarrollo de un programa de entrenamiento sobre las cualidades física de fuerza y resistencia en este colectivo (Ayaso-Maneiro, Domínguez-Prado, y García-Soidán, 2014; Carmeli, Zinger-Vaknin,

Morad, y Merrick, 2005; Weterings, Oppewal, van Eeden, y Hilgenkamp, 2018). Ayaso-Maneiro et al. (2014) observaron una mejora en la fuerza de tren superior e inferior, así como en la resistencia tras 6 meses de un programa de entrenamiento de ejercicios terapéuticos de 1 hora con personas con DI. Además, tras estos mismos autores observaron un retorno a los valores iniciales de fuerza y resistencia tras 3 meses de desentrenamiento tras el periodo experimental (Ayaso-Maneiro et al., 2014). Estos resultados ponen de manifiesta la necesidad de implementar y mantener programas de entrenamiento en esta población con el objetivo de mejorar la condición física dentro de estas poblaciones. En esta misma línea, Carmeli et al. (2005) realizaron un programa de entrenamiento de fuerza y equilibrio, de tres días a la semana durante seis meses consecutivos con adultos con DI. Los resultados arrojaron mejoras en los valores de fuerza muscular. Además, estos autores comprobaron que personas con DI se beneficiarán más en cuanto al bienestar y rendimiento funcional con un programa de equilibrio y fuerza que con ejercicios generales. El autor recomienda introducir la actividad física en la vida diaria de estas personas para mejorar su función física (Carmeli et al., 2005). Finalmente, Weterings et al. (2018) llevaron a cabo dos sesiones semanales con un programa de entrenamiento de fuerza compuesto por ejercicios simples y sin maquinaria costosa en personas con DI. Similar a los estudios anteriores, estos autores observaron incrementos en la fuerza concluyendo que este tipo de trabajo es factible para el desarrollo de la fuerza en población con DI (Weterings et al., 2018). Estos autores argumentan que, a pesar de que el entrenamiento aeróbico es el más recomendado tradicionalmente para mejorar la salud y la condición física, el entrenamiento de fuerza parece aportar mayores beneficios adicionales. Esto es debido a que "se centra en el aumento de la fuerza muscular, que tiene efectos positivos en la realización de las actividades de la vida diaria" (Weterings et al., 2018).

Por tanto, dado los beneficios que el entrenamiento de fuerza tiene sobre el desarrollo de la condición física en personas con DI y que, según nuestro conocimiento, no existen estudios que haya desarrollado de manera concurrente entrenamiento de fuerza y resistencia en este tipo de población, este estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de un programa de entrenamiento de fuerza y resistencia sobre el desarrollo de la condición física en personas con DI.

MÉTODO

Diseño experimental

Este trabajo se llevó a cabo con el objetivo de analizar los cambios en la condición física tras un período de entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia en un grupo de personas con DI. Para ello, se llevó a cabo un entrenamiento de 6 semanas de duración, en las que se realizaron 8 sesiones de

entrenamiento. Estas sesiones consistían en diferentes juegos diseñados para trabajar la fuerza, la resistencia y velocidad. Los sujetos fueron evaluados antes y después de las seis semanas de entrenamiento. Diferentes variables relacionadas con la fuerza, la resistencia, la velocidad y la composición corporal fueron evaluadas.

Muestra

La muestra del estudio se compuso de 11 sujetos (8 hombres y 3 mujeres) con DI (edad: 35.6 ± 7.1 años; altura: 164.7 ± 9.6 cm; peso: 89.2 ± 24.8 kg), pertenecientes a un centro de día ocupacional para personas con discapacidad. Los diferentes tipos de discapacidad intelectual que padecían los sujetos fueron:

• Síndrome de Down (SD), que según (Basile, 2008) "es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales (trisomía del par 21)". Esto provoca cierto retraso mental y un aspecto físico con rasgos distintivos.

• Epilepsia: "Una crisis epiléptica es una interrupción repentina y temporal causada por una actividad neuronal anormal que puede causar sensaciones extrañas, emociones y comportamientos, así como espasmos musculares y pérdida de conciencia" (García-Ramos, Pastor, Masjuan, Sánchez, y Gil, 2011).

• Trastorno del espectro autista (TEA) o más conocido como autismo es un problema neuropsiquiátrico que suele aparecer en edades tempranas (antes de los 3 años) y que afecta a lo relacionado con la comunicación, cognición y socialización al mismo tiempo que puede presentar conductas autolesivas o seguimiento riguroso de una rutina (Álvarez-Alcántara, 2007).

• Trastorno bipolar, que según (Becoña y Lorenzo, 2001) "es un trastorno mental grave, recurrente e incapacitante" que destaca por capítulos de depresión y manía.

Evaluaciones

Valoración de la composición corporal. Para analizar la composición corporal, los sujetos fueron sometidos a una bioimpedancia (Tanita BC500). Las variables derivadas de este análisis fueron las siguientes: Peso corporal (Kg), porcentaje graso (%), masa muscular (Kg)

Valoración de velocidad de desplazamiento. La prueba de velocidad consistió en una carrera de 20 metros desde posición de parado. La variable derivada de esta prueba fue el tiempo que tardaron los sujetos en recorrer los 20 metros (segundos).

Valoración de la fuerza de prensión de la mano. Los sujetos realizaron tres contracciones contra un dinamómetro manual (Grip-d) con el brazo estirado y pegado al tronco. A modo de familiarización y calentamiento, los sujetos realizaron

dos contracciones incrementando la intensidad progresivamente entre ellas. El valor más alto de cada sujeto fue utilizado para los posteriores análisis (kg).

Valoración de la resistencia. La prueba consistió en levantar alternativamente las rodillas una altura aproximada de 76 cm durante 1 minuto. Por cada ciclo de piernas (derecha e izquierda) se contabilizaba una repetición.

Tabla 1. Distribución de las sesiones de entrenamiento

Sesión	Título	Descripción
		Medición pruebas iniciales
1 y 4	Trabajo de velocidad	Tareas: 1. Correr hacia los aros según el color indicado. 2. Espalda con espalda, ir corriendo hacia una pelota a 10m de distancia y regresar antes que el rival. 3. Sentados en el suelo y con combas de colores por todo el terreno. A la señal, se decía un color y tenían que coger la comba correspondiente. 4. Pañuelito: coger el pañuelo cuando diga el número de cada uno, antes que el rival del mismo número.
2 y 5	Trabajo de fuerza	Tareas: 1. Carrera con colchonetas: cada equipo se sitúa encima de una colchoneta y va colocando otra colchoneta delante para ir avanzando. 2. Lanzamientos: por parejas, se lanzan una pelota más pesada de lo normal (rodando, con altura, botando, etc.).
3 y 6	Trabajo de resistencia	Ejercicios (4 series 10 repeticiones, 1´descanso) 1. Step up 2. Push Off 3. Seated Squad 4. Abdominal Curl
7	Circuito	Cuatro postas: 1. Zigzag entre conos 2. Sprint 10m 3. Sentadillas (5) con balón en las manos 4. Diez metros saltando con pies juntos
8	Juegos cooperativos	Juegos: 1. Diez pases por equipo. Primero con las manos y luego con los pies. 2. Carrera de relevos. 3. Partido de baloncesto.
-		Medición pruebas finales

Entrenamiento

El entrenamiento consistió en 6 semanas en las que los sujetos realizaron un total de 8 sesiones de entrenamiento. Las sesiones se realizaban dos veces por

semana con una duración de una hora y media y se componían de un pequeño calentamiento con movilidad articular, una parte principal formada por los ejercicios y juegos y una vuelta a la calma con estiramientos y en la que se reflexionaba acerca de la intensidad y la dificultad de la sesión para ellos, que normalmente era alta. La distribución de las sesiones de entrenamiento y los contenidos desarrollados en cada una de ellas pueden observarse en la tabla 1.

Análisis estadístico

Los datos fueron expresados en media ± desviación típica y los análisis estadísticos se realizaron usando Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 20 (IBM Corp, NY, USA). Se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas. El nivel de significación se estableció en $p<0,05$.

RESULTADOS

Composición corporal

No se observaron diferencias significativas en el peso corporal y el porcentaje graso tras el período experimental (tabla 2). Sin embargo, la masa muscular mostró un incremento de 2,92%, el cual se aproximó a las diferencias significativas (Tabla 2).

Prueba de dinamometría

La fuerza incrementó en un 7,30%, sin llegar a alcanzar diferencias significativas, pero quedando muy cerca de estas (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen de variables evaluadas

Variables	T1	T2	p-valor
Peso (Kg)	89,2 ± 24,9	89,2 ± 24,8	0,795
% graso (%)	33,6 ± 7,9	33,8 ± 8,6	0,750
Masa muscular (Kg)	56,1 ± 14,1	54,5 ± 14,1	0,056
Tiempo (segundos)	7,5 ± 2,7	6,2 ± 2,8	0,013
Fuerza (Kg)	22,1 ± 9,7	23,7 ± 9,7	0,056
Resistencia (repeticiones)	37,6 ± 9,4	44,1 ± 11,5	0,014

Datos expresados en media más desviación típica. T1: valor inicial previo al entrenamiento. T2: valor final posterior al entrenamiento. P-valor: valor de p

Prueba de 20 m de velocidad

El tiempo en recorrer 20 m se redujo significativamente en un 17,78% ($p<0,05$, Tabla 2).

Prueba de resistencia

Por último, el número de repeticiones incrementó significativamente en un 17,15% (p<0,05, Tabla 2).

DISCUSIÓN

El presente estudio proporciona información sobre los efectos a corto plazo de un programa de entrenamiento concurrente sobre el rendimiento de fuerza, resistencia y velocidad en personas con discapacidad intelectual. Los principales hallazgos de este estudio fueron el incremento de la velocidad y la resistencia. Sin embargo, no podemos afirmar que las variables de fuerza y masa muscular cambiaron significativamente, aunque mostraron una tendencia hacia la mejora.

Al contrario de lo observado en nuestro estudio, Calders et al. (2011) observaron efectos positivos sobre en rendimiento en fuerza, tras un programa combinado de ejercicios de fuerza y resistencia en personas con discapacidad intelectual compuesto por 40 sesiones con ejercicios de fuerza y resistencia durante 20 semanas (Calders et al., 2011). En esta misma línea, Dijkhuisen et al. (2019) observaron mejoras significativas en fuerza de extensión de piernas (aproximadamente un 69%) tras un programa de entrenamiento de 10 semanas con personas con discapacidad intelectual y visual (Dijkhuizen, Waninge, Hermans, van der Schans, y Krijnen, 2019). Las diferencias obtenidas en relación con las adaptaciones en la fuerza entre estos estudios y el actual puede venir en parte explicada por el tiempo dedicado al entrenamiento de esta cualidad física. Mientras que en estos estudios los períodos de trabajo fueron de 20 y 10 semanas, el nuestro fue de solo 2 sesiones realizadas en 2 días intercalados con trabajo de resistencia y velocidad. Por tanto, periodo de más de dos semanas de entrenamiento pueden ser necesarios para provocar cambios en el rendimiento en fuerza.

Por su parte, en el estudio realizado por Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus (2017) se muestra una población del mismo rango de edad que la de trabajo actual, pero sin DI, que obtuvo unos valores de fuerza en el handgrip test de 52,8 kg (hombres) y de 33,8 kg (mujeres). Los valores medios de fuerza observados en el estudio presente posterior al entrenamiento fueron de 23,69 kg. Se aprecia como los valores se aproximan a los de una población normal, lo que pone de manifiesto que la realización de un entrenamiento de fuerza de mayor duración podría permitir alcanzar valores similares a los obtenidos por personas sin discapacidad por parte de la población con DI.

Los resultados obtenidos en la variable resistencia se asimilan a los obtenidos en el estudio “Aplicación de un programa de ejercicio terapéutico en población adulta con discapacidad intelectual” (Ayaso-Maneiro et al., 2014). En este estudio mejoraron los resultados entre la evaluación inicial y la final en un 31%

aproximadamente tras un programa de ejercicio terapéutico de 3 meses de duración. En nuestro caso, los resultados variaron positivamente un 17% aproximadamente. Que los valores sean inferiores en nuestro estudio puede ser debido a la diferencia de tiempo de entrenamiento entre los dos casos. Asimismo, nuestros resultados en resistencia están en la línea con los obtenidos en el estudio de un programa combinado de fuerza y resistencia mencionado anteriormente (Calders et al., 2011). En él los resultados en la resistencia mejoraron, aumentando la capacidad aeróbica después del entrenamiento.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue la ausencia de un grupo control que nos permitiría aislar los efectos del diseño experimentar llevado a cabo durante el presente estudio. Además, como hemos comentado durante la discusión, el poco tiempo utilizado en el entrenamiento y el número reducido de sesiones, pudo estar detrás de los resultados obtenidos en las diferentes cualidades físicas evaluadas. Por ello, sería recomendable un período de trabajo mayor y más si tratamos con personas que no están acostumbradas a realizar ejercicio físico. Probablemente, tres sesiones a la semana habrían producido mayores cambios aun manteniendo las seis semanas de entrenamiento. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos parecen indicar que la realización de programas de entrenamiento que tengan como objetivo el desarrollo de la fuera y la resistencia son apropiados para el desarrollo de la condición física en poblaciones con DI.

CONCLUSIONES

Estos resultados proporcionan información relevante para aquellas profesiones que trabajan con personas con DI. Los principales resultados de este trabajo fueron que 6 semanas de entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia puede llevar a mejoras en las variables de resistencia y velocidad, mientras que la fuerza y la masa muscular muestran una tendencia a su incremento. Con esto se concluye que el trabajo de la condición física en personas con DI tiene recompensas a pesar de realizarse en un período de entrenamiento de corta duración.

REFERENCIAS

Álvarez-Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría, 74*(6), 269-276.

Alventosa, J., y Beltrán, V.J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement,* (19), 165-190.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011). *Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo.* España: AAIDD.

Ayaso-Maneiro, J., Domínguez-Prado, D.M., y García-Soidán, J. (2014). Aplicación de un programa de ejercicio terapéutico en población adulta con discapacidad intelectual. *Apunts Medicina de l'Esport, 49*(182), 45-52.

Basile, H. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 15*(1), 9-23.

Cabeza-Ruiz, R., y Castro-Lemus, N. (2017). Hand Grip Strength in Adults with Intellectual Disabilities. *Apunts Educació Física i Esports,* (129), 44.

Calders, P.k, Elmahgoub, S., de Mettelinge, T., Vandenbroeck, C., Dewandele, I., Rombaut, L., … Cambier, D. (2011). Effect of combined exercise training on physical and metabolic fitness in adults with intellectual disability: a controlled trial. *Clinical Rehabilitation, 25*(12), 1097-1108.

Carmeli, E., Zinger-Vaknin, T., Morad, M., y Merrick, J. (2005). Can physical training have an effect on well-being in adults with mild intellectual disability? *Mechanisms of Ageing and Development, 126*(2), 299-304.

Clemente, S. (2017). Discapacidad intelectual: definición y tipos. La Mente es Maravillosa. *Mechanisms of Ageing and Development, 123*(1), 126.

Dijkhuizen, A., Waninge, A., Hermans, S., van der Schans, C.P, y Krijnen, W.P. (2019). Progressive resistance training for persons with intellectual disabilities and visual impairment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 4*, 56.

Elisardo, B., y Lorenzo, M. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el trastorno bipolar. *Psicothema, 13*(3).

García-Ramos, R, Pastor, A., García, J., Sánchez, C., y Gil, A. (2011). FEEN: Informe sociosantario FEEN sobre la epilepsia en España. *Neurología, 26*(9), 548-555.

Lagar, J.A. (2003). Deporte y discapacidad. *Redactor Deportivo Radio Nacional de España, 4,* 1-16.

Oviedo, G. (2014). Valoración funcional y niveles de actividad física en personas con discapacidad intelectual; efectos de un programa de actividad física aeróbico, de fuerza y equilibrio. *Mechanisms of Ageing and Development, 121*(2), 244.

Van Schrojenstein, V., Henny, M.J., Metsemakers, J.F.M., Haveman, J., y Crebolder, F.J.M. (2000). Health problems in people with intellectual disability in general practice: a comparative study. *Family Practice, 17*(5), 405-407.

Weterings, S., Oppewal, A., van Eeden, F.M.M., y Hilgenkamp, I.M. (2018). A resistance exercise set for a total body workout for adults with intellectual disabilities, a pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 6,* 34.

CAPÍTULO 35

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL FLIPPED LEARNING

MIGUEL SÁNCHEZ MORENO* Y ALEJANDRO MARTÍN MARTÍNEZ**
**Universidad de Sevilla; **Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra posición de docentes y, en especial, desde la asignatura de Educación Física tenemos la llave para tratar de aumentar la actividad física diaria del alumnado adolescente que pasa por nuestras manos desde los 11-12 hasta 16 o 18 años. Según un informe emitido por la Organización Mundial de Salud (OMS) en 2010, el 81% de los adolescentes de 11 a 17 años no se mantenían suficientemente activos (OMS, 2018). El principal problema radica en que, a pesar de cumplir con las recomendaciones de actividad física, mantienen grandes cantidades de comportamiento sedentario fuera del tiempo de actividad física, aumentando el riesgo de enfermedad en relación a los que son físicamente activos constantemente (Biswas et al., 2015). En esta misma línea, el uso del teléfono móvil parece ser uno de los principales causantes del sedentarismo en este tipo de población, ya que el mayor tiempo de uso de este lo realizan sentados (Barkley y Lepp, 2016).

Por otra parte, determinar cuáles son las metodologías más adecuadas para potenciar el aprendizaje del alumnado, así como su evaluación, es un intenso foco de debate por parte de los especialistas. Un factor importante para la selección de dichas metodologías es el contexto en el cual se desarrollan las distintas asignaturas. Las clases de Educación Física presentan unas características particulares ya que, salvo en ocasiones puntuales o por inclemencias meteorológicas, estas se desarrollan en un estado de mayor libertad del alumnado en comparación con el resto de las asignaturas en las que permanecen durante horas sentado en una silla. A esto debemos sumarle la heterogeneidad de los grupos, el ratio docente-discentes, y el escaso tiempo real de actividad física, debido a las pérdidas de tiempo entre explicaciones, organización del material, traslados al pabellón o pistas polideportivas, etc. (Martín y Calvillo, 2017). Se debe tener en cuenta también, que, a pesar de la formación multidisciplinar, existen contenidos en el currículo que pueden provocar rechazo al impartirlo por falta de dominio por parte del docente. Ante estas características de la Educación Física que, se antoja como una oportunidad única el uso de metodologías innovadoras frente a las tradicionales para dar soluciones ante todas estas situaciones problemáticas.

Hacia un modelo constructivista

Definimos modelo como la teoría que representa la práctica educativa o cómo organizarla, es decir, representaciones mentales que ilustran al docente en el camino y direcciones que toma su docencia (Martín y Calvillo, 2017). Los modelos más relevantes a lo largo de la historia según Martín y Calvillo (2017) han sido cuatro:

Modelo tradicional: Centrado en el profesor. El propósito es un aprendizaje de conocimientos basado fundamentalmente en el programa educativo y en la transmisión de conocimientos docente-discente.

Modelo conductual: Centrado en programas de intervención. Su meta consiste en la instrucción para un cambio comportamental. Está muy centrado en el tipo de programa educativo que se establece como medio para el aprendizaje.

Modelo constructivista: Centrado en el alumno. El alumno construye el conocimiento. Tiene en cuenta los conocimientos previos, el significado que le da al aprendizaje y el sentido que tenga para él, con el fin de favorecer su aprendizaje.

Modelo del desempeño: Centrado en el desarrollo competencial. Este modelo se dirige hacia unos resultados equiparables a los estándares de aprendizaje. Sin embargo, recoge principios del modelo centrado en el alumno, como que éste forma parte de su propio proceso de aprendizaje y la necesidad de incorporar un aprendizaje significativo y colaborativo.

Una vez establecido el modelo, debemos definir los métodos y las técnicas. El método es un medio para lograr un propósito, los objetivos definidos, utilizado por la didáctica para orientar el proceso de E-A (Martín y Calvillo, 2017). No hay un método único ni universal, todo dependerá del propósito que deseemos alcanzar. Es por ello por lo que ante nuevos objetivos del proceso E-A, debemos utilizar nuevos métodos o métodos que nos lleven a un proceso de E-A más centrado en el estudiante. Por último, las técnicas son aquellas actividades y acciones que el profesor planifica y estructura para que tenga lugar el conocimiento y aprendizaje (Martín y Calvillo, 2017).

Problemas de la enseñanza tradicional

Esta enseñanza se caracteriza por otorgar al docente un papel de transmisor de conocimientos que el estudiante ha de asimilar, jugando este un papel pasivo en el proceso de E-A (Cardenal, 2009). Una de las principales críticas hacia estos modelos es la dificultad del alumnado para integrar e interpretar los nuevos conocimientos, no piensan de manera crítica, retienen poca información y fracasan a la hora de resolver problemas prácticos (Cardenal, 2009). Que el alumnado reciba los contenidos fijados por el docente ese día no garantiza que lo hayan aprendido. Este es uno de los principales motivos por el cual se debe apostar por la introducción de

nuevos métodos que mejoren el proceso de E-A y otorguen un papel activo al alumnado.

La enseñanza tradicional no permite personalizar el aprendizaje del alumnado, atender a sus necesidades específicas y adaptarse a su ritmo de aprendizaje. Debemos dejar de lado la enseñanza tradicional y apostar por un aprendizaje basado en experiencias auténticas (Vélez, Fraile, y Lacambra, 2018). De esta forma, guiaremos al alumnado hacia comprender, sintetizar y analizar la información de forma crítica para aplicarla en diferentes contextos evitando que memoricen la información y la apliquen sin ajustarla al contexto y, en la mayoría de los casos, de formar errónea (Gámez y Martín, 2016).

Con el uso de nuevos modelos constructivistas (Tabla 1), el alumnado prestará más atención en escuchar la información, serán más activos en los debates organizados por el docente, aumentará su motivación en su aprendizaje y podrán compartir su conocimiento con los compañeros de forma interactiva y cooperativa (Barkley y Major, 2020).

Tabla 1. Diferencias entre los modelos centrados en el profesor y en el estudiante (Díez, Santiago, y Tourón, 2014)

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el estudiante
El conocimiento se transmite del docente a los estudiantes.	Los estudiantes construyen el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información e integrándola con competencias de comunicación, indagación, pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc.
Los estudiantes reciben la información de un modo pasivo.	Los estudiantes están implicados activamente en el aprendizaje.
El énfasis se pone en la adquisición de conocimiento fuera del contexto en el que éste va a ser utilizado.	El énfasis se pone en cómo utilizar y comunicar el conocimiento de modo efectivo dentro de un contexto real.
El rol del profesor consiste esencialmente en ser un proveedor de información y un evaluador.	El rol del profesor es asesorar y facilitar. El profesor y los estudiantes evalúan conjuntamente.
Enseñanza y evaluación se separan.	Enseñanza y evaluación están entrelazadas.
La evaluación se utiliza para monitorizar el aprendizaje.	La evaluación se utiliza para promover y diagnosticar el aprendizaje.
El énfasis se pone en las respuestas correctas.	El énfasis se pone en generar mejores preguntas y aprender de los errores.
El aprendizaje “deseado” es evaluado indirectamente mediante la utilización de pruebas estandarizadas.	El aprendizaje “deseado” es evaluado directamente mediante la utilización de trabajos, proyectos, prácticas, portfolios, etc.
El enfoque se centra en una sola disciplina.	El enfoque suele ser interdisciplinar.
La cultura es competitiva e individualista.	La cultura es cooperativa o colaborativa y de ayuda.
Solo los estudiantes se contemplan como aprendices.	El docente y los estudiantes aprenden conjuntamente.

Concepto y contextualización del Flipped Classroom

El 'Flipped Classroom' es un método pedagógico que consiste en invertir los métodos tradicionales de enseñanza. Es decir, la instrucción propiamente dicha se lleva a cabo fuera del aula y los deberes se realizan en clase. Es por ello que también se conoce el término como aula intercambiada o inversión de la clase (Bartoll y Puig, 2016). Este método pedagógico se asienta sobre cuatro pilares:

Ambiente flexible: El alumnado trabaja a su propio ritmo. Esto favorece el aprendizaje significativo y permite atender de forma individualizada la diversidad en el aula.

Tabla 2. Qué es y qué no es Flipped Classroom (modificado de Bergmann, Overmyer, y Wilie, 2013)

Flipped Classroom no es	Flipped Classroom es
Un sinónimo de videos online.	Un medio para aumentar la interacción y el tiempo de contacto personalizado entre docentes-discentes.
Reemplazar a los profesores con videos.	Un ambiente donde los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje.
Un curso online.	Un aula donde el profesor no es 'el sabio' sino 'el guía'.
Estudiantes trabajando sin estructura.	Una mezcla de instrucción directa con aprendizaje constructivista.
Estudiantes durante toda la clase mirando la pantalla del PC.	Un aula donde los estudiantes que se ausentan a clases no se quedan atrás.
Estudiantes trabajando en aislamiento.	Una clase donde el contenido permanece para revisarlo y corregir las dudas.
	Una clase en la que todos los estudiantes están comprometidos con su aprendizaje.
	Un lugar donde todos los estudiantes pueden obtener una educación personalizada.

- Cultura del aprendizaje: Los estudiantes se convierten en responsables de su proceso de aprendizaje, adquiriendo un rol activo.

- Contenido intencionado: Aquí reside la causa del éxito o fracaso de las FC, en la selección y diseño de la programación y los materiales. Se deben intentar prevenir al máximo situaciones o problemas que puedan surgir.

- Educadores como guías: Tener la posibilidad de dar feedback inmediato al alumnado, asesorarles en su trabajo, pasar más tiempo con ellos y así conocerlos mejor permitirá personalizar aún más el proceso de E-A.

Aunque el término como tal fue acuñado por Aarom Sams y Jonathan Bergmann en el 2007, esta metodología ya se usaba allá por la década de los 90 de forma similar (Martín y Calvillo, 2017). En Martín y Calvillo (2017) podemos leer como Lage, Plate y Treglia diseñaron e implantaron un modelo parecido que denominaron

'The inverted Classroom' que consistía en visualizar conferencias antes de clase y dedicar el tiempo de las sesiones con su alumnado a resolver dudas y trabajar en pequeños grupos. Es a ellos tres a quienes se les denomina los precursores del 'Flipped Classroom' y quienes definieron el método como "los eventos que tradicionalmente tienen lugar dentro de clase, ahora tienen lugar fuera del aula y viceversa" (García, Lemus, y Morales, 2015). En la tabla 2 podemos observar las características del Flipped Classroom.

¿Flipped Classroom O Flipped Learning?

Generalmente denominamos 'clase invertida' como 'Flipped Classroom', pero el termino original ha evolucionado con las nuevas corrientes hacia el término 'Flipped Learning' (FL), que va más allá de que el alumnado visualice videos, realice determinados cuestionarios o determinadas lecturas. Si no empleamos de manera adecuada el tiempo en clase y con la intencionalidad que se plantea en el modelo metodológico, el aprendizaje puede no verse afectado. El término 'Flipped Classroom' puede verse limitado a la inversión de la estructura del aula, de los espacios o tiempos, mientras que el término 'Flipped Learning' comprende el propósito de adquirir un aprendizaje profundo y significativo (Martín y Calvillo, 2017). Ambos conceptos hacen referencia a todos los principios comentados con anterioridad y se podrían utilizar de igual forma, pero cuando nos referimos al Flipped Classroom a la hora de aplicar este modelo pedagógico, se puede malinterpretar por la inversión de la clase sin más. Sin embargo, como nuestro objetivo es que la comunidad estudiantil adquiera un aprendizaje profundo y significativo, a partir de ahora denominaremos al modelo Flipped Learning para evitar que se entienda como una mera visualización de vídeos fuera del horario de clase.

Metodología del modelo Flipped Learning

La metodología FL se divide en fases o procesos por los que ha de pasar el docente para poder aplicar esta. En ellas se deben planificar los contenidos y diseñar el material didáctico (1ª fase), organizar el tiempo de clase y el uso de otras metodologías activas que complementen el modelo (2ª fase), y, por último, evaluar con el nuevo modelo y metodología aplicados a los contenidos (3ª fase).

El vídeo como recurso educativo para un proceso de aprendizaje más individualizado

Como comentamos anteriormente, cuando nos referimos al modelo FL, de manera equívoca se puede asociar solamente al visionado de vídeos por parte del estudiantado sustituyendo la labor docente (Bergmann et al., 2013). Es cierto que

uno de los recursos más utilizado y a su vez más atractivo para el alumnado, ya que este recurso junta imagen y audio, lo que lo convertirá en una herramienta muy potente y accesible para cualquier estudiante, sin importar las dificultades que pueda tener debido a una deficiencia o incapacidad de algún órgano sensorial. Además, el video como recurso educativo permite al estudiante adaptar su velocidad de aprendizaje (Blasco, Lorenzo, y Sarsa, 2016) y su distribución temporal para visionar el video, otorgándole mayor autonomía y, en consecuencia, una mayor responsabilidad.

Por otro lado, con el uso del vídeo evitamos distracciones que el alumnado pueda tener durante gran parte de la clase, como sería en una clase magistral por parte del profesor (Santiago y Bergmann, 2018), y focalizamos su atención, en un periodo breve de tiempo, sobre los contenidos que queremos transmitir. Bergmann y Sams (2012) recomiendan que el uso de los vídeos sea de entre 10-15' para no perder la atención del alumnado y que hagamos un vídeo por cada contenido/tema que queramos abordar. Esto significa que el contenido debe ser claro y conciso, pudiendo añadir notas explicativas focalizando los contenidos más importantes. El video le permite, aparte de mantener esa concentración, anotar dudas, permitiendo una mejor comprensión de los contenidos y estar mucho mejor preparado para alcanzar los objetivos del programa, resolviendo los problemas planteados por sí mismos y formulando preguntas y dudas de forma más precisa (Blasco et al., 2016).

La modificación de los roles docente-discente y el aumento del compromiso motor

Tras planificar y diseñar el material educativo que se va a llevar a cabo con el modelo FL, viene el diseño y cómo afecta al desarrollo de la clase. En primer lugar, destacar que para implantar este modelo pedagógico es necesario la utilización de otras metodologías activas que hagan partícipe al alumnado del proceso de E-A. En este apartado no nos detendremos en comentar todas las metodologías que se podrían llevar a cabo sino cómo afecta el uso de este modelo constructivista al rol docente-discente y al tiempo de compromiso motor en el ámbito de la Educación Física.

Por una parte, se ha observado que la inversión de la clase y el papel de guía del docente ha mejorado la relación docente-discente, ya que los docentes entienden mejor a sus estudiantes y, por tanto, responden a sus necesidades emocionales y de aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012). Además, esta inversión le brinda al docente más oportunidades para la retroalimentación inmediata y la atención del alumnado (Bartoll y Puig, 2016). En función de los métodos que utilicemos complementarios al modelo FL, esa retroalimentación puede venir del docente o del compañero/a, contribuyendo de esta manera a la formación integral de la persona (Bartoll y Puig,

2016). La inversión de la clase supone que los deberes o tareas sean más significativo, ya que pueden aplicar y practicar su aprendizaje bajo la mirada del docente resolviendo dudas que puedan surgir, sin embargo, esto no es posible cuando lo realizan fuera del contexto escolar que no tienen al docente como guía (Bartoll y Puig, 2016).

Por otro lado, una de las principales modificaciones del modelo FL está en el desarrollo de la sesión, para ello debemos abordar varios aspectos relacionados directamente con el modelo. En primer lugar, hacer partícipe a los padres y explicarles cómo se va a desarrollar este nuevo modelo y, sobre todo, cómo se le va a evaluar a su hijo/a mostrándole los beneficios del modelo (Bergmann y Sams, 2012). La primera sesión ira dedicada a la explicación de la metodología al alumnado, principalmente a cómo visionar los videos y a educarlos en este nuevo modelo (Bergmann y Sams, 2012). En cuanto al desarrollo de las sesiones, éstas sufrirán cambios respecto a la tradicional (Tabla 3). La organización de la clase tradicional suele tratar las dudas o resolver las tareas propuestas del día anterior que debían haber realizado en casa, avanzar en los contenidos programados y, en función del profesorado, dejar un tiempo para que practiquen y apliquen el contenido en clase. En cambio, con el modelo FL, se resuelven las dudas que hayan podido surgir sobre los contenidos o a raíz de esos contenidos visualizados de forma autónoma en casa y se plantean tareas o debates para que puedan aplicar y practicar ese contenido, ayudándose del profesorado para resolver dudas que surjan durante la realización de las tareas, prácticas, o debates.

Tabla 3. Organización de la sesión en los diferentes modelos (Adaptación de Bergmann y Sams, 2012)

Enseñanza tradicional		Flipped learning	
Ejercicio	Tiempo	Ejercicio	Tiempo
Resolución de dudas	5-10’	Resolución de dudas	5-10’
Avance en los contenidos	35-40’	Aplicación de nuevos contenidos	45-50’
Aplicación de nuevos contenidos	10-15’		

La evaluación como resultado del proceso y no como resultado del producto

Para Bergmann y Sams (2012), también supuso un problema a la hora de aplicar el modelo, ya que no puedes valorar de manera cuantitativa en todo momento al aprendizaje del alumnado. Es por ello, que se definieron como ‘la voz de un GPS’ que va reconduciendo la trayectoria del alumnado de la forma más individualizada posible hasta que llegasen a la consecución de los objetivos previstos por el docente. Esta valoración formativa es muy útil para el modelo FL ya que es imprescindible saber cómo va avanzando el alumnado y si va asimilando y comprendiendo los conceptos. No obstante, se necesitan pruebas que valoren la

comprensión de estos contenidos por parte del alumnado, es por ello por lo que comenzaron a utilizar la valoración o evaluación sumativa. Esta evaluación es posible llevarla a cabo a través de los vídeos, mediante aplicaciones o plataformas que comentaremos más adelante, y mediante actividades complementarias en la que se busque la consecución de ciertos objetivos planteados durante el proceso de E-A.

Herramientas para la aplicación del modelo Flipped Learning

El uso de las TIC son una de las competencias más importantes de la educación actual (Melero y Ardoy, 2020). Aunque la asignatura de Educación Física es eminentemente práctica, el uso de nuevas tecnologías podría ser beneficioso para mejorar el proceso educativo (García et al., 2015). La falta de formación por parte del profesorado, la falta de equipamiento de los centros educativos y el uso del ordenador como una actividad que fomenta el sedentarismo, dificulta la implementación de esta nueva tecnología en la asignatura.

Hay diversos estudios que utilizan las TIC como recursos metodológicos a través de WebQuest (Poyatos, Valeiras, y López, 2012), del uso del móvil (García et al., 2015) o incluso blogs (Papastergiou, Gerodimos, y Antoniou, 2011). Pero se siguen teniendo dificultades para su implementación debido a dos aspectos: el tiempo de compromiso motor y el tiempo de aprendizaje (García et al., 2015). En esta línea, el tiempo de compromiso motor se relaciona con un incremento en el aprendizaje y la competencia motriz (Derri, Emmanouilidou, Vassiliadou, Kioumourtzoglou, y Olave, 2007), por tanto, si usamos las TIC para aplicar el modelo de clase invertido y, de esta forma, aumentar el tiempo de compromiso motor, estaremos mejorando el proceso de E-A del alumnado.

Beneficios del uso del modelo Flipped Learning

El modelo FL permite liberar al docente y personalizar más el proceso de E-A del alumnado. Siguiendo con el alumnado, observamos varios estudios que nos arrojan resultados positivos en cuanto a motivación, interés, mejora de las relaciones, etc. Uno de ellos muestra un gran porcentaje de mejora en cuanto a la interacción con el profesorado y con los demás compañeros y compañeras, la disponibilidad de los materiales, trabajar a su propio ritmo, enfoque activo y participativo y personalización del aprendizaje (Santiago et al., 2017). Otros autores, destacan la personalización de la enseñanza, la flexibilidad de aprender, el aumento del interés, el acceso a otros docentes expertos en esa materia y/o el uso del tiempo de clase de forma más efectiva y creativa (Fulton, 2012). Por otro lado, son varios los estudios que destacan el aumento de la motivación (Díaz-Garrido et al., 2017), el aumento del rendimiento académico (Díaz-Garrido et al., 2017; Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz, y Cáceres, 2018) y la satisfacción

(García et al., 2015). Para evitar que la motivación pudiera verse afectada por factores externos como, por ejemplo, el contenido explicado o la falta de adaptación a estas metodologías (Gómez-García, Sellés, y Ferriz, 2019), gracias al FL el docente podrá incluir contenido de un especialista en esa materia (Fulton, 2012).

El modelo FL destaca sobre todo por el aumento del tiempo de compromiso motor en sus clases. Este aumento del compromiso motor se ve íntimamente relacionado con el incremento del aprendizaje y la competencia motriz (Derri et al., 2007). Por lo tanto, el implemento de este modelo y de métodos complementarios proporcionan una mejora en el rendimiento académico (García et al., 2015; Hinojo-Lucena et al., 2018).

Otro de los beneficios del modelo FL es la posibilidad de impartir contenidos de la materia en los cuales no está especializado, o no tiene tanto conocimiento, con la ayuda de los videos como recurso explicativo o a través de enlaces a sus blogs (Fulton, 2012). La posibilidad del alumnado de ver o reproducir el contenido multimedia a través de internet hacer que el proceso de E-A sea flexible y adecuado. Estos administran su tiempo y con ello, la posibilidad de que aprendan en cualquier momento del día. Por último, debido a la importancia que tiene actualmente nuestra asignatura de Educación Física en el currículo de la enseñanza, es el tiempo que se tarda en realizar los 'deberes' de la asignatura, siendo los del modelo FL menos tardíos y más eficientes que los de la enseñanza tradicional, según el propio alumnado (Santiago et al., 2017).

Problemas y soluciones a la hora de aplicar el modelo Flipped Learning

El principal problema que suscita el uso de las TIC integradas en nuevos modelos como las FL es la accesibilidad por parte del alumnado. Sin embargo, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en una Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (INE, 2019), destaca que el 91,4% de los hogares españoles tiene acceso a internet. Además, la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los menores se encuentra muy extendida. El uso de ordenador es muy elevado (lo tienen el 89,7% de los menores) y aún más el uso de internet (el 92,9%). Por su parte, el 66,0% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil. Los resultados de la encuesta reflejan como el uso de las TIC no debe suponer un problema para los docentes a la hora de aplicar este modelo, ya que más de un 90% del alumnado tiene acceso a internet en sus hogares. Una solución ante la falta de accesibilidad sería el uso de CDs, pen drives, o cualquier dispositivo de almacenamiento que el alumnado pueda reproducir en un ordenador, ya sea propio o de la biblioteca municipal o del mismo centro escolar.

Por otro lado, el uso de las TIC podría favorecer a un comportamiento sedentario (Barkley y Lepp, 2016). Sin embargo, nos encontramos con que el 55%

del alumnado afirma que, el tiempo dedicado a los vídeos de las FL sustituye o bien añade un poco de tiempo al tiempo total de consumo de pantalla (Santiago et al., 2017). Esto significa que un leve aumento del tiempo de pantalla podría significar una mejora significativa en el aprendizaje, siempre y cuando, se emplee el tiempo de clase adecuadamente.

Otro inconveniente de las FL sería la no visualización del contenido por parte del alumnado, lo que conllevaría la no participación de la clase práctica (en el aula) ya que no ha adquirido los contenidos que se van a tratar. Este es un punto importante para destacar, y para el cual, podemos utilizar varias estrategias. En primer lugar, existen diferentes aplicaciones (por ejemplo, EDPuzzle © España) que permiten ver quién ha visionado o no el vídeo. Además, se pueden implementar preguntas para asegurarnos que no solamente lo reproduzcan, sino que, además, tengan que prestar atención. Todo esto puede formar parte de una evaluación formativa. Otra opción que nos proponen Bergmann y Sams (2012) es que visualice el contenido mientras el docente trata de resolver las cuestiones planteadas por el alumnado. Debido a que todas las tareas se hacen ahora en clase, estos estudiantes tienen que completar sus tareas en casa como en un modelo tradicional. Gracias a esto, se dan cuenta rápidamente que el no visualizar los vídeos va a perjudicar el uso de su tiempo en casa.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La propuesta del Flipped Learning representa una mejora educativa sustancial con respecto a la enseñanza tradicional, no solo por lo mencionado en la literatura como una mayor motivación del estudiantado, mayor autonomía, mejora de la autoestima, y, sobre todo, un papel activo por parte del estudiante. Además, el implemento de las nuevas tecnologías es considerado como un aspecto clave en la formación académica de la comunidad estudiantil que debe estar preparado y ser competente en materia digital ya que, la tecnología está dando pasos de gigante incluyéndose en todos los ámbitos tanto laborales como formativos.

REFERENCIAS

Barkley, E.F., y Major, C H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. EE.UU.: John Wiley y Sons.

Barkley, J.E., y Lepp, A. (2016). Mobile phone use among college students is a sedentary leisure behavior which may interfere with exercise. *Computers in Human Behavior, 56*, 29-33.

Bartoll, Ó.C., y Puig, M.M. (Eds.). (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores: conceptualización y propuestas de aplicación.* España: Graó.

Bergmann, J., Overmyer, J., y Wilie, B. (2013). The flipped class: What it is and what it is not. *The Daily Riff, 9*, 1-10.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day: International society for technology in education.* EE.UU.: John Wiley y Sons.

Biswas, A., Oh, P.I., Faulkner, G.E., Bajaj, R.R., Silver, M.A., Mitchell, M.S., y Alter, D.A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Internal Medicine, 162*(2), 123-132.

Blasco, A.C., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@ tic. Revista d'innovació Educativa,* (17), 12-20.

Carrero, E.J. (2009). *Comparación de la eficacia del aprendizaje basado en casos/problema frente al método tradicional de lección magistral para la enseñanza de la Anestesiologia en pregrado, postgrado y formación Médica Continuada.* España: Universitat de Barcelona.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E., y Olave, E.L. (2007). Academic learning time in physical education (ALT-PE): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning?(Tiempo de aprendizaje académico en educación física (ALT-PE):¿ tiene que ver con la adquisición y aprendizaje de habilidades motrices fundamentales?). *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 3*(6), 12-23.

Díaz-Garrido, E., Martín-Peña, M.L., y Sánchez-López, J.M. (2017). El impacto del flipped classroom en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Dirección de Operaciones. *Working Papers on Operations Management, 8*, 15.

Díez, A, Santiago, R, y Tourón, J. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje: Grupo Océano.* EE.UU.: John Wiley y Sons.

Ferriz, A., Sebastià Amat, S., y García, S. (2017). *Clase invertida como elemento innovador en Educación Física: Efectos sobre la motivación y la adquisición de aprendizajes en Primaria y Bachillerato*. España: Universitat de Barcelona.

Fulton, K.P. (2012). 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan, 94*(2), 20-24.

Gámez, D.F., y Martín, M.D.G. (2016). Aprendizaje inverso en formación profesional: opiniones de los estudiantes. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation, 2*(1), 29-37.

García, I.G., Lemus, N.C., y Morales, P.T. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social,* (15), 296-352.

Gómez-García, J., Sellés, S., y Ferriz Valero, A. (2019). *Flipped Classroom Como Propuesta en la Mejora del Rendimiento Académico y Motivación del Alumnado en Educación Física*. España: Universitat de Barcelona.

Hinojo-Lucena, F.J., Mingorance-Estrada, Á.C., Trujillo-Torres, J.M., Aznar-Díaz, I., y Cáceres, M.P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability, 10*(5), 1334.

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares [Conjunto de datos].* Recuperado de:

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_Cycid=1254736176741ymenu=ultiDatosyidp=1254735976608.

Martín, D., y Calvillo, A.J. (2017). *The Flipped Learning: Guía" gamificada" para novatos y no tan novatos: Universidad Internacional de La Rioja* (UNIR Editorial). España: UNIR Editorial.

Melero, D., y Ardoy, D.N. (2020). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para el fomento y aprendizaje de una alimentación saludable en Educación Física. *Habilidad Motriz, 54.*

OMS. (2018). *Actividad Física Notas de prensa: Organización Mundial de la Salud.* Ginebra: OMS.

Papastergiou, M., Gerodimos, V., y Antoniou, P. (2011). Multimedia blogging in physical education: Effects on student knowledge and ICT self-efficacy. *Computers y Education, 57*(3), 1998-2010.

Poyatos, M.C., Valeiras, A.A., y López, M.G. (2012). Utilización de las TIC como recurso metodológico. Propuesta de una WebQuest como aplicación práctica en Actividad Física y Deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión,* (16), 13-20.

Prats, M.À., Simón, J., y Ojando, E.S. (2017). *Diseño y aplicación de la flipped classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros.* España: Grao.

Santiago, R., Díez, A., y Andía, L.A. (2017). *Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje.* España: Editorial UOC.

Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula.* España: Editorial UOC.

Vélez, A.P., Fraile, M.N., y Lacambra, A.M.M. (2018). Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *International Journal of New Education, 1*(1).

CAPÍTULO 36

EDUCANDO CIUDADANOS GLOBALES CRÍTICOS MEDIANTE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MEDIÁTICA

NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es mostrar los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo en una escuela rural heterogénea con estudiantes de tercero de Educación Primaria, la cual versa sobre la formación de ciudadanos globales críticos alfabetizados mediáticamente a través del uso del diario como herramienta didáctico-reflexiva.

Principios que orientaron la experiencia

La presente experiencia didáctica toma su marco referencial en diversas investigaciones. Por un lado, Martínez, Ortega, y Sianes (2012) o Pérez-Pérez (2014) realizan experiencias didácticas sobre Educación para la Ciudadanía Global (en lo sucesivo, ECG) con el alumnado universitario. Otros autores muestran propuestas de ECG en diferentes niveles educativos: Peraza (2015) en Bachillerato, Pineda y Ferreras (2016) y Santamaría-Cárdaba (2018) en Educación Primaria o Boni (2012) que se recoge una experiencia cooperativa entre docentes y ONGD. Por otro lado, los estudios de Mesa (2010) y Gozálvez (2011) trabajan la ECG y la educación mediática. Incluso, se toman como base orientadora las investigaciones de Casado y Jiménez (2013), Ciges (2017), DeJaeghere (2009) y Mason (2015), quienes trabajan conjuntamente la ECG y la educación intercultural.

Antecedentes teóricos y empíricos de la misma

- Educación para la Ciudadanía Global

La sociedad actual requiere que desde la educación se formen personas globales; de hecho, la competencia global ha sido incluida en 2018 en el informe PISA (OECD, 2018). Tomando como referencia autores como Andreotti (2006), Bamber, Lewin, y White (2017), Bourn (2015), la ECG se entiende en este estudio como un proceso educativo que pretende formar ciudadanos globales críticos y autónomos que defiendan los Derechos Humanos y actúen apoyando la justicia social. La ECG debe tratar de que el alumnado aprenda contenidos que ayuden a construir un mundo más sostenible y por ello, es un pilar clave para la consecución

de los Objetivos del Desarrollo Sostenible propuestos por en la Agenda 2030 por la ONU (2015). Esta formación de ciudadanos globales resulta clave para la sociedad actual en la cual se debe aprender a convivir, respetar las culturas y saber establecer análisis críticos de la información proveniente de los medios de comunicación.

- Educación intercultural

En tanto que la diversidad cultural refiere al "conjunto de signos por el cual los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian, al mismo tiempo, de los extranjeros" (Unesco, 1992, p.10), resultaría una visión muy reduccionista suponer que la nacionalidad no agota la diversidad cultural. Sin embargo, este elemento sí puede considerarse como uno de sus principales elementos distintivos (Kaluf, 2005). Por ello, cabe afirmar que uno de los rasgos característicos de la presente experiencia es la diversidad cultural de la clase en la que se desarrolla esta propuesta puesto que, como se detallará en la contextualización, el alumnado proviene de diversos países. Siguiendo a Muñoz (2000) la educación intercultural es aquella en la que "la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima" (p.104). En este sentido, Casanova y Rodríguez (2009) resaltan el papel de la escuela como institución para garantizar al alumnado una formación integral que les permita vivir adecuadamente en sociedad. Es decir, la educación intercultural "no trata de añadir nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro, que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas, y acogerlas en su diversidad" (García-Medina, García-Fernández, y Moreno-Herrero, 2012, p.22). Como indican García y Arroyo (2014) resulta importante destacar que la educación intercultural busca fomentar en el estudiantado el respeto por lo diferente, lo cual incluye la diversidad cultural presente en la sociedad global actual. Díez (2012) sugiere un sistema de actuación que garantice la igualdad de oportunidades para todas las personas independientemente de etnia o nacionalidad y en el que el profesorado esté correctamente formado para trabajar desde el enfoque de la interculturalidad. Sin embargo, la educación intercultural debe reivindicarse como algo más que esa igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad pues, como propone la Unesco (2006): "la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales" (p. 18).

- El desarrollo de una alfabetización mediática

En la sociedad global actual la presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es innegable, lo cual hace imprescindible que desde

las escuelas se formen personas que posean una alfabetización mediática. A pesar de que autores como Kendal y McDougall (2012) consideren que la educación mediática sigue siendo "una asignatura pendiente" (p. 21), algunas de las actividades de esta propuesta didáctica pretenden desarrollar esta alfabetización mediática al trabajar con recursos electrónicos como las noticias digitales.

Este estudio comprende la alfabetización mediática como un concepto amplio que busca desarrollar en las personas su pensamiento crítico para comprender la información proveniente de los medios de comunicación logrando, entre otras cuestiones, diferenciar las fake news (Unesco, 2018). Y se tienen presentes las palabras de Gutiérrez y Tyner (2012) quienes afirman que es "ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital" (p.33).

METODOLOGÍA

Contexto

La experiencia didáctica se llevó a cabo en una escuela rural situada a 75km de Segovia capital, con el alumnado de tercer curso de Educación Primaria (entre 8 y 9 años). Por este motivo, al realizar esta experiencia en una escuela rural se debe tener presente que el número de estudiantes es reducido y sus características muy heterogéneas; de esta forma, se disponía de 18 estudiantes nacidos en diferentes partes del mundo: 2 en Portugal, 1 en Bolivia, 3 en Marruecos, 1 en Honduras, 2 en Ecuador, 2 en Rumanía, 2 en Bulgaria y 5 estudiantes de diferentes provincias españolas (Almería, Madrid, País Vasco y Segovia).

Actividades de aprendizaje

La propuesta didáctica fue trabajada mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que es "un modelo de aprendizaje con el cual, los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase" (Martí, Heydrich, Rojas, y Hernández, 2010, p.13). Además, autores como Tobón (2006) y Vergara (2016) señalan que este método didáctico promueve el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, la búsqueda autónoma de información y mejora las actitudes hacia el aprendizaje.

La experiencia educativa se realizó en diversas asignaturas durante tres semanas, las cuales son: Ciencias Sociales, Educación Plástica, Música y Educación en Valores Sociales y Cívicos. La tabla 1 recoge información sobre todas las actividades realizadas.

Las sesiones de esta propuesta didáctica se estructuraban en tres tipos de actividades: de activación de conocimientos, de consolidación y de desarrollo. A modo de ejemplo, se pasa a presentar tres actividades, una por asignatura:

Ciencias Sociales: la primera semana se llevó a cabo la sesión destinada a conocer el país de las familias del alumnado. Se inició la clase realizando preguntas y poniendo en común la información de los países de los que provienen sus familiares, la cual previamente habían recopilado con ayuda de sus familias. Seguidamente, se dividió al estudiantado por grupos en función de los países de sus familias para fomentar el aprendizaje cooperativo y realizaron una actividad que consistía en elaborar un mapa de cada uno de sus países en una cartulina. Además, este mapa debían completarlo con información sobre su país la cual pueden buscar en el aula en los ordenadores con ayuda del profesor o en documentos impresos previamente. Por último, el alumnado expone por grupos a la clase su cartel explicándoles la información y curiosidades de sus países.

Tabla 1. Planificación de la experiencia didáctica

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	VIERNES
SEMANA 1	Ciencias Sociales: El país de mi familia Educación en Valores: el concepto de justicia social	Plástica y Música: Explicamos y elaboramos un instrumento de Bolivia, Honduras y Ecuador: la flauta de pan	Ciencias Sociales. Los trabajos y las desigualdades	Ciencias Sociales: el consumo y la publicidad Educación en Valores. Amor a la naturaleza
SEMANA 2			Ciencias Sociales. Los trabajos de mi familia: la igualdad y los tipos de trabajo	Ciencias Sociales Inmigración y respeto a la diversidad. Educación en Valores: la diversidad es una oportunidad
SEMANA 3	Educación en Valores: comercio justo, compra ética	Plástica. Creación de campañas publicitarias a favor del comercio justo Música. Trabajo con las canciones que traigan los alumnos y bailes típicos	Educación en Valores: el amor	

Educación en Valores Sociales y Cívicos: la segunda sesión de esta asignatura trató el amor por la naturaleza en los estudiantes transmitiéndoles la importancia de actuar para promover un desarrollo sostenible. En primer lugar, el profesor mostró unas imágenes al alumnado con ciudades en las que se aprecia la contaminación producida por los vehículos, las fábricas, los seres humanos y los efectos de la contaminación en los océanos en el agua y los animales. Posteriormente, se generó

un debate en el que reflexionaron sobre la importancia de actuar para mejorar la sostenibilidad del planeta. Por último, el alumnado reflexionó en sus diarios sobre la contaminación.

Música: la tercera semana se realizó una sesión en la que el estudiantado trabajó las danzas típicas de diferentes países. La primera actividad consistió en recordar los instrumentos típicos de los diferentes países visto en clase. Posteriormente, el alumnado expone cuál son los bailes e instrumentos típicos de sus países a la clase. Por último, se trabajó la música que el propio alumnado podía traer de su casa y se seleccionó una canción para intentar trabajar el baile típico del país seleccionado.

Técnicas de recogida y análisis de datos

La evaluación de esta experiencia didáctica se ha realizado empleando las siguientes técnicas de recopilación de información:

Observación participante: esta técnica es "útil para obtener datos sobre cualquier realidad social; si bien en la práctica la observación participante se emplea para obtener datos sobre realidades a las que resulta difícil aplicar otro tipo de técnicas" (Guasch, 1996, p.35). La observación participante resulta apropiada para aplicarla en el aula, ya que el observador se encuentra implicado en el propio suceso (Latorre, 2003). El instrumento en el que se reflejaron las percepciones del observador y, por tanto, el propio proceso de la experiencia fue el diario de campo.

Diarios de campo del alumnado y el profesor: la evaluación de esta experiencia didáctica se ha efectuado gracias a la utilización de los diarios tanto de la maestra como del alumnado. Los diarios de clase permiten recoger información sobre lo que va ocurriendo en clase (Zabalza, 2004) favoreciendo, por un lado, la reflexión del docente sobre su propia práctica y, por otro lado, la reflexión-crítica de los estudiantes sobre las cuestiones aprendidas en el aula. Adicionalmente, los diarios "pueden ser una fuente fascinante y de fácil acceso de descripciones de actividades y experiencias mundanas, rutinarias y cotidianas, así como de prácticas y puntos de vista políticos más reservados" (Rapley, 2014, p.36).

El proceso de análisis de datos se ha realizado siguiendo las tres etapas propuestas por Taylor y Bogdan (2010): 1) identificar los temas principales o los conceptos clave; 2) codificar los datos y establecer categorías; 3) comprensión de los datos en base al contexto en el que fue recopilada la información. Esta investigación con la finalidad de garantizar el anonimato al estudiantado ha codificado la información de sus diarios estableciendo que el primer alumno se corresponda con E1, el segundo con E2 y así sucesivamente.

RESULTADOS

La información recogida permite apreciar que la presente experiencia didáctica se logra formar ciudadanos globales en Educación Primaria que estén alfabetizados mediáticamente y valoren la diversidad cultural. Es decir, la realización de un proyecto de aprendizaje en el que se busca implementar las cuestiones arriba citadas y en el que se emplea el diario como herramienta critico-reflexiva para el docente y el alumnado tiene resultados positivos. A continuación, se pasan a mostrar la información recopilada en el diario docente o del alumnado en las tres actividades que se han puesto de ejemplo en el apartado anterior.

Por un lado, la clase destinada a conocer los países del alumnado realizada en el área de Ciencias Sociales. Los resultados de esta actividad se pueden apreciar a través de las reflexiones del docente en las que indica que:

Esta actividad ha pasado a ser el centro de nuestro proyecto, por el interés de las familias y de los alumnos. […]. Han participan todos los alumnos aportando todo tipo de información de su lugar de origen, a través de medios informáticos (PowerPoint, web de internet...) y otro tipo de materiales (productos típicos, instrumentos musicales, trajes típicos, etc.). A través de estos trabajos los niños conocen países, ciudades, su historia, sus costumbres, formas de vida. Ellos se conocen mejor ahora y esto ayudará a una mayor conexión del grupo. Los padres participan de esta actividad ayudando al niño, ya no solo aportándole información, sino también buscándola. (Diario del docente).

Seguidamente, la sesión explicada anteriormente del área de Educación en Valores en el que se emplearon las nuevas tecnologías para visualizar imágenes y vídeos tuvo unos resultados muy positivos. Por un lado, el docente señala en su diario que el alumnado participó activamente y "Se fijaron sobre todo en que podemos hacer en clase en favor del desarrollo sostenible: utilizar correctamente el papel de los cuadernos, el del servicio, no tirar basuras, reciclar en los diversos contenedores, etc." (Diario del docente). Esta sesión, permite apreciar que el proyecto de aprendizaje funciona correctamente y logra formar ciudadanos globales activos puesto que tal como afirma el docente en su diario incluso "Lo más importante a destacar es que ha surgido de ellos el crear una patrulla verde en el cole que controle el patio sin basuras" (Diario del docente). Por su parte, los estudiantes reflexionan sobre evitar la contaminación señalando la importancia de no tirar "basura a los ríos, al suelo y no dejar que la gente tira nada al río o al suelo" (E18); incluso, señalan que un planeta sin contaminación sería "limpio, con más seres vivos menos contaminante, mucho más alegre todo y más radiante" (E1).

Por último, la sesión realizada en la asignatura de Música en la que se trataron las danzas del mundo también tuvo buenos resultados con los estudiantes, tal como se aprecia en las reflexiones del docente:

Se empezaron las sesiones situándose geográficamente visualizando instrumentos típicos y trajes regionales que utilizan para danzar y escuchando la música de la danza a trabajar. Posteriormente, aprendemos los pasos poco a poco, hasta terminar la danza completa. Ha sido una sesión completamente gratificante y motivadora. No ha tenido más sesiones por inclemencias externas, se hubiera profundizado más. Sería buena idea que en un futuro se convirtiera en un proyecto de centro en el cual todos aprendemos de todos. (Diario del docente)

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos señalan que la experiencia didáctica resulta útil para formar ciudadanos globales críticos que posean tanto una adecuada formación intercultural como una correcta alfabetización mediática. La propuesta didáctica ha permitido comprobar la eficacia que tiene trabajar experiencias sobre educación intercultural para formar ciudadanos globales en aulas heterogéneas puesto que favorece la cohesión del grupo y la sensibilización del alumnado.

Este estudio posee especial interés no sólo por la necesidad de que se realicen estudios en las escuelas rurales (Abós, 2015), sino también para que el profesorado interesado en la formación de ciudadanos globales mediáticamente competentes que valoren la diversidad cultural en etapas educativas como Educación Infantil o Educación Primaria.

REFERENCIAS

Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa, 24*, 99-118.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education, Policy and Practice, 3*(1), 83–98.

Bamber, P., Lewin, D., y White, M. (2018). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies, 50*(2), 204-230.

Boni, A. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre educación, 23*, 63-81.

Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. London: Routledge.

Buckingham, D. (2019). La enseñanza mediática en la era de la posverdad: "fake news", sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación, 31*(2), 222-231.

Casado, R., y Jiménez, E. (2013). Atención a la diversidad cultural desde la Educación para el Desarrollo. La importancia de la educación intercultural en los centros escolares. *Hekademos: Revista Educativa Digital,* (14), 53-62.

Casanova, A., y Rodríguez, H.J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid*: La Muralla.

Ciges, A.S. (2017). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 51-68.

DeJaeghere, J. (2009). Critical citizenship education for multicultural societies. *Inter-American Journal of Education for Democracy, 2*(2), 222-236.

Díez, E. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(58), 1-15.

García, L., y Arroyo, M. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(2), 127-142.

García-Medina, R., García-Fernández, J., y Moreno-Herrero, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación.* Madrid: Catarata

Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar,* (36), 131-138.

Guasch, O. (1996). *Observación participante*. Madrid: CIS.

Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, 19*(38), 31-39.

Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación del docente y el trabajo de aula.* Santiago de Chile: Unesco.

Kendall, A., y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar, 19*(38), 21-29.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT, 46*(158), 11-21.

Martínez, J., Ortega, M., y Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP, 15*(2), 89-100.

Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Si Somos Americanos, 15*(2), 67-95.

Mesa, M. (2010). Comunicación y educación para el desarrollo: Una apuesta por la ciudadanía global. Comunicando para la solidaridad y la cooperación. *Encrucijada,* 201-220.

Muñoz, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encuentros sobre Educación, 1*, 81-106.

OECD (2018). *Marco de Competencia Global Estudio PISA preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: MECD.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.

Peraza, C. (2015). *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pérez-Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior, 5*(12), 157-172.

Pineda, J., y Ferreras, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de educación primaria. Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educar para una Ciudadanía Global*, 665-673.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Santamaría-Cárdaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *ReiDoCrea, 7,* 98-109.

Taylor, S., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.

Unesco (1992). *La contribución de la educación al desarrollo cultural*. París: Unesco.

Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. París: Unesco.

Unesco (2018). *Journalism, fake news y disinformation: handbook for journalism education and training*. Paris: Unesco.

Vergara, J. (2016). *El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 37

LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LOS NUEVOS ESPACIOS DIGITALES

LIGIA ISABEL ESTRADA VIDAL Y MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La situación actual afectada por el Covid-19, está imponiendo un cambio drástico del modelo metodológico dirigido hacia entornos virtuales o apoyados en gran medida en los mismos, el cual se ha estado integrando progresivamente de manera sistematizada en las aulas desde que se implementó el Sistema del Espacio Europeo. Sin embargo, todavía es incipiente el uso didáctico que los docentes hacen de los espacios digitales para generar un verdadero aprendizaje en su alumnado, especialmente en la aplicación adecuada de metodologías, dinámicas y actividades interactivas que facilitan el desarrollo de habilidades sociales (en adelante HHSS) a partir de las relaciones que surgen entre el alumnado mediante la realización de tareas grupales. Aunque existen pequeñas diferencias en el desarrollo de la competencia social en entornos presenciales respecto de los virtuales, en estos últimos, el docente puede considerar una serie de aspectos adaptativos al entorno digital para suplir esas carencias percibidas respecto de los entornos presenciales. Así, es más importante la actividad y su dinamización en grupos haciendo uso de ciertas metodologías activas, que la realización en sí de una tarea grupal.

En cualquier caso, ya sea dirigido de manera individual o grupal, la planificación educativa ha de atender aspectos como el ritmo de aprendizaje del alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la gestión de la información o las tareas como para generar los aprendizajes y las competencias propuestas en la materia (De Pablos, 2007). De este modo, se puede encontrar redes de aprendizaje personalizado (Han y Ellis, 2020), la tutorización virtual o la creación de grupos de trabajo (De Pablos, 2007), donde el profesorado ha cambiado su enfoque docente y evaluador hacia otros donde se implica al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluativos, como puede ser la implementación de un sistema de evaluación formativa compartida que favorezca el desarrollo de competencias metacognitivas o comunicativas (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor, y Fraile-Aranda, 2017).

Es por ello, que existe un amplio abanico de tareas dirigidas al alumnado, en el que las funciones y tareas de los docentes ha ido cambiando desde la simple

elaboración de materiales con el fin de utilizarlo el alumnado en red, hasta otros más complejos, como es la virtualización de materias haciendo uso de materiales integrados en una plataforma formativa (vídeos o portafolios digitalizados, programas autoinstruccionales, o documentos hipermedia) (De Pablos, 2007). No obstante, parece ser que aquellos entornos que tienden hacia una orientación más comprensiva de los aprendizajes, bajo un enfoque cooperativo entre el alumnado, logra un mayor rendimiento del alumnado (Han y Ellis, 2020).

Por tanto, se pueden crear entornos de aprendizaje adaptados al nivel y características del alumnado, donde la calidad de la interactividad del alumnado con los materiales y tareas digitalizadas puede ser un indicador relevante de la calidad del uso de las Tecnologías de la información y de la Comunicación (TICs) (De Pablos, 2007), pero también la calidad de la interacción entre el alumnado, favoreciendo así el desarrollo de la inteligencia y las HHSS.

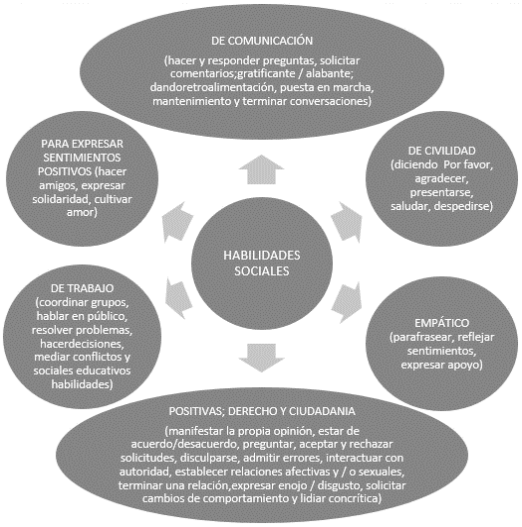
Inteligencia social, competencia social y habilidades sociales

Un comportamiento adaptativo implica el desarrollo de ciertas habilidades que le permita a la persona desenvolverse de manera independiente dentro de un entorno social, incluyendo el escolar y el laboral, entre las que se encuentra las habilidades interpersonales o sociales. Estas son relevantes en el entorno escolar en cuanto que el alumnado que presenta HHSS positivas, interacciona mejor con los compañeros y docentes, favoreciendo así los aprendizajes y el desarrollo cognitivo (Lavila, 2013). Además, la mejora de las HHSS en el ámbito educativo es primordial por ser parte del desarrollo integral del alumnado (Alania-Contreras y Turpo-Gebera, 2018), habiendo estudios que avalan la formación en HHSS por repercutir positivamente en la calidad de vida y el desarrollo humano (Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette, y Del Prette, 2007; Del Prette, Del Prette, y Peixoto, 2021). Así mismo, repercute en el bienestar psicológico (Guilland y Monteiro, 2010; Queluz, Barham, y Del Prette 2019), el desempeño en la universidad y la inteligencia (Gomes y Soares, 2013).

Todavía no existe una conceptualización consensuada en la comunidad científica sobre la definición de inteligencia social, competencia social y HHSS (Lavilla, 2013). Siguiendo a Goleman (2002 y 2012), la inteligencia social consta de conciencia social (lo que se siente sobre los demás: empatía, escucha para conectar con los demás, comprensión de los sentimientos, pensamientos e intenciones de los demás, y comprensión del mundo social) y aptitud social (lo que se hace con dicha conciencia: saber relacionarse mediante el lenguaje no verbal, saber presentarse, influir en los demás, e interesarse por las necesidades de los demás para actuar en consecuencia). Repercute en el bienestar mental y social, por lo que es un constructo que ha de trabajarse desde la escuela continuamente.

La competencia social se puede definir como la capacidad que tiene una persona para generar estrategias conductuales y cognitivas ante una situación a partir de los conocimientos que posee, comportándose de manera que mantiene relaciones acordes a las demandas y restricciones de un contexto social, facilitando la convivencia de calidad (Lavila, 2013; López de Dicastillo, Iriarte, y González Torres, 2004 y 2006). Es decir, la capacidad de organizar pensamientos, emociones y acciones acordes a los fines de uno mismo y las demandas de la situación, creando consecuencias positivas para todos (Del Prette y Del Prette, 2008 y 2012).

Figura 1. Clasificación de HHSS según Del Prette y Del Prette (2001)



Las HHSS se puede definir como el conjunto de comportamientos (conductas, pensamientos y emociones) aprendidos para interactuar con los demás de manera aceptable según un contexto y en el cual hay un beneficio mutuo (saber escuchar, mantener una conversación o integrarse en un grupo) (Alania-Contreras y Turpo-Gebera, 2018). Se pueden entrenar, tal como indica la teoría del aprendizaje social puesto que son aprendidas (Del Prette y Del Prette, 2013; Kelly, 2004). Hay estudios que así lo confirman, además de comprobar que repercute positivamente en la comunicación, la asertividad y la integración en el contexto educativo. También sirven como herramientas transferibles a situaciones laborales o de reinserción laboral, puesto que mejoran el afrontamiento hacia el entorno (Alania-Contreras y Turpo-Gebera, 2018; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989).

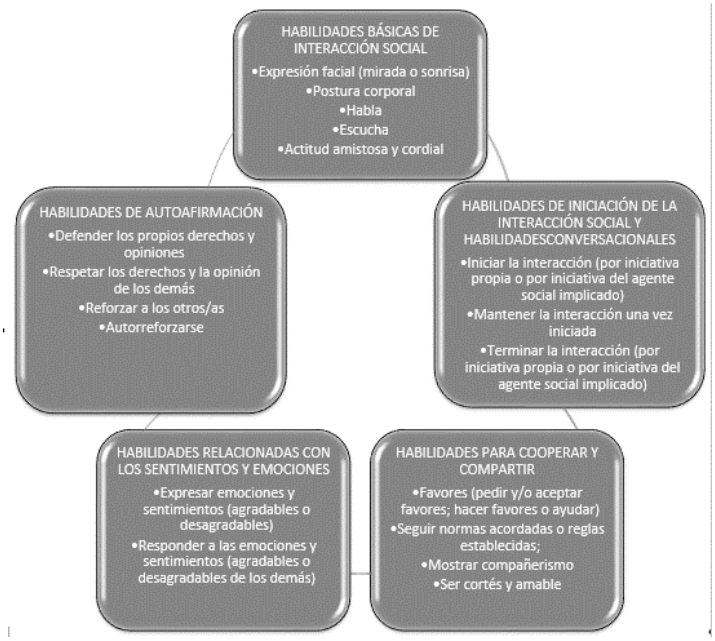
Así, en el ámbito laboral, se encuentran relaciones interpersonales que sirven como factor de salud y calidad de vida, como son hablar en público, la gestión del estrés, la coordinación del grupo, el liderazgo del equipo, la gestión de conflictos

interpersonales o intergrupales, la toma de decisiones o la resolución de problemas (Del Prette y Del Prette, 2013).

El desarrollo de HHSS es relevante en cuanto que se pretende lograr un estilo comunicativo asertivo, en contraposición al pasivo y el agresivo, donde se benefician tanto el emisor como el/los receptores. Las personas asertivas, son capaces de hacer críticas constructivas y de expresar su opinión de manera adecuada, creando así un buen clima de trabajo durante la realización de las tareas y la adquisición de aprendizajes.

Existe una gran diversidad de clasificaciones de las HHSS, de entre las cuales se destacan las de Del Prette y Del Prette (2001) (Figura 1), Paula (2000) (Figura 2) y Goldstein et al. (1989) (Ilustración 3). Estos últimos autores proponen 50 aptitudes propias de las HHSS y que sirven para instruir las conductas.

Figura 2. Categorización de las HHSS según Paula (2000)

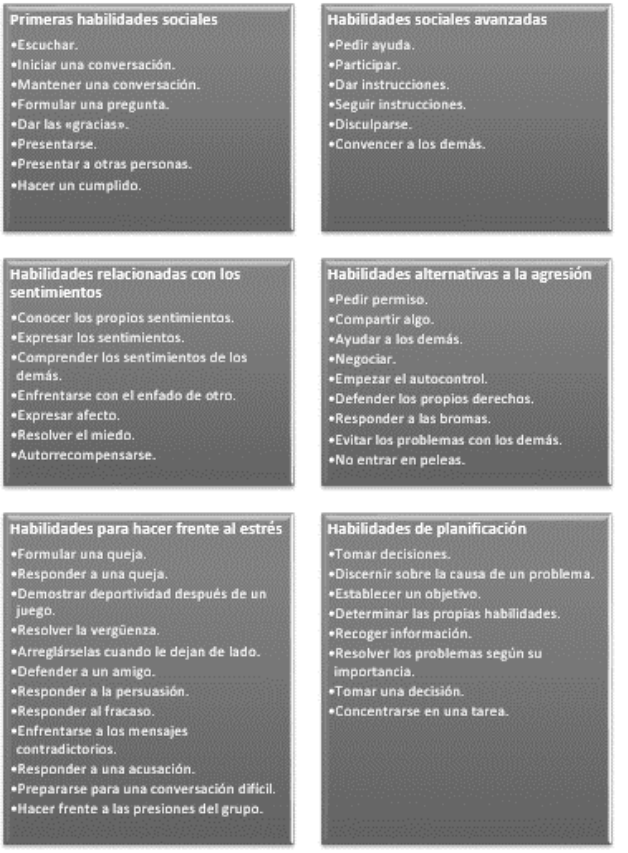


A su vez, dichas habilidades se pueden adquirir mediante una serie de pasos conductuales. Por ejemplo, dentro de la habilidad “escuchar” se encontraría el mirar a la persona que está hablando, pensar sobre lo que está hablando, esperar a que llegue el turno para hablar, y expresar lo que se quiere decir. Dichos pasos conductuales son los que se pueden trabajar durante la realización de tareas grupales dentro de entornos digitales, dentro de la acción tutorial, como elemento dinamizador de las HHSS (Expósito, 2014; Lavilla, 2013). Para ello, se puede hacer

uso de técnicas de entrenamiento (instrucciones, práctica, retroalimentación, reforzamiento, generalización) (Lavilla, 2013) y metodologías activas que favorezcan dinámicas participativas y motivantes para el alumnado.

Todo ello, se trabajará bajo un enfoque de empatía, liderazgo, inteligencia emocional y saber estar, entre otras muchas, para posibilitar una actitud crítica y una conducta de respeto hacia uno mismo y los demás ante diversas situaciones, creando así espacios cálidos, de respeto mutuo y buena convivencia, que derivan en última instancia, en un adecuado entorno de trabajo colaborativo en el ámbito educativo, pero también en el laboral.

Figura 3. Modelo de HHSS de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989, pp. 75-76)



Tecnologías de la información y de la Comunicación y Habilidades Sociales

El avance de las TICs en el ámbito educativo ha traído como consecuencia el crecimiento de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. También ha asegurado y mejorado la continua comunicación entre estudiantes, profesores y familias, lo que ha servido de gran ayuda y se ha estrechado en los difíciles momentos de pandemia por Covid-19. Esto sumado al potencial de las TIC, ofrece nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje, con la ventaja de que no tiene el inconveniente del espacio, en el caso de la enseñanza presencial, y del tiempo, ya que se puede hacer a cualquier hora. Además es un excelente complemento y apoyo para la enseñanza presencial al poder incluir diversidad de actividades virtuales.

Barajas (2013) define los entornos virtuales de aprendizaje como dominios en línea que posibilitan la interacción síncrona y asíncrona entre el alumnado y el profesorado, y que contienen recursos de aprendizaje que pueden ser utilizados por los estudiantes en cualquier momento. Estos se caracterizan por mejorar el acceso a la educación, crear un aprendizaje activo, promover el aprendizaje y el trabajo en grupo, crear comunidades de aprendizaje, estar centrada en el estudiante y en hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje más fluidos. La enseñanza virtual se caracteriza por su capacidad para constituirse como elemento de innovación educativa, por la prioridad de la actividad sobre los contenidos, la participación creativa de los alumnos y el trabajo en colaboración (Villasana y Dorrego, 2007). La formación de los estudiantes puede ser enriquecida con este tipo de recursos, dado que potencia, entre otros aspectos la socialización, la búsqueda de información y el logro de una meta común entre otros.

El aprendizaje social o colaborativo posibilita que los estudiantes compartan y aprendan de manera recíproca y esto las redes sociales lo incrementa enormemente. La interacción tiene un rol importante dentro de los mundos virtuales ya que estos permiten el aprendizaje en grupo de manera parecida a las experiencias físicas en clase; y aún mejor ya que se crean espacios de trabajo en donde los estudiantes que se encuentren lejos puedan reunirse o conectarse para el intercambio experiencial y cognitivo (Stefan, 2012).

Este tipo de aprendizaje dado a través de tecnologías de la web, se da por medio de entornos tridimensionales y proporciona a los educadores la capacidad de conectarse, comunicarse y colaborar de una manera que realce en gran medida la experiencia de aprendizaje (Martínez, 2014). Está basado en el soporte de las tecnologías de la información, la ludificación y las redes sociales y se da gracias a los avances tecnológicos relacionados con procesos ricos en interfaces de usuario, y que representan situaciones realistas en donde se puede lograr procesos pedagógicos complejos, al ser lugares en los cuales los estudiantes pueden participar y

sumergirse en experiencias que generen un aprendizaje significativo (Ly, Saadé, y Morin, 2017).

Algunos autores (Coffey, Kamhawi, Fishwick, y Henderson, 2017; Klaassen, de Vries, y Ceulemans, 2018) creen que las TICs y el mundo virtual, puede generar los mismos mecanismos psicológicos y comportamientos en los alumnos que los entornos de la vida real. También piensan que puede proporcionar una situación social más segura, ya que una audiencia de avatares controlados por computadora no puede juzgar al aprendiz, lo que puede permitirle mantener la calma y concentrarse en su comportamiento. Para Shang, Li, y Al (2011), la incorporación de la Web 2.0 a la educación supone que los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan, tienen un carácter más social, dinámico y personal, donde el conocimiento producido será explicito y les hace interactuar con otros dentro de un proceso continuo, y que la educación sea más creativa, participativa y socializadora. Algunos estudios (Gros, 2008; Martín, Dominguez, y Paralera, 2011; Ke y Moon, 2018) señalan que su utilización aporta una serie de ventajas de cara a los trabajos colaborativos, como puede ser:

La mejora de las relaciones sociales.

La mejora de la tolerancia respecto a las personas del grupo.

El aumento de la participación de los estudiantes.

El desarrollo de la motivación intrínseca y la autoestima.

La mejora de la habilidad de apoyo social, de la integración y la cohesión de los grupos.

La adquisición de habilidad de liderazgo democrático y participación.

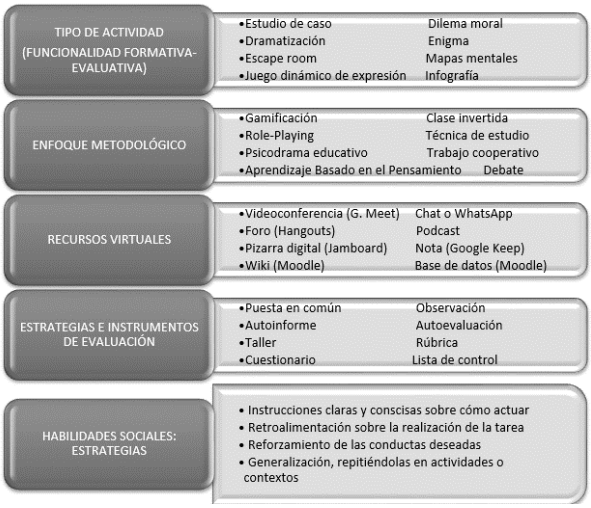
Además la realidad virtual se ha aplicado cada vez más en los últimos años para la formación y desarrollo tanto de estudiantes como de empleados (Fowler, 2015), usándose para desarrollar habilidades sociales, como hablar en público (North, North, y Coble, 2015) y habilidades de comunicación interpersonal (Morgan et al., 2014).

Un ejemplo de esto lo encontramos en Second Life, que es uno de estos mundos virtuales. Consiste en un sitio de mero entretenimiento y vida social en la web. Se establece en un entorno que fomenta varios aspectos, como la creatividad, el trabajo colaborativo, la visión empresarial, el desarrollo de habilidades tecnológicas y el desarrollo de experiencias de aprendizaje en entornos 3D. Asimismo, las actividades se desarrollan dentro de un mundo artificial que se asemeja a la realidad, lo que permite construir aprendizajes a través de las propias vivencias de la persona en interacción con el entorno y las vivencias entre los usuarios de este mundo irreal.. Por este motivo, se propone el uso del mundo virtual como herramienta de formación en aprendizaje inmersivo (Ayala, Laurente, Escuza, Núñez, y Díaz, 2020). Además, también destaca dentro de este mundo virtual, la interacción, la posibilidad

de tener un cuerpo a través de avatares y la perseverancia. La participación del alumno es totalmente activa. Se inicia con la creación libre de su propio personaje, la comunicación y socialización no solo con sus pares sino con personas de todo el mundo. También puede construir su entorno virtual en el ámbito que quiera, como laboratorios, aulas, edificios y cualquier espacio o material educativo en general que les permita recrearse y el desarrollo y aplicación de distintas estrategias educacionales (Díaz, 2016). Por lo que los mundos virtuales son espacios de aprendizaje novedosos que fomentan de múltiples maneras la construcción del conocimiento colectivo y el trabajo colaborativo y que además se puede integrar como recurso didáctico. Asimismo, nos abren nuevas rutas de investigación para el análisis de la educación del siglo XXI (Quinche y González, 2011; Márquez, 2010). Es un desafío para el profesorado trabajar dentro de estos espacios, pues requiere diversos retos, tales como definir los contenidos temáticos, proponer una estrategia didáctica, aprender y dominar el uso de los mundos virtuales (Ángel, Valdés, y Guzmán, 2017).

Los mundos virtuales se convierten en un lugar ideal para realizar actividades de aprendizaje por medio de las distintas representaciones de la realidad (Cruz, Therón, Pizarro, y García-Peñalvo, 2013). Es decir, los mundos virtuales nos proporcionan un entorno inmersivo en las labores pedagógicas. Pero aún queda mucho por trabajar, como demuestra la investigación de Cabero y Marín (2014) pues según los resultados obtenidos, el alumnado está interesado en el empleo del trabajo en grupo como metodología de aula, pero también indica que poseen un escaso conocimiento de las herramientas tecnológicas, salvo de las redes sociales.

Figura 4. Aspectos a tener en cuenta en el diseño de actividades interactivas digitalizadas que favorecen contenidos propios de la materia y HHSS



Las Habilidades Sociales en entornos de aprendizaje digitales

La selección de actividades didácticas interactivas y con una aplicación a la realidad, diseñadas con metodologías innovadoras en las que se implique al alumnado (activas y participativas), haciendo uso del recurso virtual que más se ajuste para optimizar el aprendizaje, y a ser posible, trabajando de forma colaborativa con otros docentes, son factores clave para crear y disponer de un banco de actividades efectivas que de manera implícita desarrollen las HHSS. Por tanto, dichas actividades no son específicas para su desarrollo. En contraposición, la tarea en sí es la que provoca dicho aprendizaje como consecuencia del enfoque didáctico con el cual se configura la tarea y su procedimiento a partir del contenido propio de la materia que se pretende trabajar con el alumnado. Es decir, no es tan relevante la complejidad del diseño de las tareas como la coherencia de dicho diseño.

En otro sentido, hay que lograr que las actividades tengan la doble funcionalidad "formativa-evaluativa", sin olvidar que han de ir adaptadas a la idiosincrasia del alumnado y el propio docente, requisito relevante en el momento de su selección y diseño como mecanismo que garantice el interés, la motivación y el aprendizaje. De esa manera, se implicará al alumnado en dicho proceso, haciendo que se motive e involucre en un mayor grado. Además se habrá logrado que las actividades sean doblemente útiles, optimizando así el tiempo de aprendizaje y del proceso educativo que reducen esfuerzos innecesarios.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el uso preferente de plataformas virtuales institucionales combinado con otros recursos TICs para el aprendizaje y la comunicación. De esa forma, se logra centralizar y gestionar la tutorización y orientación en un mismo espacio, pudiendo realizar una tutorización virtual más personalizada mediante el uso de recursos que posibiliten una comunicación más fluida y adaptada, como son los foros, las redes sociales, la videoconferencia o el WhatsApp. Así mismo, estos recursos nos sirven para informar, para tutorizar, pero también para dinamizar actividades de manera síncrona o asícrona mediante debates de discusión o exposición de trabajos elaborados por el propio alumnado durante la sesión impartida en el aula (presencial o virtual) o fuera de ella.

Concretando, para el diseño de un aprendizaje interactivo digitalizado, se ha de atender a diversos aspectos, como son el tipo de actividad (con funcionalidad formativa y evaluativa), el enfoque metodológico a seguir en su procedimiento, los recursos virtuales a utilizar para digitalizar la tarea, las estrategias e instrumentos para evaluar (favoreciendo que el alumnado sea partícipe de la propia evaluación y haciendo uso de los recursos digitales, y a ser posible atendiendo a la modalidad individual o grupal, y autoevaluación, coevaluación o evaluación por parte del docente), y las estrategias que permitan desarrollar las HHSS (ilustración 4).

Finalmente, el trabajo cooperativo con otros docentes es un recurso útil en cuanto que las reuniones de trabajo sirven para aclarar o intercambiar información, co-tutorizar o aplicar la mentoría entre compañeros (de igual nivel de experiencia, o entre uno más experto con otro más novel).

CONCLUSIONES

Aunque nuestra percepción sobre el proceso de aprendizaje cambia en función del espacio donde se trabaje (presencial o virtual), las diferencias y limitaciones entre ambos depende de la selección, diseño y adaptación al contexto de las actividades que se pretende que realice el alumnado. Realmente es un cambio de enfoque metodológico que ha de experimentar el docente hasta familiarizarse con los recursos y los espacios que posibilitan un aprendizaje óptimo, dentro del cual, se ha de aprovechar la doble funcionalidad formativa-evaluativa, con enfoques innovadores en los que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje haciéndole partícipe de manera activa, y el trabajo cooperativo como herramientas que facilitan la práctica y el aprendizaje de las HHSS.

Por tanto, el tipo de actividades grupales son las más idóneas para crear espacios de trabajo en los que el alumnado tenga que relacionarse de una manera que facilite para todos una convivencia de calidad, puesto que se encontrarán a lo largo de toda la vida situaciones donde tendrán que interactuar con otras personas, tanto en su entorno personal como en el laboral (reuniones, coordinación de actuaciones de trabajo, atención a personas…).

REFERENCIAS

Alania-Contreras, R., y Turpo-Gebera, O. (2018). Desarrollo de habilidades sociales avanzadas en estudiantes de periodismo de una universidad peruana. *Revista ESPACIOS, 39*(52), 25.

Ángel, C., Valdés, J., y Guzmán, T. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Journal Educational Innovation, 17*(75), 149-168.

Ayala, R., Laurente, C., Escuza, C., Núñez, L., y Díaz, J. (2020). Mundos virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. *Propósitos y Representaciones, 8*(1), e430.

Barajas, F., y Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta de enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Píxel-Bit, 42*, 143-156.

Cabero, J., y Marín, V. (2014) Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar, 42*(21), 165-172.

Carneiro, R.S., Falcone, E., Clark, C., Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2007). Qualidade de vida, apoio social edepressão em idosos: relação com habilidades sociais. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 20(*2), 229-237.

Coffey, A.J., Kamhawi, R., Fishwick, P., y Henderson, J. (2017). La eficacia de un entorno web inmersivo 3D virtual versus 2D en la adquisición de sensibilidad intercultural. *Investigación y desarrollo de tecnología educativa, 65*(2), 455-479.

Cruz, J., Therón, R., Pizarro, E., y García-Peñalvo, F. (2013). *Knowledge Discovery in Virtual Worlds Usage Data: approaching Web Mining concepts to 3D Virtual Environments. In Complementary proceedings of the The Fourth International Workshop on Knowledge Discovery, Knowledge Management and Decision Support*. México: Eureka.

De Pablos, J. (2007). El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *RIED, 10*(2), 15-44.

Del Prette A., y Del Prette Z.A.P. (2008). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (6ª Ed.). Brasil: Ed. Vozes.

Del Prette Z.A.P., y Del Prette A. (2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1*, 104-115.

Del Prette, A., y Del Prette Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para otrabalho em grupo*. Brasil: Ed. Vozes.

Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., y Peixoto, E.M. (2021). Social Skill Inventory-2 Del-Prette: expanding and updating psychometricproperties. *Estudos de Psicologia (Campinas), 38*, e190124.

Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette: Manual de aplicação,apuração e interpretação.* Brasil: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2013). Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristicsand Studies in Brazil. In F. de Lima (Ed.), *Social Anxiety Disorder* (pp. 47-62). Estados Unidos: Nova Science Publishers, Inc.

Diaz, S. (2016). Mundos virtuales. Metaanálisis de experiencias educativas desde sus inicios. *Enseñanza y Teaching, 34*(2), 43-63.

Expósito, P. (2014). *Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.

Fowler, C. (2015). Realidad virtual y aprendizaje: ¿Dónde está la pedagogía? *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 412-422.

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza.* España: Ed. Martínez Roca.

Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Kairos.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia social*. España: Editorial Kairos.

Gomes, G., y Soares, A.B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantesuniversitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 780-789.

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.

Guilland, R., y Monteiro, J.K. (2010). Jovem em situação de desemprego: habilidades sociais e bem-estar psicológico. *Psicologia, Teoria e Prática, 12*(3), 149-163.

Han, F., y Ellis, R. (2020). Redes de aprendizaje personalizadas en contextos universitarios de aprendizaje semipresencial. *Comunicar, 28*(62), 19-30.

Ke, F., y Moon, J. (2018), Juegos colaborativos virtuales como entrenamiento de Habilidades sociales para niños autistas de alto funcionamiento. *Br J Educ Technol, 49*, 728-741. doi:10.1111 / bjet.12626

Kelly, J.A. (2004). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones* (8ª Ed.). España: Descleé de Brouwer.

Klaassen, R.G., de Vries, P., y Ceulemans, D.S. (2018). *La aplicabilidad de la retroalimentación de las métricas de la aplicación de voz virtual en un curso de técnica de presentación conferencia*. España: Descleé de Brouwer.

Lavilla, L. (2013). Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica. *Revista de Claseshistoria, 365*, 1-13.

López, N., Iriarte, C., y González, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía, 227*, 143-156.

López, N., Iriarte, C., y González, M.C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación, 11*, 127-147.

Ly, S., Saadé, R., y Morin, D. (2017). Immersive learning: Using a web-based learning tool in a phd course to enhance the learning experience. Journal of Information Technology Education Research, 16, 227-246.

Marquez, I. (2010). *La simulación como aprendizaje: educación y mundos virtuales*. España: Universidad Complutense de Madrid.

Martín, A.M., Domínguez, M., y Paralera, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, 35*, a161.

Martínez, R. (2014). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. España: Editorial UOC.

Monjas, I. (2016). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Hablidades Sociales (PAHS). (4ª Ed.).* España: Editorial CEPE.

Morgan, J.R., Precio, M., Schmertz, S.K., Johnson, S.B., Masuda, A., y Calamaras, M. (2014). Procesos cognitivos como mediadores de la relación entre mindfulness y cambio en los síntomas de ansiedad social tras el tratamiento cognitivo conductual. *Ansiedad, Stress y Coping, 27*(3), 288-302.

Norte, M.M., Norte, S.M., y Coble, J.R. (2015). Terapia de realidad virtual: un tratamiento eficaz para el miedo a hablar en público. *Revista Internacional de la Realidad Virtual (IJVR), 3*(3), 1-6.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. España: Cuadernos de Educación.

Queluz, F.N.F.T., Barham, E.J., y Del Prette Z.A.P. (2019). The relationship between social skills and psychosocialadjustment among those who care for older adults. *Paidéia, 29*, 2917.

Quinche, J., y González, F. (2011). Entornos Virtuales 3D, alternativa pedagógica para el fomento del aprendizaje colaborativo y gestión del conocimiento en Uniminuto. *Formación Universitaria, 4*(2), 45-54.

Romero-Martín, M.R., Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar, 25*(52), 73-82.

Shang, S.S., Li, E.Y. y Al, P. (2011). Understanding Web 2.0 Service Models: a Knowledge-Creating Perspective. *Information y Management, 48*, 178-184.

Stefan, L. (2012). Immersive collaborative environments for teaching and learning traditional design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 1056–1060.

Villasana, N., y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *RIED, 10*(2), 45-74.

CAPÍTULO 38

DIFERENCIAS CUALITATIVAS EN LOS TM DE TRADUCTORES PROFESIONALES Y ESTUDIANTES DE ELE: UN ESTUDIO EMPÍRICO DE ÍNDOLE PSICOLÓGICA

KONSTANTINA KONSTANTINIDI
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

En el siglo XVII se plantea el término de belles infidèles, para describir aquellas traducciones que, estilísticamente eran adecuadas, pero en las que se habían efectuado adaptaciones totalmente libres para que no se notara que se trataba de textos traducidos. Esta estrategia de traducciones ha sido introducida por el francés Gilles Ménage (1954), quien sostenía que el envejecimiento de los textos y las diferencias culturales a causa del transcurso del tiempo obliga a la realización de traducciones adaptadas, es decir más libres, para que el lector pueda comprender los textos antiguos sin dificultad. Sin embargo, de este pensamiento surge un dilema filosófico, respecto al proceso de la traducción y el producto final de esta. La infidelidad del traductor a su texto origen (TO), para que el resultado sea más "bello", ¿justifica el error? En este caso, ¿cómo discriminaríamos entre el error de traducción y la "infidelidad" consciente como técnica de traducción?

El presente trabajo recoge las aportaciones más relevantes del campo de la Traductología sobre las causas y la evaluación del error de traducción, para, a posteriori, realizar un estudio experimental contrastivo entre traductores profesionales y estudiantes de español como lengua extranjera, con el fin de comparar la calidad de sus textos meta (TM) y extraer conclusiones acerca de las diferencias cualitativas entre los dos grupos. A este respecto, hemos diseñado una investigación cuasiexperimental con una muestra de seis sujetos que han realizado la traducción de seis textos de tipología, contenido y grado de dificultad diferentes, con el fin de evaluar tanto las técnicas empleadas durante el proceso traductor, como también la adecuación estilística y funcional del producto final. Para poder contrastar las traducciones de manera cualitativa, nos hemos basado en el tipo de errores cometidos por los sujetos, evaluando su gravedad –en términos de tergiversaciones conceptuales en el TM–, su tipo y su repercusión en el mensaje final, en relación con el pensamiento formal del sujeto y su estado anímico. Por tanto, para la recogida de los datos relacionados con estos aspectos psicolingüísticos que pueden influir en el resultado de la traducción, se ha empleado el método de los Thinking Aloud Protocols (TAPs), una herramienta que nos ayuda acceder hasta

cierto punto a la mente del traductor y comprender aquellos aspectos cognitivos que influyen en el proceso de toma de decisiones.

En los siguientes apartados, describiremos el estado de la cuestión desde dos perspectivas diferentes, que constituyen la base del presente estudio: por un lado, recopilaremos las definiciones, las causas, las clasificaciones propuestas y los diferentes modos de evaluación del error de traducción, y, por otro, analizaremos las funciones y el procedimiento seguido para la recogida de datos mediante los TAPs, para presentar, finalmente, la metodología del experimento y los resultados obtenidos.

Definición y causas del error en la traducción

Aunque los investigadores admiten la existencia de los errores, en el campo de la Traductología, y convergen en la necesidad de establecer una norma unívoca para poder detectar y eliminarlos, la problemática para un consenso global acerca de su estudio parte de su propia definición.

Gouadec (1989, p. 38) estudia la naturaleza y el género del error y lo define como "una distorsión injustificada de un mensaje o de sus características", mientras que Séguinot (1989) define el error como la transgresión de las normas traductoras o lingüísticas. Por su parte, Mossop (1989) analiza la noción del error, desde una perspectiva cultural, estableciendo, en primer lugar, la importancia de la objetividad, en cuanto a su definición y remarcando la necesidad de que la traducción tenga un impacto equivalente funcional en el lector del TM. Asimismo, Spilka (1984, p. 72) distingue entre dos categorías diferentes, los "errores", que son sistemáticos y recurrentes y se deben a factores como la interferencia o la complejidad de la LM, y las "faltas", debidas a factores contingentes, como la fatiga, la distracción momentánea y la negligencia pasajera.

Desde una aproximación lingüística, Dancette (1989) rechaza la idea de la intraducibilidad definida como la incapacidad del traductor de trasladar el sentido del TO al TM, justificando que los partidarios de dicha definición, como Steiner (1980), aplican, en general, la noción de la intraducibilidad en tipos de textos específicos. Para ella, los casos de intraducibilidad se producen cuando el traductor no entiende o entiende mal el mensaje del TO que debe verter al TM. Este tipo de errores de comprensión puede deberse a una serie de factores, como una mala descodificación lingüística o errores en las operaciones cognitivas (Hurtado, 2007, p. 292).

Asimismo, Séguinot (1989) critica la tendencia a gastar más recursos en señalar y clasificar los errores de traducción, que en tratar de estudiar y eliminarlos. A causa de la propia naturaleza de la traducción, algunos errores no sólo son previsibles –si realizamos estudios sobre las diferencias conductuales individuales– sino también

evitables. La autora explica que incluso los expertos de traducción incurren en errores durante el proceso hermenéutico, a causa de la capacidad limitada del procesamiento cognitivo humano, ya que automatizamos lo que tiene más posibilidades de ocurrir, con el fin de dejar espacio libre en nuestro cerebro para tareas más complicadas. De este modo, nuestra atención se orienta sólo hacia algunas cosas que hacemos simultáneamente. Además, el hecho de que existan varios tipos de disposición de la información y múltiples maneras de activar dicha disposición para acceder al conocimiento es una causa fundamental para cometer errores. En definitiva, la autora afirma que los errores de traducción no se deben sólo a la falta de conocimientos específicos, sino también al dominio de los idiomas de trabajo, a las destrezas del traductor en la redacción de textos y la reestructuración del conocimiento, ya que los errores se deben a la falta de control a un nivel alto de la lengua origen (LO) o del uso correcto de las estructuras de la lengua meta (LM).

En cambio, Gile (1992) se centra en la tipología orgánica del error en el seno de la Traductología, y, a posteriori, examina la noción y las causas de este a través de una tipología funcional. Según esta segunda clasificación, un error de comprensión se puede deber a tres factores fundamentales: a) ausencia de prueba de plausibilidad; b) prueba de plausibilidad mal realizada; c) deficiente búsqueda documental.

Clasificación y evaluación del error en la traducción

A partir de las diferentes aproximaciones de la definición del error y las posibles causas a las que se debe su presencia en los TM, independientemente de la experiencia del traductor, los traductólogos han ofrecido varias propuestas de clasificación, para poder evaluar su gravedad y, por consiguiente, definir hasta qué punto cada error, según su tipo y el contexto en el que se encuentra, puede repercutir en el producto final.

Dancette (1989, p. 94-95) propone seis categorías de clasificación del error, relacionadas con la ortotipografía, la morfología, el léxico, el uso del contexto para la elección del significado de palabras, el uso del contexto para definir las relaciones semántico-sintácticas y el uso de factores extralingüísticos (Hurtado, 2007, p. 293). Respecto a la problemática de la evaluación de los textos traducidos, Dancette (1989) señala que el problema se podrá solucionar sólo cuando los ordenadores serán verdaderamente inteligentes y lograrán evitar una serie de errores.

Por su parte, Gouadec (1989, p. 37-38) critica el sistema de evaluación de las traducciones y propone diez postulados para el análisis y la evaluación de los errores, de los cuales destacamos los dos más relevantes para nuestro estudio: 1) el error es el resultado de una falta de elección o de una elección errónea, y 2) no todos

los errores son necesariamente negativos. Así pues, la evaluación se debe centrar en el impacto o el efecto del error, y, por tanto, Gouadec (1989, p. 42-43) propone tres modos de evaluación relativamente empíricos: 1) intuición y hábito (valoración subjetiva/intuitiva); 2) indicio de la revisión (criterios semi-objetivos) y 3) consecuencias del error (evaluación según el impacto de los errores).

Williams (1989, p. 13) también plantea la cuestión acerca de la manera de la evaluación de traducciones, ya que la percepción de varios académicos y profesionales de traducción es demasiado subjetiva o muy rígida para que pueda generar conclusiones fiables. Según el autor, una evaluación global de los textos traducidos, o afirmaciones de tipo "la traducción es adecuada y se entiende bien" o "la traducción es inadecuada e imprecisa" no se pueden considerar satisfactorias para la definición y la clasificación de la aceptabilidad y la funcionalidad del TM.

Por último, Larose (1989) declara que la evaluación de las traducciones debe realizarse con relación a 1) las reglas generales de la comunicación, 2) las normas lingüísticas y las pautas de traducción y 3) las diversas expectativas culturales respecto a una traducción en una sociedad o una época dada. Según estos criterios, las condiciones y las normas cambian, y, como consecuencia, la evaluación de un texto traducido varía, según las circunstancias. En un trabajo posterior, Larose (1998,
p. 163-164) señala que la evaluación de los errores se articula en torno a cuatro grandes polos: el objeto de evaluación, el asesor, los parámetros y los métodos. En las conclusiones del mismo trabajo, el autor afirma que existen tres niveles de valoración de los textos traducidos. En el primer nivel, el asesor determina la calidad lingüística de las traducciones, los tipos de los errores y su gravedad, en el segundo, el revisor evalúa el texto, según el tema del trabajo y en el tercero, el cliente expresa su satisfacción sobre la traducción entregada. En definitiva, Larose (1998, p. 22) señala que la "calidad de la traducción" es una noción relativa, porque depende de variables como las demandas del cliente, el tipo del TO, la función del TM, etc., y también es subjetiva, a causa de la confusión que se puede generar en la distinción entre una buena y una bella traducción.

Los Thinking Aloud Protocols (TAPs)

Una de las herramientas más significativas para el estudio y el análisis del proceso traductor son los Thinking Aloud Protocols (TAPs), préstamo de las ciencias cognitivas, que facilitan la recogida de datos –principalmente, aunque no exclusivamente, de índole cualitativa–, mediante la verbalización en voz alta de los pensamientos de los sujetos (Ferreira, Schwieter, y Gile, 2015; Orozco, 2002) y su consiguiente registro y transcripción, mientras traducen (Van Someren, 1994).

Sin embargo, cabe mencionar que la recopilación de datos cualitativos en este contexto también presenta algunas dificultades y limitaciones que yacen en dos factores principales. Por un lado, la incapacidad de los sujetos de verbalizar y explicar en detalle qué hacen y cómo llevan a cabo su tarea dificulta la investigación de los procesos cognitivos con el uso de herramientas como los TAPs, a causa de las aparentes limitaciones que nos imponen nuestros propios sentidos y nuestra mente. Es cierto que el término "libertad", por ejemplo, se entiende perfectamente en todos los idiomas, pero la representación interna, es decir la percepción personal de la libertad, no conlleva las mismas connotaciones para todo el mundo (Konstantinidi, 2017). Por otro lado, el propio sistema lingüístico presenta ciertos inconvenientes durante la elección de vocablos específicos para la descripción verbal de sentimientos, pensamientos, acciones, esquemas, necesidades, etc. de forma totalmente coherente e idéntica a la primera representación interna que tenemos frente a una situación concreta. Bernal (1983, p. 499) deja la solución del problema en las manos de los filósofos, afirmando que "es ya un problema de la filosofía y de la sociología del lenguaje el indagar si las estructuras mentales son virtualmente idénticas a las estructuras lingüísticas y si al describir estas es posible descubrir aquellas".

No obstante, debido a la falta de otro tipo de instrumentos de recopilación de datos para los estudios cualitativos en el campo de la Traductología, en el presente trabajo hemos empleado los TAPs a fin de detectar los errores de traducción en los TM y relacionarlos con el tipo de pensamiento expresado por los sujetos en momentos dados, para sistematizar las diferencias en el procesamiento de la información y el uso de técnicas de traducción empleadas por profesionales y no profesionales, durante el proceso traductor, según las propuestas de otros investigadores (Hurtado, 2007; Neunzig y Orozco, 2001; Van Someren, 1994).

MÉTODO

Participantes

En el experimento participaron seis sujetos, cinco de los cuales eran griegos nativos y uno bilingüe heleno-español. Los participantes se clasificaron en dos categorías de tres sujetos en cada una: traductores profesionales y estudiantes de español como lengua extranjera. Las edades de los participantes oscilaban entre los 26 y 57 años. Los profesionales eran traductores, intérpretes o profesores de español, mientras que los estudiantes nunca habían realizado traducciones y no habían recibido ninguna formación relacionada con las teorías y las pautas traductológicas.

Instrumentos

Para la realización del presente estudio cualitativo hemos empleado el método de los TAPs, para estudiar los procesos cognitivos de las causas del error durante la labor traductora, efectuando una comparación intergrupal basada en los procesos silogísticos del muestreo, con el fin de evaluar los peligros que conlleva cada error en un contexto dado.

El corpus que se ha usado como herramienta para generar situaciones de procesamiento cognitivo en los sujetos consistía en seis textos de tipología y contenido diversos:

Texto 1: manual de lavadora

Texto 2: manual de reproductor de sonido

Texto 3: descripción de crema hidratante

Texto 4: texto legal

Texto 5: texto histórico

Texto 6: relato corto

Cada uno de los textos elegidos presentaba dificultades lingüísticas y hermenéuticas diferentes, ya que la intención era generar a los sujetos una variedad de problemas de traducción con el fin de estudiar las posibles soluciones que elaborarían en cada caso. Además, cada uno de los textos cumplía con una función diferente, respecto a sus objetivos comunicativos, según el grupo de lectores al que iba dirigido.

Procedimiento

Para estudiar y evaluar el tipo de los errores cometidos por los sujetos y su consiguiente impacto que estos tendrán en el lector del TM, se ha diseñado una clasificación de cuatro niveles:

a. Nivel fonético, que abarca los errores debidos a la similitud fonética entre dos palabras, de carácter tanto inter como intralingüístico.

b. Nivel léxico, que incluye todos los errores generados a causa del mal uso de las estructuras semántico-pragmáticas en la lengua griega. Esto significa omisión o adición injustificada de términos, sustitución por términos inexistentes, sustitución por términos con otro significado, sustitución por términos que se utilizan en otro registro, uso de términos que distorsionan el sentido del texto, mala interpretación contextual del TO, términos traducidos literalmente en el caso de falta de equivalencia semántica entre las dos lenguas, términos o frases sin sentido, términos intraducibles, etc.

c. Nivel sintáctico, que comprende los errores gramaticales, cuya presencia en el TM genera distorsiones conceptuales del mensaje inicial.

d. Nivel morfológico, que contiene los errores de estilo, repeticiones innecesarias, traslación errónea de fechas, sintaxis demasiado informal o coloquial, incoherencia textual, términos correctos a nivel léxico y gramatical pero mal empleados en la frase, omisión injustificada de términos, expresiones o frases que distorsionan el estilo o el sentido del TO, etc.

Una vez clasificados los errores, y a partir de los datos recogidos mediante los TAPs, estudiamos las causas del error cometidos en cada caso, según las condiciones contextuales, el tipo de cada texto y el estado anímico de cada sujeto, para enfocar, a continuación, las posibles repercusiones que este tendría sobre el lector del TM.

La planificación del estudio empírico se ha desarrollado en dos fases. En primer lugar, y antes de empezar con el experimento, los sujetos se informaron de manera individual y personal, de las condiciones específicas y los términos bajo los cuales se iba a realizar la investigación. La traducción era directa, es decir del castellano al griego y los sujetos estaban informados a priori sobre el objetivo del experimento. Sus TM se utilizarían como corpus de análisis de los errores de traducción, y, en todo caso, se respetaría el anonimato, bajo la normativa de protección de datos y la confidencialidad profesional. El objetivo de esta condición en concreto era la minimización de la reactividad y el relativo control de las variables extrañas que influirían en el estado de ánimo de los sujetos durante el proceso traductor. Además, todos los sujetos desconocían toda información relacionada con las características generales y específicas de los TO, como el tipo del texto, el autor, la función, etc. El tiempo para la realización de las traducciones era ilimitado, y, para facilitar el trabajo y crear condiciones reales, los sujetos tenían a su disposición todo el material necesario durante todo el procedimiento (diccionarios, acceso a textos paralelos, comunicación con otros expertos mediante comunicaciones telefónicas, acceso a internet, etc.). Por último, los sujetos debían verbalizar en voz alta todas sus reflexiones mientras traducían y el proceso se registró en dos formatos: por un lado, se realizaron grabaciones de voz para el análisis lingüístico del proceso de la toma de decisiones, y, por otro, se tomaban apuntes manualmente de manera simultánea por parte de la investigadora, enfocando el registro de los aspectos paralingüísticos, como la gesticulación de los sujetos, su lenguaje no verbal, su entonación y otros aspectos prosódicos, como también su razonamiento respecto a la justificación de sus decisiones.

RESULTADOS

Los resultados indican una serie de similitudes intragrupales y diferencias intergrupales cualitativas en las traducciones, como apuntamos en las hipótesis iniciales de este estudio.

Los profesionales presentaron altos niveles de concentración y, por eso, a veces se olvidaban expresar sus pensamientos en voz alta. Sin embargo, sus reflexiones se regían por argumentaciones razonables, según las pautas traductológicas, teniendo en mente que traducían el sentido y no términos aislados e independientes del TO, así que prestaron más atención a la naturalidad y la función del TM, evitando así traducciones literales. Aunque la técnica más usada ha sido la explicitación, cometieron errores debidos a la dificultad de encontrar, en algunos casos, equivalentes dinámicos o funcionales en la LM.

A nivel psicolingüístico, los sujetos profesionales justificaban su toma de decisiones expresándose tanto en español como en griego, indiscriminadamente. Este proceso cognitivo, que indica su fluidez en el manejo de ambos idiomas, contribuyó positivamente a la realización de traducciones de ciertas oraciones sin dificultades y sin dedicar tiempo a la búsqueda de términos, pero, en otros casos, les llevó a cometer errores por la influencia de la LO, que podrían haber evitado tras la revisión global del TM, que no hicieron, según sus comentarios.

Asimismo, en comparación con las traducciones de los estudiantes, los TM de los profesionales han sido de mejor calidad, ya que, el objetivo principal de los últimos era la coherencia, la cohesión y el cumplimiento del skopos del producto final. Por tanto, a diferencia de los estudiantes que han seguido una metodología principalmente de traducción literal, los profesionales han recurrido al empleo de una variedad de técnicas de reestructuración, mediante compensaciones, transposiciones, modulaciones, etc.

En definitiva, los profesionales prefirieron el uso de varias fuentes de documentación, como los textos paralelos en diferentes idiomas, en vez de la mera consulta de la traducción de términos en diccionarios. El ejemplo más representativo de documentación detallada y profesional era la manera que siguió el sujeto 3, que, después de una búsqueda en línea del texto legal, logró encontrar su traducción oficial en la página de la Unión Europea y, una vez revisado el TM, efectuó unas pequeñas modificaciones, justificando sus decisiones.

Por otro lado, los estudiantes, a menudo, se distraían por factores externos (ruidos, música, conversaciones telefónicas, etc.) o a causa de problemas personales, ajenos a la traducción, que querían discutir durante el experimento. La falta de concentración fue la razón principal de producción de errores, principalmente debidos a omisiones injustificadas. Además, ninguno de los tres sujetos revisó sus traducciones antes de entregarlas. Cuando fueron preguntados si estaban seguros de la adecuación y la validez de sus traducciones, todos respondieron negativamente, pero nadie quiso revisarlas. De hecho, la traducción del texto legal del sujeto 3, era casi ininteligible.

Todos los sujetos no profesionales siguieron el mismo método de traducción, empezando, en principio, a leer el texto entero para formar una idea general del contenido y, a continuación, marcaban los términos desconocidos o los puntos específicos que les generaban dificultades de comprensión o de traducción. Tras este proceso, empezaban a traducir, explicando, simultáneamente, en voz alta qué hacían, cómo y porqué. Por un lado, el hecho de que expresaban todas sus reflexiones era un proceso muy útil para entender las razones que les llevaban a cometer errores en partes concretas del texto. No obstante, en varias ocasiones, sus reflexiones eran irrelevantes a la tarea que tenían que realizar, y, por consiguiente, cometieron errores en los cuatro niveles de clasificación establecidos previamente, incluso en puntos donde, en primer lugar, habían propuesto traducciones más adecuadas.

Aparte del diccionario bilingüe, los estudiantes evitaron usar otras fuentes de documentación, como textos paralelos, para solucionar sus dificultades. Cuando no encontraban el término equivalente en el diccionario, solían adivinarlo según el contexto, pero sin contrastar o verificar la adecuación de su elección. Además, durante todo el proceso, los tres sujetos acentuaban su bajo nivel en el manejo de la lengua española. Sin embargo, a pesar del nivel en la LO, también se registraron errores lingüísticos, de índole semántico-pragmática y morfosintáctica en la LM.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El estudio empírico realizado en el seno de la Traductología para averiguar las causas psicolingüísticas de la producción de errores de traducción, según las diferencias intergrupales de sujetos profesionales y no profesionales, constatamos que, aunque ambas categorías han cometido errores durante el proceso traductor, las causas, la gravedad, el tipo y el impacto en el TM han sido diferentes. Más concretamente, la mayoría de los errores cometidos por los profesionales se repiten en las traducciones realizadas por los estudiantes. Los profesionales han cometido más errores a nivel fonético y sintáctico, mientras que los errores de los estudiantes eran, principalmente, de índole léxica y morfológica.

A nivel metodológico, los profesionales usaron varias herramientas (diccionarios principalmente monolingües, textos paralelos, etc.) para contrastar términos, expresiones y sentidos contextuales, mientras que los estudiantes, al usar exclusivamente diccionarios bilingües para buscar vocablos desconocidos, admitieron que se enfrentaron a graves dificultades a la hora de comprender oraciones más complicadas que, consiguientemente, no han sido capaces de trasladar a la LM de manera satisfactoria.

Mediante el uso de los TAPs, pudimos identificar una serie de factores que influyeron en la producción de errores por los sujetos durante el experimento. Algunas de las razones que se registraron a este respecto han sido la constante

distracción del traductor, el dominio bajo de la LO, el mal uso de las estructuras morfosintácticas de la LM por influencias de uso coloquial, el desconocimiento de las pautas y las técnicas de traducción, el abuso de la traducción literal, la falta de documentación durante el proceso, la incoherencia de registro y estilo entre el TO y el TM, las interferencias lingüísticas de otros idiomas (principalmente el inglés), la fatiga y la omisión consciente de revisar la versión final del TM para la corrección de errores de expresión, de estilo y de formato. Según las anotaciones basadas en los TAPs, en este último caso, ninguno de los seis sujetos decidió revisar el producto final antes de su entrega, a causa de factores ajenos a la elaboración del texto, como el cansancio mental y físico y la falta del tiempo.

Asimismo, en la mayoría de los casos, los profesionales justificaron de manera científica y lógica su toma de decisiones, basándose en el pensamiento formal y las técnicas de traducción (traducción literal cuando esta era indispensable para provocar el mismo grado de impacto al lector del TM, equivalencias, adaptaciones, uso de sinónimos para evitar repeticiones innecesarias, explicaciones, coherencia estilística, teoría del skopos para la función del texto, etc.), mientras que los estudiantes traducían, principalmente, según sus propios criterios, basados en decisiones más convencionales sin fundamentación teórica (uso de palabras que encontraron en el diccionario sin contrastar su adecuación en el TM, uso de términos que sonaban más naturales en griego, tendencia de abarcar todos los términos del TO, obviando el sentido del contexto, etc.).

En definitiva, la presente investigación indica que la didáctica de la traducción se considera significativa tanto para el desarrollo de nuestra ciencia como también para la formación de profesionales. En general, a partir de los resultados del experimento realizado, los profesionales con formación académica relacionada con el campo de la traducción y la Traductología entendían a priori en qué partes habían cometido errores, aunque no siempre sabían cómo eliminarlos. Además, podían justificar de manera satisfactoria su toma de decisiones, basándose en técnicas y normas traductológicas y lingüísticas, incluso en aquellos casos en los que cometían algún error. A nivel psicológico, los estudiantes de español se sentían más inseguros a la hora de traducir, principalmente porque desconocían cómo acercarse a los textos y cómo solucionar dificultades y problemas, relacionados tanto con el contenido como con la percepción y las expectativas de sus lectores.

REFERENCIAS

Bernal, J. (1983). Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje. *Thesaurus 38*(3), 493-519.

Dancette, J. (1989). La faute de sens en traduction. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, 2(*2), 83-102.

Ferreira, A., Schwieter, J., y Gile, D. (2015). The position of psycholinguistic and cognitive science in translation and interpreting: An introduction. En A. Ferreira, y J. Schwieter (Eds.), *Psycholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting.* Amsterdam: Benjamins, 3-16.

Gile, D. (1992). Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. *Méta: Journal des Traducteurs, 37*(2), 251-262.

Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir: Pratique, enseignement et recherche face à l´erreur et à la faute en traduction. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, 2*(2), 35-54.

Hurtado, A. (2007). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Konstantinidi, K. (2017). *La traducción de la modalidad lingüística del inglés al español y al griego, en comunicados de prensa de la Unión Europea*. España: Publicia.

Larose, R. (1989). Présentation: L' erreur en traduction: par delà le bien et le mal. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, 2*(2), 7-10.

Larose, R. (1998). Méthodologie de l' évaluation des traductions. *Méta: Journal des Traducteurs, 43*(2), 163-186.

Neunzig, W., y Orozco, M. (2001). El enfoque experimental en traductología: resumen y perspectivas. *Quaderns: Revista de Traducción,* 654-656.

Orozco, M. (2002). Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita. TRANS. *Revista de Traductología, 6*, 63-85.

Séguinot, C. (1989). Understanding why Translators Make Mistakes. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, 2(*2), 73-81.

Spilka, I.V. (1984). Analyse de traduction. En A. Thomas y J. Flamand, La traduction: l' universitaire et le praticien. *Éditions de l' Université d' Ottawa,* 72-81.

Steiner, G. (1980). *Después de Babel: aspecto del lenguaje y la traducción*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Van Someren, M.W. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes.* London: Academic Press.

Williams, M. (1989). The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction, 2*(2), 13-33.

CAPÍTULO 39

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MÉTODOS CUALITATIVOS EN EL EEES

JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO
Facultad Cc. Documentación y La Comunicación. Uex

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo contemplan en sus planes asignaturas en las que la metodología de la entrevista (grupos discusión y cuestionarios) resulta fundamental (como conocimiento o competencia). Este proyecto pretende desarrollar una metodología de entrenamiento con modelaje para aprender a entrevistar. La metodología incluye una serie de fases y su evaluación.

En el entorno universitario español, no hemos encontrado una iniciativa de este tipo en los estudios de Comunicación Audiovisual o Periodismo. Steve Mann (2016) ha elaborado un texto sobre el uso de la entrevista como práctica reflexiva. Los estudiantes suelen abordar las entrevistas casi sin preparación ni entrenamiento (Potter y Hepburn, 2005). Las estrategias para ayudar a los entrevistadores novatos en el desarrollo de sus habilidades son limitadas hasta fechas recientes (Uhrenfeld et al., 2007). Se les presta una serie de líneas maestras pero raramente se les entrena en estrategias y dilemas propios de las entrevistas. Como todas las reglas que se ofrecen en un programa de aprendizaje, se requiere un período de entrenamiento para convertir esas reglas en una "segunda naturaleza", de modo que pasen a formar parte de la entrevistadora y esta pueda adaptarlas a los contextos a los que se enfrenta (Roulston, 2013). Una de las razones por las que se subestima la técnica de la entrevista como competencia radica en que los estudiantes toman la lista de comprobación de reglas de modo literal en vez de abordarla de un modo reflexivo. Confiar demasiado en los manuales hace que los estudiantes entiendan las entrevistas como un modo técnico objetivo en vez de como una práctica social en un contexto interactivo (Robson, 2002).

Objetivos generales y específicos

El objetivo consiste en crear un Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar la metodología de entrenamiento en la entrevista. Ese objetivo específico se engloba en otro más general que tiene que ver con la adquisición de competencias investigadoras. Se le explica al alumnado que deben realizar en sus estudios un

Trabajo Final de Grado y las deficiencias observadas en cuanto a las competencias de investigación y redacción de documentos académicos. Se conectan, por tanto, el ABP con un objetivo a largo plazo.

Justificación del interés y viabilidad del proyecto

El Espacio Europeo de Educación Superior prescribe la adquisición de competencias y habilidades. Nuestra experiencia indica el lamento del estudiantado respecto a la falta de adquisición de competencias y la sensación de no aprender a "hacer cosas prácticas". En este sentido, se plantea la idea de promover el aprendizaje de la entrevista como método más utilizado en las ciencias sociales. En relación a la viabilidad, se escoge este proyecto y su metodología cualitativa asociada porque, en principio, no requiere de grandes recursos para implementarse. El ABP se despliega como un aprendizaje cooperativo en el aula.

METODOLOGÍA

Descripción de la metodología que guiará el aprendizaje

Se trata de crear un Aprendizaje Basado en Proyectos que incluya doce fases a desarrollar durante un cuatrimestre para alcanzar un grado de competencia en la realización de entrevistas y en la lógica de la investigación. Se emplearán modelos audiovisuales de entrevistas y simulaciones en clase.

Tabla 1. Características deseables de los proyectos

•La elección de la idea debe partir del alumnado.
•El contenido debe ser significativo.
•Debe provocar la necesidad de conocimiento.
•Debe haber una cuestión-guía que represente un reto.
•Tiene que potenciar habilidades profesionales y de la vida.
•Tiene que impulsar la capacidad de crítica y revisión.
•Tiene que fomentar una investigación real y en profundidad.
•Debe implicar la realización de las presentaciones públicas ante una audiencia real.
•Debe plantear la posibilidad de disponer de usuarios reales y de trabajar de forma similar a la realidad.
•Su desarrollo debe requerir un esfuerzo sostenido durante un período de tiempo significativo.
•Debe proporcionarse retroalimentación para obtener productos de calidad.

Fuente. Villagrá et al. (2020).

Justificación de la metodología

La estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos ha dado resultados positivos en la educación superior (Markham, Larmer, y Ravitz, 2003). Las ventajas de la aplicación de un ABP radican en el incremento de la motivación, la participación y la

autoestima del alumnado. Además, esta estrategia permite el desarrollo de compentencias transversales como el trabajo en equipo, la planificación, la comunicación efectiva, la gestión del tiempo, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Villagrá et al., 2020). Se han señalado en la investigación una serie de rasgos deseables en los ABP para que resulten efectivos (Tabla 1).

El método aquí propuesto se ajusta a casi todos los rasgos con la salvedad que no se trató de una idea que partiera del alumnado y de que no se disponía de usuarios reales. No obstante, se puede considerar a los propios estudiantes como usuarios del trabajo en el largo plazo, ya que el método contemplaba el proyecto de un trabajo de fin de grado a escala de un cuatrimestre, de modo que se planteaba como una actividad que tendría una utilidad futura para el propio estudiante. El programa se desarrolla durante un período de catorce semanas en doce etapas. El proyecto consiste en realizar una investigación que incluya obligatoriamente la entrevista como metodología cualitativa para la extracción de datos de una muestra de sujetos.

Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad

Con objeto de mejorar la autoeficacia (Bandura, 1977) de los estudiantes se recurre a modelados y análisis de entrevistas y grupos de discusión.

Recursos disponibles

Aparte de las sesiones en el aula, se cuenta con un foro de dudas en la plataforma Moodle para ir desarrollando el ABP. En la plataforma también se especifica la planificación del Proyecto por semanas.

Modo de evaluación

Los resultados de aprendizaje se valoran a través de una rúbrica y una co-evaluación. La rúbrica permite que los estudiantes comprendan e interioricen los criterios de calidad del proyecto que realizan, mientras que la co-evaluación los motiva para hacerse partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6. Organización y planificación del proyecto.

El primer paso del proyecto incluye la explicación de la metodología de aprendizaje. Se hace especial hincapié en los beneficios de dicha metodología y se contextualiza dentro del ciclo de estudios del grado, como una competencia que es necesario desarrollar para, como mínimo, hacer frente al TFG. Antes de elegir el tema, se explica de un modo divulgativo la lógica de una investigación intentándola asimilar a los procesos cotidianos de reflexión. Para ello se utilizan diversas analogías y ejemplos que relacionan la investigación con su producto en forma de

relato de tres actos que se corresponden con la logica IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión).

Se les muestra el objetivo del proyecto y se realiza un pre-test sobre sus conocimientos respecto a la lógica de la investigación y a la entrevista. Este test será cotejado al final del proyecto con fines de evaluación de la eficacia del método, haciendo uso por tanto de la evaluación con fines formativos.

Se establecen los equipos de trabajo de cinco miembros (uno arriba o abajo). También se les propone firmar un contrato para ajustarse al trabajo colaborativo y decidir qué hacer cuando la colaboración no funcione.

En esta primera fase, los alumnos deben elegir un tema entre varios propuestos. En este caso, el tema general tomaba como provocación el título de un libro de José Luis Pardo (2010), "Nunca fue tan hermosa la basura", inspirado en un verso de Juan Bonilla. En esencia, se trata de investigar el estatus de la basura como concepto en nuestra sociedad contemporánea. Los estudiantes puden optar entre cuestiones como la tele-basura, la comida-basura, los créditos-basura, la vivienda precaria, los trabajos-basura o las relaciones tóxicas. Para esta elección es necesario que las alumnas organicen un debate sincrónico en clase que versará sobre qué saben, qué ignoran y qué quieren saber sobre la opción seleccionada. Ese debate pretende movilizar los conocimientos de las alumnas respecto a la cuestión que puedan elegir. Se trata de que, sin tener un filtro inicial, los estudiantes debatan sobre cuáles son los problemas asociados a la cuestión tratada. Este debate tiene que cristalizar en la formulación de una serie de preguntas sobre el tema elegido, también en la justificación de la elección y los meandros del debate que han conducido a la elección final. Se advierte que las preguntas no tienen por qué estar conectadas, por el momento, pero es importante indicar una posible pregunta de investigación.

Tabla 2. Fases del ABP

1.Situar el ABP en su contexto. Equipos de trabajo. Elegir un tema de los propuestos.
2.Investigar cómo han respondido otros a esa pregunta (marco). Búsquedas sistematizadas.
3.Refinar nuestra pregunta de investigación añadiendo preguntas que podemos realizar en la entrevista
4. Seleccionar muestra sujetos para entrevistas y preparar entrevista (tener en cuenta contexto). Señalar espacios de flujo y corte.
5.Entrevista piloto en el grupo.
6.Realización de entrevistas.
7.Primer Prototipo (mitad del proyecto).
8.Transcribir las entrevistas.
9.Analizar las entrevistas.
10.Redactar unos resultados y conclusiones.
11.Preparar una exposición pública.
12.Exposición: Segundo Prototipo.

La segunda fase tiene que ver con la generación de un banco de documentos (Codina, 2018) que sirva como inicial espacio de consulta y que contraste las cuestiones planteadas por los estudiantes en el debate inicial con las investigaciones realizadas en entornos reales. Se plantea una tarea en la que a partir de una explicación en clase, los estudiantes completan un documento que incluya de 10 a 15 referencias que formarán parte de su bibliografía para entender el estado de la cuestión que se investiga y el marco conceptual.

El documento debe incluir la(s) base(s) de datos empleada(s) en la búsqueda y las palabras clave introducidas. Los documentos se citan en formato APA. Cada miembro del grupo debe leer dos o tres artículos, tomar nota y explicar al resto de qué tratan. A ese banco de documentos se añadirán algunas referencias que la profesora considere básicas para entender el tema seleccionado.

En esta fase se muestran dos modelos de entrevista, en dos formatos distintos: una ficción fílmica en la que se entrevista a una pareja (Johan y Marianne) como escena inicial de la película de Ingmar Bergman, "Secretos de un matrimonio" (1974), y una entrevisa realizada por Jordi Évole a Lucio Urtubia en 2015, en su programa "Salvados". Estas entrevistas se presentan para su análisis en clase a partir de una serie de preguntas (Tabla 3). Las preguntas pretenden que se reflexione sobre el rol de entrevistado y entrevistador, algunas técnicas básicas, el contexto de la entrevista y la coordinación de la comunicación analógica y digital de los participantes. Antes de ver la entrevista, se pide a los estudiantes que intenten colocarse en la posición del entrevistador. Para ello se les explica también la diferencia entre la posición emic y etic en una investigación (Harris, 1990).

Tabla 3. Preguntas análisis entrevista "Salvados"

1.	¿Está claro cuál es el objetivo de la entrevista?
2.	¿Qué tipo de aclaraciones pide el entrevistador?
3.	¿Qué contradicciones intenta visibilizar el entrevistador?
4.	¿Cuál es el estatus y contexto de cada uno de los participantes en la entrevista? ¿Cambia ese rol?
5.	¿Qué debería preguntar el entrevistador y no pregunta?
6.	¿De qué no quiere hablar el entrevistado?
7.	¿Cómo se coordinan los niveles verbal y no-verbal?

La tercera fase consiste en refinar la tentativa de pregunta de la primera fase añadiendo la información del banco de documentos. Se incide en la lógica iterativa de la investigación, de modo que los estudiantes entiendan que el proceso es cíclico y circula de la información a la pregunta y viceversa. Se refina la pregunta porque es muy posible que al principio del proceso, el equipo de trabajo comience con un interrogante poco específico, no suficientemente relevante o novedoso. Además, hay

que repasar el criterio de factibilidad, de modo que se sepa si es posible responder a la pregunta (epistemológicamente) y si se tienen los recursos para ello.

Añadamos que, dentro de lo posible, podamos conectar nuestra cuestión con las imágenes del mundo que nos hacemos. Si nos interesa el tema de la telebasura, debemos enfocarlo de modo que se relacione con las imágenes que los medios nos brindan, por ejemplo, en un reality show, que presume de ser realidad en vivo y en directo. Independientemente de que lo sea, queremos saber qué relaciones establecen nuestros entrevistados/as con esas imágenes. La idea es generar preguntas que después podamos filtrar para encontrar el aspecto relevante que nos importa.

Planteamos la cuestión como historias de vida o como debates en curso. Ambas son formas de entrevista que pueden ser trabajadas. Por ejemplo, tratemos de entrevistar a la gente que nos interesa pidiendo que nos narren sus vidas en relación al tema que nos ocupa. Con los trabajos precarios, ¿cómo ha sido su experiencia a lo largo de la vida? Comencemos a elaborar varias preguntas y apoyémosnos en imágenes que mostremos a los entrevistados: ¿Qué piensa de la forma en que esta relación aparece en esos programas? Recurramos al banco de documentos para ver cuáles son las preguntas importantes, los debates en marcha, los problemas que se plantean respecto al tema escogido.

En la cuarta fase, estamos preparados para confeccionar una lista de los posibles entrevistados a los que recurriremos como fuentes de información. Siguiendo la lógica de las perspectivas etnográficas emic y etic, se trata de que esa lista incluya expertos en el área y gente corriente que haya experimentado el problema. Es interesante utilizar aquí el esquema de Du Gay, Hall, Janes, Mackay, y Negus (2003) del circuito de la cultura. Así podemos pensar de qué modo se genera significado respecto al problema en cuestión: quién produce, consume y regula los objetos y las identidades relacionadas con el problema; cómo se representan y a quiénes afecta.

En esta fase se explican varias cuestiones relacionadas con la entrevista:

1. Contacto con los entrevistados. Cuestiones éticas e informativas. Cómo presentarse.
2. Tipos de preguntas que pueden realizarse en una entrevista canónica.
3. Técnicas básicas.
4. Contexto de la entrevista. Flujo y corte de información en relación a las zonas privadas y públicas del asunto.
5. Modelos de entrevista asociados a los temas.
6. Técnica de registro de las entrevistas.

En la quinta fase, los estudiantes tienen que presentar la grabación de una entrevista piloto en clase que hayan realizado empleando las preguntas y los roles

de la gente a la que quieren entrevistar. En clase se analizan para aportar entre todos elementos que mejoren las entrevistas.

La sexta fase aborda la realización de las entrevistas. Cada miembro debe realizar una y los compañeros ayudar a registrarlas. Las entrevistas se pueden realizar a distancia, con los recursos de un software de videoconferencia.

La séptima fase consiste en presentar en la clase el primer prototipo de la investigación con los materiales registrados y el planteamiento de la investigación completa. El profesor debe proporcionar feedback antes de pasar a la siguiente fase.

En la octava fase, se transcriben las entrevistas. Para ello es necesario explicar la nomenclatura que debe emplearse, de modo que en el texto se pueda reflejar con la mayor fidelidad los elementos de la comunicación oral.

La novena fase implica analizar las entrevistas transcritas para que en la décima fase se puedan relacionar los datos extraídos con las preguntas realizadas. Se trata de redactar unos resultados y conclusiones.

La etapa undécima y duodécima incluyen la preparación de la exposición pública y su ejecución. Los alumnos deben co-evaluar a sus compañeros a partir de una rúbrica y realizar el pos-test respecto a la entrevista y la lógica de investigación. Esa co-evaluación debe cotejarse con la de la profesora.

RESULTADOS

Los aspectos a evaluar en la rúbrica incluyen las habilidades respecto a la entrevista, la lógica de la investigación y la exposición pública de los resultados. Respecto al primer factor, la rúbrica debe incluir los siguientes aspectos:

- Contacto con entrevistados/as.
- Identificación del contexto de la entrevista (flujo y corte).
- Selección muestra de sujetos.
- Preguntas factibles, relevantes, específicas, novedosas.
- Desarrollo relación lenguaje verbal/no-verbal.
- Técnicas directivas y no-directivas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A pesar de que el ABP descrito está en fase de proyecto, las fases realizadas hasta el momento apuntan hacia algunas consideraciones a tener en cuenta. En primer lugar, no parece recomendable explicar a los alumnos todas las fases del proceso en un primer momento. En vez de eso, se trataría de mostrar un modelo simplificado de cuatro o cinco fases que, una vez puesto en marcha, pueda flexibilizarse. En segundo lugar, ignoramos si todas las tareas planificadas son excesivas para un solo cuatrimestre. Es algo que debe testarse aún.

REFERENCIAS

Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. London: Sage.

Atkinson, P., y Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 304–325.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Briggs, C.L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Codina, Ll. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales.* Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf.

Cormier, W.A., y Cormier, L.S. (1979). *Interviewing strategies for helpers. A guide to assesment, treatment and evaluation.* Monterry, CA: Brooks/Cole.

Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H., y Negus, K. (1997). *Doing Cultural Studies. The Story of the Walkman Sony*. Londres: Sage.

Harris, M. (1990). *Antropología Cultural.* Madrid: Alianza Editorial.

Knap, M.L., (1972). *Nonverbal communication in human interaction*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Mann, S. (2016). *The research interview. Reflective practice and reflexivity in research processes*. New York: Palgrave Macmillan.

Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers.* Oakland, EEUU: Buck Institute for Education.

Pardo, J.L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura. Artículos y ensayos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Potter, J., y Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology, 2*(4), 281–307.

Robson, C. (2002). *Research in the Real World* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Roji, M.B. (1990). *La entrevista terapéutica: Comunicación e interacción en Psicoterapia*. Madrid: UNED.

Roulston, K. (2014). Interactional problems in research interviews. *Qualitative Research, 14*(3), 227-293.

Uhrenfeldt, L., Paterson, B., y Hall, E.O.C. (2007). Using videorecording to enhance the development of novice researchers' interviewing skills. *International Journal of Qualitative Methods, 6*(1). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_1/uhrenfeldt.pdf

Villagrá, C.J., Molina, R. Llorens, F., y Gallego, F. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos grandes: Experiencia y lecciones aprendidas. Cuadernos de docencia universitaria.* Barcelona: Octaedro.

CAPÍTULO 40

APRENDIZAJE INVERTIDO EN EDUCACIÓN: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DEL CORPUS CIENTÍFICO

MARÍA ELENA PARRA-GONZÁLEZ, ADRIÁN SEGURA-ROBLES,
ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO, Y JESÚS LÓPEZ-BELMONTE
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En los últimos años y debido a los avaneces en tecnología, nuestras vidas han evolucionado considerablemente y nos costaría pensar hacer nuestras vidas sin las comodidades que la tecnología ha proporcionado (Gamito, Aristazabal, y Vizcarra, 2019; Pagán, Viana, y Spanhol, 2019). Todos los ámbitos de la vida están relacionados y no podrían sucederse continuos avances tecnológicos sin irrumpir en educación.

Pues en esta línea de vida de confort, la tecnología también ha tenido un gran impacto en educación (Hernández et al., 2019; Núñez, Gaviria-Serrano, Tobon, Guzman-Calderon, y Herrera, 2019). Los docentes incluyen la tecnología dentro de su práctica docente y como consecuencia, también surge el uso de nuevas metodologías de enseñanza (Froehlich, 2018; Roig-Vila y Álvarez, 2019).

En la actualidad la cantidad de experiencias docentes e investigaciones científicas sobre estas nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en las que se usa la tecnología en su práctica han crecido exponencialmente durante los últimos años. Este hecho ha provocado cada vez mayor interés en el ámbito educativo.

Una de las metodologías activas y emergentes que surgen dentro de este panorama académico es la conocida como el aprendizaje invertido o flipped learning, mediante la cual hay un intercambio de protagonismo y roles entre alumnos y docentes. Esta metodología consiste en utilizar para la práctica docente un material audiovisual que sea breve, y que los alumnos tengan que visualizar en sus casas antes de que tenga lugar la clase. Posteriormente en clase el profesor les planteará actividades y tareas para trabajar, profundizar, reflexionar y aplicar los contenidos previamente visualizados en dicho material audiovisual (García y Bravo-Agapito, 2017).

En cuanto a la distribución del tiempo, esta metodología, fomenta el aprovechamiento del tiempo en el aula para la dedicación a otras tareas prácticas e individualizadas que guardan relación con esos contenidos que el alumno ha

visualizado antes de la clase en sí (El Miedany, 2019; Zainuddin, Habiburrahim, Muluk, y Keumala, 2019).

Con esta metodología, los alumnos formen parte de su aprendizaje de manera activa, y no son meros receptores o contenedores de contenidos, sino que tendrán que participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que esta metodología se conoce como las denominadas metodologías activas (Méndez, 2008; Méndez y Trillo, 2010).

De esta manera, el proceso de aprendizaje en este sentido estaría enfocado hacia el aprendizaje autorregulado (Miño, Domingo, y Sancho, 2018), el uso de herramientas digitales (Bognar, Sablić, y Škugor, 2019) y fomentando que el estudiante desarrolle una actitud más receptiva y activa hacia este tipo de metodologías de enseñanza y aprendizaje que hacia otros más tradicionales (Lee, Park, y Davis, 2018; Thai, De Wever, y Valcke, 2017), y los estudiantes estén más motivados y a su vez, tendrán un mejor aprendizaje y mayor rendimiento (Parra-González, López, Segura-Robles, y Fuentes, 2020).

El objetivo del estudio analizar en profundidad la producción científica sobre esta metodología en Web of Science, hacer análisis descriptivos de su evolución, analizar las colaboraciones, los países e instituciones más prolíferas en torno a la temática, analizar los trabajos más citados y la evolución temática principalmente.

METODOLOGÍA

La metodología usada para el desarrollo del estudio es la clásica para este tipo de investigaciones. Los análisis bibliométricos permiten aplicar métodos matemáticos y estadísticos a toda la literatura de carácter científico con el objetivo de estudiarla en profundad (Moed, 2017; Mongeon y Paul-Hus, 2016; Zhang, Hua, y Yuan, 2018).

Para la búsqueda de documentos los descriptores utilizados fueron "flipped learning" AND “learning”. La metodología de investigación seguida ha sido la clásica para los estudios de corte cienciométrico. El corpus del análisis se compone de 744 documentos entre los años 2012 (donde aparece la primera publicación) y 2020 (donde aparece la última publicación).

Siguiendo la metodología de estudios similares (Segura-Robles et al., 2020) se plantean para este estudio las siguientes preguntas a las que se les busca dar respuesta:

¿Cuál es la evolución diacrónica del campo analizado?

¿Cuáles son las publicaciones según el tipo de documento?

¿Cuáles son las producciones según el área de investigación?

¿Quiénes son los autores y documentos que acumulan un mayor número de citas?

¿Qué países son los mayores productores de documentos?

¿Cuáles son las instituciones con mayor número de producciones?

¿Cómo se distribuyen las redes de colaboración en torno a autores y países productores?

¿Cuál ha sido la evolución temática del campo analizado para el periodo estudiado?

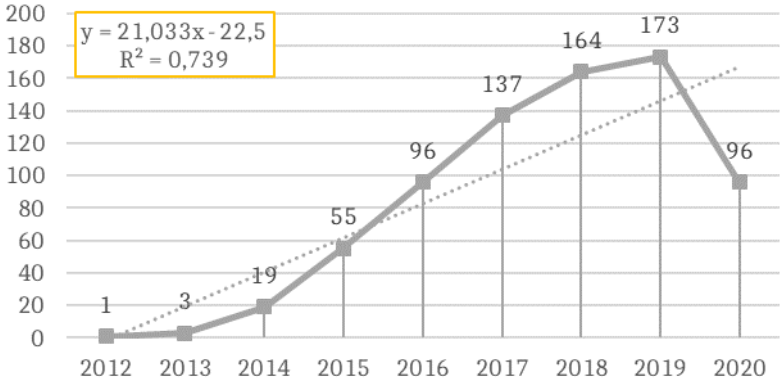
RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el anterior apartado:

Análisis descriptivo del corpus de datos

Siguiendo la producción diacrónica de los documentos (Figura 1) encontramos un aumento anual significativo. Es a partir del año 2014 cuando este aumento comienza a ser más pronunciado, pasando de 19 documentos en 2014 a 55 documentos en 2015, o lo que es lo mismo un aumento del 190% en el número de producciones. Es en el año 2020 donde este número parece decrecer pero debemos tener en cuenta que la WOS enlaza documentos durante todo el año e incluso pasado el año en curso por lo que este último tramo debe interpretarse con cautela. El crecimiento sigue una tendencia positiva y el valor R2 =0.79 confirma el aumento de documentos durante estos años.

Figura 1. Producción diacrónica de los documentos en WOS



En torno al tipo de documento, como se observa en la tabla 1 en primer lugar aparecen los artículos presentados en revistas con 369, seguido de las comunicaciones a congresos con 342 y de los capítulos de libros con 30.

Siguiendo las áreas de investigación propuesta por la propia WOS (Tabla 2), encontramos que la mayoría de estudios se centran en el área "EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH" con 583 documentos, seguida de "COMPUTER SCIENCE" con 78, el resto de área no acumula más de 60 documentos. Hay que destacar que un mismo documento puede pertenecer a distintas áreas de investigación.

Tabla 1. Producciones según el tipo de documento

Tipo de Documento	N
Artículos	369
Comunicaciones en congresos	342
Capítulos de libro	30

Tabla 2. Producciones según el área de investigación (se presentan aquellos que acumulan más de 12 documentos)

Área de investigación	N
Education educational research	583
Computer science	78
Engineering	53
Linguistics	29
Psychology	29
Nursing	15
Science technology other topics	15
Social sciences other topics	13
Business economics	12
Chemistry	12
Chemistry	12

En torno al país productor, se observa en la tabla 3 que son EEUU. y España los que mantienen las primeras posiciones con diferencia al resto, así acumulan 115 y 113 respectivamente. El resto de países acumula un número de documentos inferior a 100.

Para las instituciones con mayor número de documentos generados, tanto artículos como comunicaciones a congresos, destaca la NATL TAIWAN UNIV SCI TECHNOL y la Universidad de Granada con 19 (Tabla 4).

En la tabla 5 se muestran aquellos artículos que han recibido un gran número de citas, así "Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?" se postula con 201 como el artículo sobre Flipped Learning más citado, seguido por "Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics" con 159 citas.

Análisis temático

Una vez llevado a cabo los análisis descriptivos del corpus de datos se lleva a cabo un análisis de redes de colaboración y temático. Con el objetivo de conocer la forma en las que los autores e instituciones que trabajan sobre FL se relacionan entre sí, además de conocer la evolución temática del campo de trabajo.

Tabla 3. Producciones según el país productor

País	N
USA	115
SPAIN	113
TAIWAN	70
PEOPLES R CHINA	51
SOUTH KOREA	44
TURKEY	42
AUSTRALIA	39
ENGLAND	35
JAPAN	21
PORTUGAL	21

Tabla 4. Instituciones con mayor número de producciones

Institución	N
Natl taiwan univ sci technol	25
Univ granada	19
Univ hong kong	14
Univ zaragoza	14
Natl taiwan normal univ	11
Mef univ	10
Middle east coll	9
Univ politecn valencia	9
Univ politecn madrid	8

Siguiendo la figura 2, donde se muestra las redes de colaboraciones más activas en el campo científico encontramos a Hwang junto a Chu, Lin y Lai como colaboraciones principales. Seguido de Belmonte, junto a Sánchez, Parra-González et al. (2020) como equipo principal de trabajo.

Para estudiar en profundidad las redes de colaboración, se realiza el análisis en función del país de origen. Como se muestra en la figura 3, existen redes de colaboración estrechas y bien definidas entre EEUU, China, Taiwan y Korea. En segundo lugar, se encuentra España, donde la mayoría de trabajos se desarrolla junto Portugal y Brasil.

Para finalizar, se lleva a cabo un análisis temático en torno a las palabras clave utilizadas por los autores y usando un índice de inclusión clásico. Se divide la muestra en dos porciones con una división estable en el número de documentos que la conforman. Así, obtenemos el periodo 1 (2012-2017) y el periodo 2 (2018-2020). El cuadrante superior derecho nos muestra los temas motores y el inferior los temas

básicos, mientras que el cuadrante inferior izquierdo nos muestra los temas desaparecidos o emergentes (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, y Herrera, 2011ª, 2011b).

Tabla 5. Documentos y autores con mayor número de citaciones

Título	Autores	Citas
Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?	Chen, Yunglung; Wang, Yuping; Kinshuk; Chen, Nian-Shing	201
Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics	Roach, Travis	159
A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course	Lai, Chiu-Lin; Hwang, Gwo-Jen	156
Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies	Hwang, Gwo-Jen; Lai, Chiu-Lin; Wang, Siang-Yi	144
Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions	Seery, Michael K.	117

Figura 2. Redes e colaboración inter autores



En el primer periodo (Figura 4) analizado encontramos engagement y classroom como temas más básicos, indicando que la mayoría de estudios se centran en el estudio del compromiso de los estudiantes con la clase. No aparecen temas emergentes o desaparecidos en este primer periodo.

Figura 3. Redes de colaboración en función del país de origen

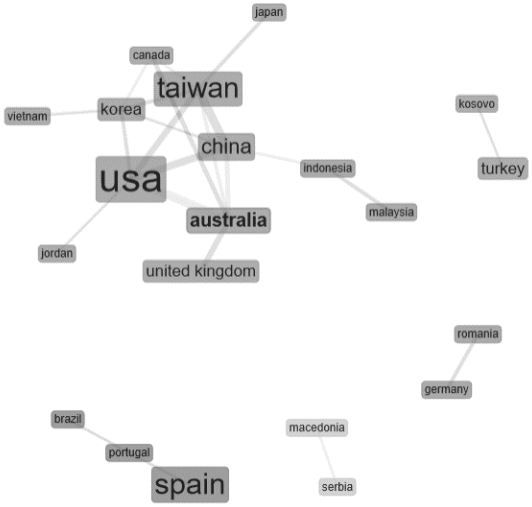
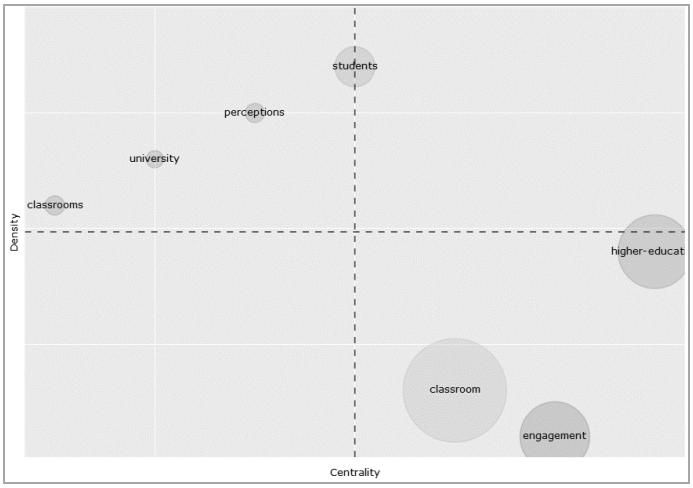
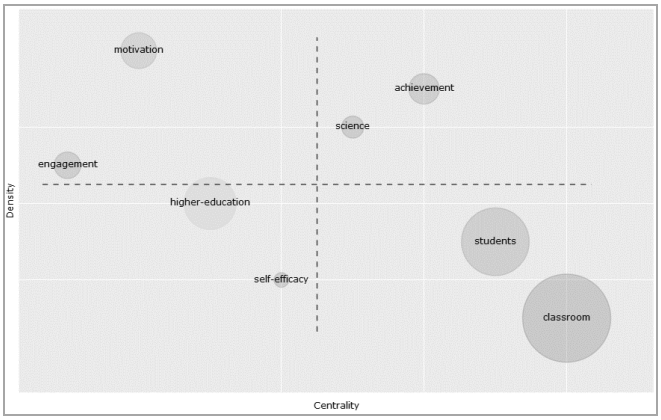


Figura 4. Análisis temático P1 (2012-2017)



Para el segundo periodo (Figura 5) se observa que classroom y students siguen apareciendo como temas básicos mientras que los temas motores que aparecen son achievement y science. Los estudios que analizan el concepto de self-efficacy tienden a desaparecer mientras que los que analizan este tipo de metodologías en el ámbito universitario parecen tener gran proyección.

Figura 5. Análisis temático P2 (2017-2020)



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La metodología flipped learning ha demostrado su eficacia en distintos ámbitos y áreas educativas, tanto como productora de un aumento significativo de la implicación como de una mejora sustancial de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes (López-Belmonte, Fuentes-Cabrera, López-Núñez, y Pozo-Sánchez, 2019; López-Núñez et al., 2020).

Los resultados indican que este tipo de estudios posee una gran proyección de futuro, como así vienen a confirmar estudios anteriores (Tsai y Wu, 2020). Del mismo modo, se nota una especialización muy concreta en torno a instituciones de EEUU. y España. Existen también grupos de autores que tienden a trabajar en equipo habituales, no existiendo grupo de trabajo con relaciones de colaboración esporádicas fuera de estos.

Al contrario de lo que pasa en la mayoría de estudios bibliométricos, el número de artículos es superior al de comunicaciones presentadas a congresos. Es un hecho aislado ya que los procesos de aceptación de revistas tienden a ser más estrictos, lo que reduce significantemente su número final de documentos publicados (López-Robles et al., 2019).

En torno al análisis temático existen distintos temas motores en la actualidad como son por ejemplo ciencia y logro. Dentro de los temas con menos interés en el último periodo son los relacionados con Educación Superior. Parece ser que los primeros estudios se realizan en el ámbito universitario y cuando se prueba su eficacia se comienza a aplicar en otros ámbitos educativos pre universitarios como Educación Secundaria y Educación Primaria.

Indicando que este tipo de estudios parecen estar especializándose en clases de ciencia (Jinlei, Ying, y Baohui, 2012).

La principal limitación del estudio es incluir documentos de 2020, ya que el año aún no ha finalizado, y se propone repetir el análisis en 2021 para comprobar si las tendencias obtenidas en esta investigación continúan en años posteriores.

REFERENCIAS

Bognar, B., Sablić, M., y Škugor, A. (2019). Flipped learning and Online Discussion in Higher Education Teaching. En: Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., y Smith, N. (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 371-392). EE. UU.: Springer.

Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., y Herrera, F. (2011ª). An Approach for Detecting, Quantifying, and Visualizing the Evolution of a Research Field: A Practical Application to the Fuzzy Sets Theory Field." *Journal of Informetrics, 5*(1), 146–166.

Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., y Herrera, F. (2011b). Science Mapping Software Tools: Review, Analysis, and Cooperative Study among Tools." *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62*(7), 1382–1402.

El Miedany, Y. (2019). Flipped learning. En C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft, y N. Smith, (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 285-303). EE. UU.: Springer.

Froehlich, D.E. (2018). Non-technological learning environments in a technological world: Flipping comes to the aid. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(2), 94-99.

Gamito, R., Aristazabal, P., y Vizcarra, M.T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Prisma Social: Revista de Investigación Social, 25*, 398-423.

García, G.L., y Bravo-Agapito, J. (2017). Flipped classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 8,* 39-49.

Hernández, R.M., Sanchez, I., Zarate, J.R., Medina, D., Loli, T.P., y Arevalo, G.R. (2019). Tecnologia de Informacion y Comunicación (TIC) y su práctica en la evaluacion educativa. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 1-10.

Jinlei, Z., Ying, W., y Baohui, Z. (2012). Introducing a new teaching model: Flipped classroom [J]. *Journal of Distance Education, 4*(8), 46-51.

Lee, J., Park, T., y Davis, R. O. (2018). What affects learner engagement in flipped learning and what predicts its outcomes? *British Journal of Educational Technology, 1*(1), 1-18.

López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., López-Nuñez, J.A., y Pozo-Sanchez, S. (2019). Formative Transcendence of Flipped Learning in Mathematics Students of Secondary Education. *Mathematics, 7*(12), 1-14.

Lopez-Núñez, J.A., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., y Pozo-Sanchez, S. (2020). Effectiveness of Innovate Educational Practices with Flipped Learning and Remote Sensing in Earth and Environmental Sciences—An Exploratory Case Study. *Remote Sensing, 12*(5), 1-14.

López-Robles, J.R., Guallar, J., Otegi-Olaso, J.R., y Gamboa-Rosales, N.K. (2019). El profesional de la información (EPI): Bibliometric and thematic analysis (2006-2017). *El Profesional de la Información, 28*(4).

Mendez, R. (2008). Los jovenes universitarios y su (des)orientacion ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI, 26*, 197-224.

Mendez, R., y Trillo, F. (2010). El papel de la informacion universitaria en el proceso de formacion de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. *Revista de Educación, 353*, 329-360.

Miño, R., Domingo, M., y Sancho, J.M. (2018). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XX1, 22*(1), 139-160.

Moed, H.F. (2017). *Applied evaluative informetrics*. EE.UU: Springer.

Mongeon, P., y Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics, 106*(1), 213-228.

Núñez, C., Gaviria-Serrano, J.M., Tobon, S., Guzman-Calderon, C.E., y Herrera, S.R. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construccion de significados. *Espacios, 40*(5), 4-19.

Pagan, M., Viana, A., y Spanhol, C. P. (2019). La sociedad digital: Innovacion, comunicacion y participacion social para generar, gestionar y compartir el conocimiento. *Revista Observatorio, 5*(1), 359-395.

Parra-González, M., López, J., Segura-Robles, A., y Fuentes, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability, 12*(2), 1-12.

Roig-Vila, R., y Álvarez, J.F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificacion. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 79-96.

Segura-Robles, A., Parra-González, M.E., y Gallardo-Vigil, M.Á. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 1-16

Thai, N.T.T., De Wever, B., y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best ≪blend≫ of lectures and guiding questions with feedback. *Computers and Education, 107*, 113-126.

Zainuddin, Z., Habiburrahim, H., Muluk, S., y Keumala, C.M. (2019). How do students become self-directed learners in the EFL flipped-class pedagogy? A study in higher education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 8*(3).

Zhang, Y., Hua, W., y Yuan, S. (2018). Mapping the scientific research on open data: A bibliometric review: Mapping the scientific research on open data. *Learned Publishing, 31(*2), 95-106.

CAPÍTULO 41

LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

DANIEL FALLA FERNÁNDEZ, CARMEN GIL DEL PINO, Y
CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en un objetivo prioritario para conseguir una educación equitativa y sostenible que garantice las oportunidades para todos y todas a lo largo de la vida, como queda reflejado en el cuarto objetivo de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). Así, el logro de una educación inclusiva es esencial para garantizar un mundo global e interconectado donde conviva y confluya la diversidad de manera sostenible (Ortega-Ruíz, 2020). Esta forma de entender y practicar la educación fue definida por Ainscow et al. (2006) como un proceso continuo y revisable cuyo objetivo último es conseguir la participación y accesibilidad de todo el alumnado a través de la eliminación de cualquier barrera u obstáculo que pueda impedirlo. Para ello, es fundamental prestar especial atención a los grupos más vulnerables que debido a sus condiciones personales o sociales pueden presentar una desventaja con respecto al resto del alumnado.

Con el propósito de conseguir una educación inclusiva, Flores y Villardón (2015) apuntan a la formación del docente como clave en el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión, ya que estas pueden ser generalizadas y extensibles en la práctica profesional. En la misma línea, Álvarez y Buenestado (2015) señalan la propia formación de los futuros docentes como un pilar básico para construir una educación basada en la tolerancia y el respeto a la diversidad. A pesar de ello, trabajos como los de Gokdere (2012) muestran que los estudiantes universitarios no se encuentran satisfechos con la formación que reciben, posiblemente como consecuencia del carácter más teórico de las clases y en detrimento de la enseñanza de competencias más prácticas y metodológicas (Peebles y Mendaglio, 2014). Por su parte, León (2011) señala que es necesaria una reforma de los planes de estudio que favorezca a los docentes en formación y en la adquisición de contenidos teóricos comunes sobre educación inclusiva para que puedan trabajar en las aulas desde un prisma inclusivo que facilite y potencie la diversidad en los entornos escolares. En contraposición a estos hallazgos, otros trabajos basados en autoinformes mostraron

que los estudiantes universitarios tenían una visión optimistas de sus conocimientos y competencias para atender al alumnado con diversidad, de manera que se sentían capaces de trabajar con estos escolares y ejercer la docencia inclusiva en las aulas (Amaro et al., 2019). En cualquier caso, Vélez et al. (2016) consideran necesario conocer la formación inicial que reciben los futuros docentes sobre educación inclusiva.

En otros estudios destinados a conocer la valoración que se hace de la inclusión, González (2009) aseguró que es fundamental que los maestros y maestras tenga actitudes a favor de la inclusión y la participación de todo el alumnado y eliminen comportamientos excluyentes. Así, la formación inicial debe basarse en la consecución de actitudes positivas hacia la inclusión educativa por parte de los futuros docentes (Fernández et al., 2017; Pegalajar y Colmenero, 2017). De esta forma se han desarrollado trabajos en los que se examinó la percepción de los estudiantes sobre la educación inclusiva. Por ejemplo, Sandoval (2009) señala que los y las estudiantes en una gran proporción están de acuerdo con el derecho de inclusión por parte de todo el alumnado en centros de carácter ordinario. En sintonía con el trabajo anterior, Tárraga et al. (2013) hallaron que estudiantes universitarios de Primaria e Infantil mostraron actitudes propicias hacia la inclusión.

González et al. (2017) diseñaron un cuestionario compuesto por cuatro dimensiones para medir aspectos actitudinales así como habilidades y destrezas docentes relacionadas con la inclusión. El primer factor lo denominaron concepción de la diversidad, que incluye una valoración del concepto y cuestiones relacionadas con la percepción de la escolarización con este tipo de alumnado. El segundo factor hace referencia a la metodología y contiene aspectos como estrategias, recursos, técnicas o métodos de evaluación y cómo estos se adaptan a la inclusión. El tercer factor sería los apoyos y lo forman ítems relacionados con el rol que deben ejercer los docentes, el lugar donde se utilizan los apoyos o el trabajo en equipo. Finalmente, el cuarto factor se centra en la participación en la comunidad mediante el trabajo colaborativo que se desarrolla entre el colegio y el resto de la comunidad educativa así como el uso de los recursos que dispone la escuela y que son ofrecidos por el entorno.

En el trabajo de González et al. (2017) compararon a estudiantes en formación con maestros y maestras en activo, hallando que los futuros docentes provenientes de los Grados de Magisterio, Pedagogía y del Máster de Secundaria puntuaron más altos en la valoración a la inclusión en cada una de las dimensiones o factores que el profesorado contratado, a excepción de la dimensión de metodología.

El presente estudio

Los estudios han evidenciado la importancia que tiene para los jóvenes estudiantes la formación universitaria en la adopción de actitudes a favor de la inclusión. Sin embargo, no existe consenso acerca de si esta formación es importante o no para ejercer en el futuro una docencia basada en la inclusión. De esta forma, nuestro objetivo es conocer qué valoración hacen los futuros docentes acerca de su formación en inclusión. Nuestra hipótesis de partida es que puntuarán más altos en los ítems relacionados con la participación y más bajo en los de metodología.

MÉTODO

Muestra

El estudio se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia. La muestra estaba formada por 227 estudiantes universitarios, siendo un 72.7% (N= 165) mujeres, del segundo ciclo de los Grados de Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Córdoba. Las edades oscilaban entre 21 y 45 (M=23.41, DT= 3.77).

Instrumentos

Se empleo un Cuestionario ad hoc donde se incluían preguntas para obtener información de variables sociodemográficas como sexo, edad, titulación, religión, experiencia de voluntariado y existencia de familiares o personas cercanas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Otro instrumento fue *Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)* (González et al., 2017) que evalúa la percepción de futuros educadores sobre la formación inicial en educación inclusiva en los grados de educación. Este autoinforme consta de 16 ítems y su escala de respuesta oscila entre 1 y 4, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo". Los ítems se dividieron en cuatro factores: concepción de la diversidad, en el que se incluían cuatro ítems (ej.: "Un niño o niña con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros y compañeras"); metodología, que lo forman 5 ítems (ej.: "Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos y alumnas"); apoyos, con un total de cuatro preguntas (ej.: "Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo al alumnado es que el docente de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo"); y participación de la comunidad, que se compone de los tres últimos ítems (ej.: "El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios…"). El cuestionario completo mostró un índice de fiabilidad bueno (α = .82). Del mismo modo, en cada una de las cuatro dimensiones que lo componía se

hallaron buenos o aceptables índices de fiabilidad: concepción de la diversidad (α = .76), metodología (α =.87), apoyos (α = 63) y participación en la comunidad (α = .67).

Procedimiento

Se diseñó un estudio transversal ex post facto-retrospectivo (Montero y León, 2007) en el que se utilizó un cuestionario online a través de google drive que incluía preguntas sociodemográficas y los ítems del Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) (González et al., 2017). Para la administración de los cuestionarios se estableció contacto con el profesorado universitario para que se encargó de administrarlo con su grupo dentro del aula.

Durante la administración del cuestionario se explicó a los futuros docentes que se trataba de un estudio sobre la formación en inclusión que reciben las y los estudiantes universitarios en los grados de educación. Para la cumplimentación se les dejó aproximadamente 15 minutos. Asimismo, se intentó velar por los principios éticos de la Declaración de Helsinki que garantiza la confidencialidad, privacidad y la utilización de los datos únicamente con fines científicos. Finalmente, una vez recogidos los datos, estos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (v.26).

Análisis de datos

A través del programa SPSS versión 26 se realizaron los análisis descriptivos de cada uno de los ítems que conformaban el cuestionario. En este análisis se incluían las media y la desviación típica.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los ítems que incluye el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R). Los ítems relacionados con la participación de la comunidad como "El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios..." (M = 3.70, DT = 0.58) o "Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar...)" (M = 3.68, DT = 0.59) recibieron una puntuación más alta por parte de los estudiantes universitarios, mientras que los ítems incluidos en la dimensión de metodología recibieron una menor puntuación, como "Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes" (M = 2.58, DT = 0.84) o "Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos y alumnas de manera diferente en función de sus características individuales" (M = 2.67, DT = 0.81). Por tanto, la hipótesis inicial fue confirmada al encontrarse mayores puntuaciones en los ítems de participación y menores en los de metodología (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Medias y Desviaciones Típicas de cada ítem del Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)

Ítems	Media (M)	Desviación Típica (DT)
Preferiría no tener en mi aula alumnado necesidades específicas de apoyo cativo.	3.49	.773
Un niño o niña con necesidades específicas apoyo educativo interrumpe la rutina del a y perjudica el aprendizaje de sus apañeros y compañeras.	3.53	.647
El alumnado con necesidades específicas de yo educativo no puede seguir el día a día del rículo.	3.19	.761
Me preocupa que mi carga de trabajo se remente si tengo alumnado con necesidades ecíficas de apoyo educativo en mi clase.	3.48	.772
Sé cómo enseñar a cada uno de mis nnos y alumnas de manera diferente en ción de sus características individuales.	2.67	.805
Sé cómo elaborar las unidades didácticas y clases teniendo presente la diversidad de estudiantes.	2.58	.835
Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las esidades individuales de cada uno de mis nnos y alumnas.	2.76	.841
Sé cómo manejar y adaptar los materiales ácticos para responder a las necesidades de a uno de mis alumnos y alumnas.	2.78	.761
Soy capaz de adaptar mis técnicas de unicación para asegurarme de que todo el nnado pueda ser incluido con éxito en el a ordinaria.	3.15	.761
La planificación conjunta docente - docente apoyo facilitaría que los apoyos se porcionaran dentro del aula.	3.60	.612
Creo que la mejor manera de proporcionar yo al alumnado es que el docente de apoyo ncorpore al aula, en lugar de hacerlo en el a de apoyo.	3.43	.717
La función del docente de apoyo es trabajar todo el alumnado de mi aula.	2.45	1.05
Considero que el lugar del docente de yo está dentro del aula ordinaria con cada de los docentes.	3.19	.812
El proyecto educativo debería revisarse con articipación de los distintos agentes de la unidad educativa (docentes, familias, nnado...)	3.52	.648
Es fundamental que haya una relación muy recha entre el profesorado y el resto de ntes educativos (AMPA, asociación de inos, consejo escolar...)	3.68	.587
El centro debe trabajar de forma conjunta los recursos del barrio (biblioteca, servicios iales, servicios sanitarios...)	3.70	.579

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La educación inclusiva es un objetivo fundamental y un medio para conseguir un futuro más sostenible e igualitario (UNESCO, 2016). Las escuelas como lugares de socialización y enseñanza deben comprometerse con el fomento de valores como el respeto, la solidaridad o la tolerancia y promover actitudes que favorezcan el desarrollo moral de los jóvenes para conseguir una ética común y sostenible (Ortega-Ruíz, 2020). La amplitud de la diversidad debe de trabajarse en estos entornos educativos desde una óptica inclusiva y bidireccional, de manera que todas y todas debemos comprender la diferencia y convivir con ella. Y, en este sentido, merecen los grupos más vulnerables una especial atención ya que requieren de apoyos para seguir el currículo ordinario. Además, se necesita la eliminación de prejuicios y estereotipos que han sufrido estos colectivos a lo largo de los años y que les pueden impedir conseguir los objetivos curriculares. Pero también es necesario contar con profesionales bien formados en inclusión que puedan trasmitir estos valores. Por ello, con el actual trabajo se propuso conocer la valoración o percepción sobre la educación inclusiva que tienen los futuros docentes de los últimos años de carrera en los Grados de Educación Primaria y Social a través de un cuestionario de autoinforme.

Diferentes trabajos advierten que el alumnado universitario no se siente satisfecho con la formación que recibe en inclusión ya que considera que esta tiene un carácter más teórico que práctico (Peebles y Mendaglio, 2014). Así, León (2011) afirmó que era necesario modificar los planes de estudios para dotarlos de aprendizajes que favorezcan la enseñanza de la inclusión. A pesar de ello, en otros trabajos mostraron que el alumnado universitario en formación se sentía capaz de trabajar la inclusión en las aulas con los conocimientos que habían adquirido a lo largo de su carrera universitaria (Amaro et al., 2019).

En el presente estudio se han encontrado unas puntuaciones relativamente altas en la valoración que hacen los futuros docentes sobre la inclusión. Destacan, especialmente, los ítems relacionados con la participación con el entorno, por lo que se confirma nuestra hipótesis. Estos hallazgos pueden deberse a que desde hace décadas, con la Declaración de Salamanca de 1994 y con el modelo de la discapacidad (Schalock, 2009), se viene acentuando la importancia del contexto en el funcionamiento individual. De manera que se hacen esfuerzos por la utilización y aprovechamiento del entorno como factor de desarrollo personal. Del mismo modo, los grupos y movimientos asociacionistas reivindican una educación dirigida hacia la inclusión y ofrecen ayudas a su colectivo y que en ocasiones puede ser utilizadas por los centros educativos a través de alianzas o convenios.

Las puntuaciones más bajas proporcionadas por los y las universitarios se encuentran en los ítems relacionados con la metodología como saber enseñar

atendiendo a las diferencias o adaptar las unidades didácticas, materiales o evaluación a las características del alumnado, por lo que también se confirma nuestra hipótesis. Este resultado va en la línea de diferentes estudios que encuentran la enseñanza universitaria demasiado teórica (Gokdere, 2012). Las universidades necesitan un cambio en sus planes de estudios que apuesta por competencias que favorezcan el "saber hacer" (León, 2011). En la misma línea, los proyectos de innovación han de perseguir, a través de propuestas novedosas, acercar a los futuros docentes a la práctica profesional real y al desarrollo de competencias para saber entender y dar respuesta a la diversidad.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser en consideración para la interpretación de los resultados. El número de participantes es relativamente pequeño, al tratarse de un estudio exploratorio y, además, la muestra seleccionada no es homogénea, al contener un mayor número de mujeres frente a la representación masculina. Si bien este tipo de muestras son habituales en los trabajos con población universitaria en los Grados de Educación (Baldano et al., 2018). En próximos estudios se debe aumentar el número de participantes para obtener resultados más sólidos e intentar homogeneizar la variable sexo en la muestra final para evitar estos errores.

Pese a las limitaciones, los hallazgos encontrados permiten orientar el camino hacia prácticas docentes que conduzcan al alumnado universitario de los últimos años de Grado de Educación en la adquisición y mejora de competencias que les puedan ser útiles en el desarrollo de una futura educación inclusiva en sus aulas. Un ejemplo podría ser dar un mayor conocimiento de la diversidad y de la existencia de los diferentes tipos de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especificas de Apoyo Educativo (NEAE) que se pueden encontrar en el futuro así como conocer cuáles son sus necesidades para que pueda adaptar los materiales y formas de evaluación en función de las características que presentan. Para ello, la creatividad y la innovación pueden resultar claves en el diseño de este tipo de prácticas.

En definitiva, dada la importancia que tiene la inclusión para la construcción de una sociedad tolerante y respetuosa con la diversidad, es esencial valorar la percepción que tienen los y las estudiantes universitarios acerca de lo relevante que es esta en la educación, para así poder trabajarla desde la propia Universidad con planes y proyectos. De esta forma, los futuros docentes no solo trasmitirán conocimiento sino que también fomentarán valores a las nuevas generaciones, para que se conviertan en la hélice que mueva una sociedad más sostenible y justa.

REFERENCIAS

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 295-308.

Álvarez, J.L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación, 26*(3), 627-645.

Amaro, A., Martínez, N., y González, G. (2019). Análisis de la competencia profesional en formación inclusiva del alumnado del último curso del grado de infantil y primaria de la universidad de Granada, España. *Interciencia, 44*(8), 489-494.

Badano, M.R., Basso, R., Benedetti, M.G., Angelino, A., Ríos, J., y Lemos, R. (2018). Narrativas de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. Un estudio en jóvenes que cursan carreras en el área de las Ciencias Sociales y Humanas en universidades públicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento, 8*(8).

Fernández, R., Ruiz, A., y Gómez, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, *4,* 12.

Flores, L., y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9*(1), 63-75.

Gokdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2800-2806.

González, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. M. del. P. En Sarto, y M.E. Venegas, (Coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 144-157). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

González, F., Martín, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta, 46*(2), 33-40.

León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 145-163.

Montero, I., y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health psychology, 7*(3), 847-862.

Ortega, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela, 100,* 11-22.

Peebles, J.L., y Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1321-1336.

Pegalajar, M. del C., y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(1), 84-97.

Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta, 37*(1), 79-88.

Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individualesy resultados personales. *Siglo Cero, 40*(1), 22-39.

Tarraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(1), 55-72.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Unesco: UNS.

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M.I., y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(3), 75-94.

CAPÍTULO 42

NUEVOS RETOS PROFESIONALES: EDUCANDO A TRAVÉS DE LA RED: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA

CARMEN CLARA BRAVO TORRES
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, debido a la situación actual acarreada por la pandemia, se ha producido un cambio social acelerado donde en cuestión de una semana la educación pasó de ser totalmente presencial a tener que utilizar herramientas virtuales para poder seguir la clase y adquirir los conocimientos teóricos propuestos en cada asignatura. El sistema educativo y los docentes nos hemos encontrado ante nuevos retos profesionales, que hemos tenido que solventar en poco tiempo. Esta situación ha estado presente en todas las etapas educativas; sin embargo, en este trabajo nos hemos centrado únicamente en la educación universitaria, ya que se expondrá la práctica llevada a cabo con el fin de analizarla y evaluarla para poder extrapolarla a la situación actual.

Hay que partir que el sistema educativo actual presenta grandes carencias ya que no tiene en cuenta todas las diversidades que presenta su alumnado (Feito, 2009; Ramírez-Valbuena, 2017). La situación actual ha agravado esta situación, no teniendo presente las realidades que componen su alumnado y la utilización de las diferentes metodologías para llegar a todos ellos/as. Es por ello, que es necesario reflexionar sobre nuevas metodologías implementadas en el ámbito universitario, de forma más concreta destacando el papel que tiene la docencia online.

En España, se han ido realizando diferentes investigaciones en torno a la forma de dar docencia utilizando nuevos mecanismos y a través de internet (Aguaded y Cabero, 2013; Barberá, 2008; Coll, Engel, Saz, y Bustos, 2014); donde las experiencias educativas han sido el foco de estudio de las investigaciones realizadas (Area, 2018; Hernández, Sancho, y Rivas, 2011). En este trabajo se hará hincapié en este aspecto; para ello es necesario señalar la diferenciación de enseñanza presencial a la no presencial (Alfonso, 2003; Marqués, 2008).

Gran parte de las universidades españolas defienden la presencialidad en sus aulas; sin embargo, durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020 se vieron obligadas a que fueran online y actualmente, gran parte de ellas tienen docencia online o mixta. Dentro de la docencia online hay que diferenciar entre aquellas que promueve la educación a distancia y la educación e-learning.

La educación a distancia "es un proceso de formación auto dirigido por el mismo estudiante, apoyado por el material elaborado en algún centro educativo, normalmente distante" (Vargas, Cano, y Gil, 2017, p. 4).

Sin embargo, la educación e-learning es una modalidad educativa que tiene presente el uso de las TICs, donde se pueden crear comunicaciones simultaneas (Garrison y Anderson, 2005) y se defiende la autonomía del alumnado (Vargas et al., 2017). Este último tipo de educación está todavía en fase de construcción; sin embargo, la metodología explicada en esta investigación ha estado basada en dicha educación ya que va más allá que la educación a distancia.

Este proyecto surge en la Universidad de Jaén al declararse Estado de Alarma en España, donde la población fuimos confinada. En escaso tiempo nos vimos ante la necesidad de seguir la docencia de forma diferente y virtual. La pregunta que nos hicimos la mayoría de los docentes fue: ¿cómo poder obtener una educación de calidad en tiempos de crisis sanitaria, confinamiento y de forma virtual?

Para ello, desde la universidad se optó por realizar vídeollamadas para el desarrollo de la clase; sin embargo, durante la primera semana observamos junto al alumnado que el transcurso de la docencia no era igual y su participación era escasa. Finalmente se seleccionó una "docencia mixta"; la cual ha consistido en dividir las horas de docencia para, por un lado, fomentar el trabajo autónomo y a posteriori, reunir a todo el grupo para resolver las dudas y afianzar las cuestiones teóricas.

Para indagar sobre si dicha metodología ha sido fructífera y poder extrapolarla en un futuro, se ha trabajado con tres clases de diferentes grados: dos de ellas de Geografía e Historia (primer y cuarto año) e Historia del Arte (primer año) y se han realizado los siguientes pasos. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica detallada, a posteriori se ha tenido presente el transcurso de las clases a través de las grabaciones de estas y de la asistencia y participación del alumnado; además de ello se ha tenido presente las evaluaciones finales y la propia evaluación del alumnado respecto a las clases llevadas a cabo.

Objetivos

Así pues, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar la docencia "mixta" llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre en dos asignaturas de la Universidad de Jaén para poder seguir fomentando o no dicha metodología ya que es necesario renovarse y adaptarse a la situación actual que se está viviendo en todo el mundo. De forma específica, se evaluará la asistencia y participación del alumnado, se realizará una evaluación de los mecanismos para adquirir un exitoso proceso de autoaprendizaje y se evaluará la capacidad de aprendizaje del alumnado que ha participado. Todo ello tiene como fin conocer la eficacia de dicha metodología en

cuanto al interés y aprendizaje de todo el alumnado para que en un futuro se puedas seguir estableciendo esta experiencia educativa.

METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo ha sido cualitativa, caracterizada por técnicas propias de la etnografía digital donde se han evaluado las clases grabadas y los resultados obtenidos. De forma detallada, a continuación, se explicará los participantes, el procedimiento de la docencia; para a posteriori indicar los instrumentos utilizados y el análisis de la evaluación que se ha llevado a cabo.

Se ha trabajado con un total de 58 estudiantes aproximadamente, pertenecientes a la Universidad de Jaén. Se han estudiado aquellos y aquellas matriculadas en Antropología del Arte (básica de primero de grado de Historia del Arte) y Antropología Social en el Mediterráneo (optativa de cuarto de grado de Geografía e Historia).

La asignatura de antropología del arte está compuesta por tres horas presenciales (dos horas teoría y una práctica); sin embargo, debido al coronavirus adaptamos la situación. En este trabajo se desarrollará la evaluación de ambas partes. El procedimiento que se ha seguido ha sido el siguiente. El primer día de la semana se subía a la plataforma online las diapositivas del tema correspondiente, una lectura obligatoria para poder entender los conceptos teóricos y una serie de preguntas que debían responder. En la siguiente clase se llevaba a cabo un encuentro virtual de una hora a través de hangout met, donde debatíamos sobre el texto correspondiente a esa semana y se resolvían las dudas subsistidas entre el alumnado. Por tanto, semanalmente debían leer el texto y reflexionar sobre un par de preguntas sobre el tema para evaluar su participación. Las respuestas a estas preguntas eran objeto de la prueba final escrita. Así pues, se llevaba a cabo una hora asincrónica para que trabajasen de manera autónoma la teoría del tema y una sincrónica para tratar dudas y explicar el temario. Respecto a la parte práctica se establecía en horario asincrónica para que ellos realizasen conjuntamente el trabajo grupal de dicha parte. Dicha situación se repetía en la asignatura de Antropología Social en el Mediterráneo.

Este tipo de metodología permite al alumnado trabajar de forma autónoma, indagando sobre las temáticas generales de la antropología; fomentando la capacidad crítica y reflexiva de cada estudiante. La profesora, le ofrece material al alumnado para profundizar en los contenidos y su papel es de guía en todo el proceso llevado a cabo.

Respecto a la evaluación del alumnado, se ha seguido las proporciones indicadas en la guía docente donde la parte práctica equivale a un 65% de la nota final y la parte teórica a un 35%. Se ha evaluado la participación a través de su

actividad en las clases online, la asistencia en estas y cada X semanas debía subir las preguntas que se trabajaban durante esa semana.

Esta última opción se ha tenido en cuenta para aquellos que no han podido estar conectados en directo durante las clases y las han visto a posteriori tras ser estas grabadas y subidas a la plataforma. Además de ello, han tenido que entregar un portfolio donde han realizado un comentario crítico de las lecturas obligatorias de cada tema, las cuales se han ido trabajando en clase y han servido para afianzar el materia teórico impartido. Para abordar la hora asincrónica de la parte práctica y con el objetivo de fomentar el trabajo grupal, han realizado un trabajo sobre uno de los temas que hemos explicado en clase.

Respecto a la parte teórica, han realizado una prueba escrita con seis preguntas, donde se ha evaluado parte del trabajo de clase a partir de cuestiones ya tratadas y la capacidad de reflexión sobre la teoría abordada.

En la tabla 1, se puede observar las ponderaciones de cada parte evaluable, el procedimiento llevado a cabo y los instrumentos utilizados. Para poder valorar la metodología utilizada ha sido necesario evaluar el procedimiento llevado a cabo, para ello se ha realizado una serie de instrumentos que han permitido tanto la evaluación del alumnado como de la docencia, estos han sido la lista de asistencia, escala de valoración y rúbrica entre otros.

Tabla 1. Procedimiento e instrumentos utilizados

Parte Práctica (65%)		Parte Teórica (35%)	
Participación activa y asistencia (10%)	-Lista de asistencia -Entrega actividades -Grabación clases	Prueba escrita 24 horas de duración	
Entrega Portfolio (30%)	-Escala de valoración	2 preguntas trabajadas en clase (15%)	Rúbrica
Trabajo grupal (25%): Informe escrito y defensa oral	-Rúbrica por sus compañeros y profesora	4 preguntas de reflexión del temario (20%)	Rúbrica

De acuerdo con el objetivo general, donde se ha evaluado la asistencia y participación del alumnado, se ha utilizado las grabaciones de las clases online y sus respectivas descargas en la plataforma digital. Este material ha sido analizado, teniendo desarrollado en el diario de campo cómo han transcurrido las clases, quién ha participado, qué ha suscitado debate, si presentan motivación y desarrollo de conocimientos al respecto; al igual que su capacidad crítica.

En esta etapa se ha utilizado la lista de asistencia a través del programa de Met. Respecto a los objetivos específicos se ha realizado una evaluación de los mecanismos utilizados para comprobar si han adquirido un exitoso proceso de autoaprendizaje.

Para ello, han entregado un portfolio, evaluado por una escala de valoración; han realizado un trabajo grupal, que se ha evaluado mediante la rúbrica y una prueba final escrita donde han reflexionado sobre cuestiones tratadas en clase.

Se ha comparado los resultados del alumnado con el obtenido en años anteriores; además de ello el propio alumnado ha realizado una autoevaluación del aprendizaje obtenido y de la metodología empleada durante el confinamiento.

RESULTADOS

A través de los objetivos planteados, los aspectos a evaluar han sido la participación activa del alumnado (incluso de aquel que durante la docencia presencial no había asistido a clase. Ello se ha realizado a partir de la lista de asistencia durante los diferentes tipos de docencia y analizando tanto las grabaciones de las clases como la entrega de actividades. Además de ello, se ha evaluado la autonomía presentada respecto a la adquisición de conocimiento y realización de trabajo autónomo; dicha evaluación se ha realizado a través de la rúbrica que evalúa el trabajo grupal y la prueba final teórica. El análisis de todo ello, ha permitido obtener los siguientes resultados.

La participación del alumnado ha sido más activa durante este tipo de docencia, han escrito en el chat, han asistido a clase y la mayoría del estudiantado con el que se ha trabajado ha entregado las actividades indicadas en el plazo correspondiente; incluso aquel que presentaba desinterés por la asignatura anteriormente. No hay que olvidar que nos encontrábamos ante un confinamiento, donde no se permitía ni el ocio ni la salida fuera de la casa. Este hecho ha permitido que el alumnado tuviese menos distracciones y más tiempo para poder asistir a las clases y seguir con la asignatura. Sin embargo, no hay que olvidar que las clases eran grabadas, al igual que tenían mayor número de recursos subidos en la plataforma online. Este recurso facilita el seguimiento del alumnado y la participación en las actividades prácticas a desarrollar. Además, se ha evaluado la autonomía presentada por el alumnado a partir de la entrega de los trabajos solicitados y de la prueba final teórica. Gran parte del alumnado ha fomentado su capacidad crítica y de juicio, siendo ellos mismos los encargados de complementar la formación adquirida a través de la toma de conciencia de los problemas sociales y del papel que tiene la antropología en relación a ellos. Han mejorado las competencias adquiridas, al igual que la realización de actividades prácticas y pruebas teóricas. Hay que tener presente que durante este tipo de metodología se le ha dado mayor valor al aprendizaje autónomo que a las lecciones magistrales teóricas, pero al tener presente el contexto social e histórico que nos encontrábamos, se les ha dado un gran número de facilidades al alumnado. Para cada temario, se les ha ofrecido un texto complementario para profundizar en la materia. Gran parte del alumnado ha buscado otra documentación;

sin embargo, muchos de ellos se han conformado con este material. Este aspecto es esencial, en ese curso académica se le aportará las referencias de bibliografías complementarias, pero serán ellos y ellas mismas las que tendrán que encargarse de su búsqueda. Ello es esencial para formarse y avanzar en su trayectoria académica.

Las evaluaciones numéricas del alumnado también han sido objeto de estudio y a través de sus resultados, junto a los ítems anteriores, han permitido valorar dicha metodología. Las evaluaciones han seguido la ponderación anteriormente indicada, se ha observado como los suspensos de las personas presentadas han sido escasos, únicamente han sido tres suspensos en la convocatoria ordinaria. Sin embargo, si es destacable señalar las personas que no se han presentado a la prueba final y, por tanto, no han podido superar esta asignatura. Han sido doce personas en total que por diferentes casuísticas no han seguido la docencia virtual. Es destacable señalar esta incidencia ya que se ha intentado contactar con cada uno de ellos, pero ha sido imposible. La mitad de este alumnado superaba la media de edad de su clase, llegando incluso a tener más de 60 años, y desconocía el uso de las tecnologías. Este hecho es de gran importancia ya que el modelo implementado para seguir el transcurso de la docencia ha creado grandes desigualdades entre su alumnado, no teniendo todos ellos las mismas posibilidades de éxito educativo. Esta situación se ha percibido con las recuperaciones del primer cuatrimestre; donde personas que han ido a clase diariamente, cuando la actividad era presencial, han dejado de forma definitiva la formación en dichos grados. Estos estudiantes han señalado que le ha afectado la docencia online y las respectivas evaluaciones llevadas a cabo. Es interesante tener presente esta cuestión para poderla plantear en estudios futuros ya que hace replantearnos el sistema educativo actual y las complejidades que presentan para poder abarcar a todo su alumnado.

Respecto a las evaluaciones, ha sido interesante darle voz a cada uno de estos jóvenes y, por tanto, han tenido un papel esencial en la participación de las evaluaciones de sus compañeros. Los trabajos grupales han sido evaluados tanto por el propio alumnado como por la profesora a través de una rúbrica establecida ya que ello permite desarrollar determinadas estrategias y habilidades, estimulando el pensamiento crítico y el conocimiento en el desarrollo de trabajos prácticos (Brown y Glasner, 2010).

Por último, para poder valorar esta metodología, además de los aspectos evaluados, se consideraba necesario establecer una valoración del propio alumnado sobre el transcurso de la docencia y evaluación de esta asignatura. Esta parte era optativa y no todos ellos la han realizado; sin embargo, en clase, aquellos que decidieron reflejar su opinión ante esta evaluación indicaron que fue beneficiosa para su aprendizaje de la asignatura, no tuvieron problemáticas para llevarlo a cabo de forma online y el procedimiento llevado a cabo lo consideraron esencial para

fomentar el interés y la autonomía de cada uno de ellos/as en su aprendizaje. El estudiantado a su vez, indicaron que es de gran importancia la actitud del profesorado ante el transcurso de la asignatura, que se mostró un gran interés y se preocupó por las casuísticas del alumnado. Hay que destacar que se llevó a cabo un trabajo minucioso y un seguimiento personal de la asignatura, este trabajo fue bastante arduo y se le tuvieron que dedicar bastante tiempo, pero es importante recalcar que la actitud ante la asignatura y la forma de valorar el aprendizaje del alumnado es esencial para poder alcanzar un aprendizaje exitoso (Bain, 2006).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como reflexiones finales producidas de este trabajo hay que señalar que las universidades españolas, aunque siguen fomentando la presencialidad de la docencia, se han visto obligadas de forma drástica transformar la metodología empleada en la docencia; motivando el uso de las TIC y favoreciendo las clases virtuales para parte de su alumnado. La exposición de la metodología aquí expuesta puede servir para favorecer un aprendizaje fructífero del alumnado. En el caso de gran parte de las universidades andaluzas a día de hoy han apostado por la docencia mixta, parte del alumnado asiste un día a clase y el resto a la otra. Sin embargo, este hecho está ocasionando que en la mitad de horas de docencia se deba impartir el mismo temario y que ocasionalmente se opte por la docencia online. El desarrollo de la metodología expuesta podría implementarse, asistiendo a las tutorías presenciales y grupales del alumnado para debatir y exponer las dudas subsistidas ya que se ha comprobado que se ha permitido una mejora de participación del alumnado. Además de ello, se ha motivado el interés y la autonomía presentada en sus trabajos. Es necesario fomentar el aprendizaje constructivista y las actividades del alumnado a través de internet, entregando las actividades propuestas a través de las plataformas virtuales que ofrecen las universidades. Para ello, hay que tener presente la importancia de la alfabetización digital (Eyal, 2012).

No todo el alumnado tiene acceso a recursos digitales ni conoce su funcionamiento, es por ello que se reivindica un aprendizaje de estos recursos al alumnado y profesorado y que se dote de material necesario. Estos aspectos hay que tenerlos en cuenta en la evaluación. Es importante evaluar por competencias (Álvarez-Santullano y Creo, 2018; López, Guerrero, y García, 2018). En especial a los del primer año, hay que evaluar las competencias que adquieren, ya que hay que tener en cuenta dichos aspectos para su formación continua, en el caso de esta asignatura hay que hacer especial hincapié en el juicio analítico y crítico y en el trabajo en equipo, entre otros (Ibáñez, Sáiz, y Gómez, 2018).

REFERENCIAS

Aguaded, J.I., y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad.* Madrid: Alianza Editorial.

Alfonso, l. (2003). La educación a distancia. *Revista Cubana de los Profesionales de la Información y la Comunicación en Salud, 11*(1), 1-13.

Álvarez-Santullano, M. M., y Creo, E. D. P. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 203-219.

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia*, *56*(1), 1-21.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona, España: Paidós.

Brown, S., y Glasner, A. (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.

Coll, C., Engel, A., Saz, A., y Bustos, A. (2014). Personal learning environments: design and use. *Cultura y Educación*, *26*(4), 775-801.

Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy-The core role of the teacher in a digital environment. *Journal of Educational Technology & Society*, *15*(2), 37-49.

Feito, R. (2009). *La gestión de la diversidad en el sistema educativo.* En C. Del Viso (Coord), *Reflexiones sobre la diversidad* (pp.17.29). Madrid, España: Centro de investigación para la paz.

Garrison, D. R., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica.* Barcelona, España: Octaedro.

Hernández, F., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto.* Barcelona, Spain: ESBRINA–RECERCA/Universitat de Barcelona.

Ibáñez, J. C., Sáiz, M. S. I., y Gómez, G. R. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 159-184.

López, M. D. C. L., Guerrero, M. J. L., y García, M. P. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(2), 529-545.

Marqués, P. (2008). Impacto de las tic en la enseñanza universitaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (11), 0-0.

Ramírez-Valbuena, W. Á. (2017). Inclusion: a History of Exclusion in the Teaching-Learning Process. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.

Vargas, P. R., Cano, C. A., y Gil, J. M. S. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista Educación y Tecnología*, (10), 1-13.

CAPÍTULO 43

LA INFLUENCIA DEL SEXO EN EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ, DANIEL FALLA FERNANDEZ
Y CARMEN GIL DEL PINO
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende contribuir a la mejora de la formación de los futuros profesionales de la educación. Para ello, trataremos el concepto de engagement, un aspecto que se ha considerado de vital importancia en este trabajo para el impulso de una de las metas de la Agenda 2030 que es la formación universitaria de calidad.

Nos adentraremos, en primer lugar, en la definición del concepto de engagement, un término estrechamente relacionado con la motivación y la involucración que tiene el alumnado en sus estudios (Schaufeli, 2017). En segundo lugar, indagaremos sobre las dimensiones que conforman este constructo. Y, en tercer lugar, analizaremos algunas investigaciones centradas en el engagement que se han realizado dentro del ámbito formativo. Tras ello llevaremos a cabo el proceso de investigación y el análisis de los resultados con el fin de conocer si la variable sexo influye en el nivel de engagement académico que tienen los estudiantes universitarios de los grados de educación.

Situación actual del estado de la cuestión

El engagement se define como el estado psicológico positivo de satisfacción, entusiasmo y motivación hacia el trabajo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Bakker, 2017). Este estado motivacional se ha estudiado en diferentes contextos como el laboral, deportivo, de voluntariado, ocio o educativo (Schaufeli, 2017), existiendo una mayor proporción de trabajos centrados en el contexto laboral frente a los que focalizan los aspectos académicos y la educación universitaria, que son claramente más escasos (Casuso, 2011).

En una revisión de la literatura se consideró que no existe consenso entre las diferentes dimensiones y características presentes en el engagement académico (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2015). Para Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) es un constructo de naturaleza polifacética en el que se identifican tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva. Por su parte, Martin (2008) no divide el

engagement en dimensiones, sino que lo define de manera global como "la energía y el impulso de los estudiantes para participar, aprender, trabajar de manera eficaz y alcanzar su potencial en el ámbito educativo". A pesar de ello, este autor, a la hora de evaluar tal estado de implicación, describe gran cantidad de subdimensiones como el manejo de tareas, la persistencia, la planificación, etcétera.

Sin embargo, una clasificación de las más utilizadas en la actualidad y por la que se va a guiar el presente estudio es la propuesta por Schaufeli (2017), que distingue tres dimensiones: el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor hace referencia a altos niveles de energía y capacidad de recuperación mental durante las horas dedicadas al estudio, la voluntad de esforzarse y la perseverancia en el mismo a pesar de las dificultades que se puedan encontrar. Por su parte, la dedicación consiste en la involucración de las y los estudiantes en sus estudios, así como en el grado de significatividad de lo que están aprendiendo, la inspiración, el orgullo y el desafío que estos sienten mientras desarrollan sus estudios. Finalmente, la absorción se refiere a la capacidad de concentración y al entusiasmo que presenta el alumnado cuando está estudiando, un tiempo en el que está tan inmerso en su aprendizaje que pasa rápida e inadvertidamente (Knight, Patterson, y Dawson, 2017; Kulikowski, 2017). Hay estudios sobre estos tres componentes que demuestran que la dedicación es el que obtiene valores más elevados entre los estudiantes universitarios (Liébana, Fernández, Vázquez, López, y Rodríguez, 2018).

Asimismo, la investigación ha señalado cómo el engagement académico en estudiantes universitarios está relacionado con variables como el curso académico, de manera que en cursos superiores existen menores niveles de dedicación, menor compromiso y menor satisfacción con los estudios. Otra variable que influye en este constructo es la edad, de tal forma que los estudiantes de mayor edad tienen un mayor engagement respecto a los estudiantes más jóvenes (Parra, 2010). En una investigación realizada por Gómez y Arias (2016) se demuestra que la elección del grado es otra de las variables que influyen en el desarrollo de este estado psicológico, ya que aquel estudiantado que está cursando el grado elegido como primera opción presenta mayores niveles de engagement que aquel que no está cursando el grado preferido. Otros estudios muestran que la situación laboral influye en los niveles de engagement, puesto que aquellos estudiantes que deben compartir su tiempo entre sus obligaciones académicas y laborales-personales optimizan sus recursos, mostrándose, por lo general, más concentrados e implicados en sus estudios (Caballero, 2006; Casuso, 2011).

En lo que respecta al sexo, el estudio desarrollado por Vallejo, Aja, y Plaza (2018) a 409 estudiantes de la Universidad de Málaga pertenecientes a titulaciones de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Enfermería y Marketing e Investigación de Mercados muestra que las mujeres presentan mayor dedicación a

sus estudios que los hombres. Otros trabajos demuestran que las mujeres presentan mayores niveles en las tres dimensiones sobre las que se estructura el engagement académico respecto a los hombres (Parada y Pérez, 2014; Rey, Extremera, y Pena, 2012).

Por otra parte, Cachón, Lara, Zagalaz, López, y González (2018) desarrollaron un estudio en dos universidades del norte y sur de España y Chile en el que pretendían conocer la relación existente entre las variables de sexo, grupo de edades, tipos de estudios y situación sociodemográfica de la Universidad donde estaban matriculados los informantes con respecto al compromiso con sus estudios de Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria. Los resultados en relación con el sexo fueron que las chicas presentan un mayor nivel de engagement académico frente a los chicos.

Otra variable psicológica como la autoeficacia se relacionó positiva y significativamente con las tres dimensiones que conforman este constructo. Así, al aumentar las creencias respecto a la eficacia se obtiene una respuesta positiva sobre el engagement académico (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011; Caballero, Abello, y Palacio, 2007; Pérez-Fuentes et al., 2018).

Por su parte, Urquijo y Extremera (2017) probaron que la inteligencia emocional es una variable que se relaciona de manera significativa con las tres dimensiones de este estado mental. Su investigación revela que el grado de engagement académico se relaciona con la capacidad que tiene la persona para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás.

Por otro lado, Caballero et al. (2007) destacan que la satisfacción es otra variable importante pues los y las estudiantes que presentan mayor dedicación, absorción y vigor se muestran más satisfechos con sus estudios.

Finalmente, Medrano et al. (2015) probaron que el engagement académico tiene un papel fundamental para fomentar el aprendizaje, el rendimiento, el interés, el disfrute y el bienestar psicológico del alumnado. Asimismo, se ha demostrado que posee grandes beneficios para el desarrollo cognitivo e intelectual, la adaptación a la vida universitaria, el desarrollo moral, la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo de manera eficaz la práctica, el desarrollo psicológico del estudiantado y la imagen positiva del mismo en lo que respecta a su formación (Axelson y Flick, 2011). En esta línea, para que este estado psicológico prospere en el alumnado universitario existen varios factores que influyen de manera significativa como son la metodología que el profesorado utiliza, los entornos de aprendizaje que se crean en el aula, la cultura universitaria, las interacciones sociales que se dan en el proceso formativo, así como las actividades y proyectos que se desarrollan dentro del currículo. Todos estos aspectos implican que el engagement académico sea una

cuestión compartida entre toda la comunidad universitaria (Ratliff, DuVivier, Gardner, Ouwerkerk, y Scacco, 2019).

Objetivos

La formación inicial del profesorado constituye un eslabón fundamental para construir una educación de calidad. Por ello, necesitamos a unos estudiantes entusiasmados, motivados y dedicados con su formación. Por esta razón, en este estudio nos hemos planteado dos objetivos:

1. Analizar los niveles de engagement del estudiantado universitario en las diferentes dimensiones.
2. Comprobar si existen diferencias por sexo.

Hipótesis

Las hipótesis que planteamos son las siguientes:

H1: La dedicación es la dimensión que está más relacionada con el engagement.

H2: Las chicas puntúan más alto que los chicos en las tres dimensiones que conforman el engagement académico.

MÉTODO

Participantes

Para esta investigación se contó con una muestra de 227 estudiantes de la Universidad de Córdoba que cursaban los últimos años de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Un 72,7% de los participantes eran mujeres frente al 27,3% que eran hombres. La edad media de los participantes es de 23.41 y la desviación típica de 3.77, con un rango que oscila entre 21 y 45 años. Los y las informantes pertenecían a dos titulaciones diferentes, siendo los porcentajes: 92,07% de Educación Primaria y 7,92% de Educación Social. Es importante destacar que nuestra intención era obtener una muestra de estudiantes representativa de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social. Sin embargo, a causa del Real Decreto por el que se declara el estado de alarma en nuestro país debido al COVID-19, no nos resultó posible conformarla.

Instrumentos

En primer lugar, se solicitó a los encuestados información relacionada con las variables sociodemográficas. En segundo lugar, y con vistas a obtener datos sobre los niveles de engagement académico del estudiantado, se utilizó la versión española para estudiantes *Utrecht Work Engagement Scale (UWE-S)* de Schaufeli y Bakker (2003), compuesta por 17 ítems que evalúan el grado de bienestar del alumnado respecto a sus estudios académicos. Los ítems se responden con una escala Likert de

7 puntos que van de 0 "nunca o ninguna vez" a 6 "siempre o todos los días". El cuestionario está formado por tres dimensiones: vigor, con seis ítems (ej.: "Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo"), dedicación, con cinco (ej.: "Creo que mi carrera tiene significado") y absorción, con seis (ej.: "Es difícil para mí separarme de mis estudios"). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron buenos para las tres dimensiones: vigor (α=.82), dedicación (α=.89) y absorción (α=.83), mientras que el cuestionario completo presentó una fiabilidad óptima (α=.93).

Procedimiento

En el estudio hemos respetado los principios éticos de la Declaración de Helsinki de confidencialidad, anonimato y utilización de la información únicamente con fines investigadores. La recogida de datos pasó por diferentes momentos y duró aproximadamente tres semanas.

En primer lugar, decidimos el cuestionario que aplicaríamos en la presente investigación. Posteriormente, seleccionamos los grupos-clase a los que se les iba a pasar dicho cuestionario. Una vez esto, elaboramos un formulario online a través de google drive que contenía los ítems del cuestionario. Seguidamente, contactamos con el profesorado encargado de dar clase en estos grupos con la finalidad de conseguir las autorizaciones para la administración de los instrumentos. También concertamos el día y la hora de aplicación.

Llegado el momento, se informó a los estudiantes de que se trataba de un proyecto de investigación sobre el engagement académico que poseen los estudiantes universitarios de los grados de educación. También se les explicó que el formulario se dividía en dos partes, una primera para responder aspectos personales y una segunda que se basaba en el engagement. Además, se les facilitó el enlace para que pudieran rellenarlo de manera online. La cumplimentación duró aproximadamente 15 minutos. Este proceso se realizó garantizando en todo momento el anonimato de los participantes. Finalmente, una vez recogidos los datos, estos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (v. 26).

Análisis de datos

Los datos fueron tratados y procesados con el programa citado con anterioridad, a través del cual se pudieron calcular las medias y las desviaciones típicas de las diferentes dimensiones de los dos cuestionarios utilizados. Para comprobar si existían diferencias por sexo se utilizó la prueba T de Student, haciendo previamente la prueba de Levene para comprobar las asimetrías de las varianzas. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de COHEN.

RESULTADOS

Se hallaron las medias y las desviaciones típicas de las tres dimensiones que conforman el cuestionario *Utrecht Work Engagement Scale (UWE-S)*. Así, se observó que la dimensión que obtuvo una puntuación más alta entre el alumnado universitario es la dedicación (*M*=4.72, *DT*=1.19). Por su parte, el vigor obtuvo unas puntuaciones más bajas con respecto al resto de dimensiones (*M*=3.28, *DT*=1.15) (ver tabla 1).

Posteriormente, se procedió a buscar si existían diferencias por sexo por medio de la t de Student, teniendo presente las asimetrías de la varianza con la prueba de Levene. Una vez realizado tal procedimiento de análisis, se hallaron diferencias significativas en todas las dimensiones: Vigor *t*=-2.45, *p*<.015, Dedicación *t*=-3.27, *p*<.01, Absorción *t*=-2.39, *p*<.018. Se obtuvo, pues, que las mujeres presentan mayores niveles de vigor, dedicación y absorción respecto a los hombres. Tras esto se calculó el tamaño del efecto a través de la d de COHEN, con la que se detectaron unos efectos de tamaño moderados en las tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre hombres y mujeres en engagement percibido

	Total		Hombres		Mujeres		*t*	*d*
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*		
Vigor (0-6)	3.29	1.15	2.98	1.34	3.40	1.06	-2.46**	.37
Dedicación (0-6)	4.72	1.19	4.21	1.57	4.91	.958	-3.27***	.61
Absorción (0-6)	3.52	1.17	3.22	1.33	3.63	1.10	-2.38*	.36

Nota: *M*=Media; *DT*=Desviación Típica; *t*=t Student; *d*=d de cohen; **p*<.05; ***p*<.01; ****p*<.001.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El engagement académico es clave para fomentar el aprendizaje, el rendimiento, el interés, el disfrute y el bienestar psicológico del alumnado hacia sus estudios (Medrano et al., 2015). Además, este tipo de motivación resulta imprescindible para la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo de manera eficaz la práctica docente en las aulas (Axelson y Flick, 2011). Por la la trascendencia de este aspecto vital en los estudiantes de los grados universitarios de educación, el objetivo principal de la presente investigación era averiguar el engagement que poseen los estudiantes universitarios de los grados de educación y si el sexo influye en el mismo.

Los resultados obtenidos muestran que de los tres componentes del engagement, el que obtiene mayor puntuación entre los alumnos y las alumnas universitarios es la dedicación. De esta manera, la hipótesis uno se confirma. Estos resultados estarían acordes con los de otras investigaciones realizadas previamente con estudiantes de niveles universitarios (Liébana et al., 2018). Los datos obtenidos explican que el estudiantado presente altos niveles de involucración en sus estudios, perciba el aprendizaje adquirido como algo significativo para su futura labor

profesional, tenga altos grados de inspiración y orgullo y por ello dedique más tiempo y esfuerzo y sienta que sus estudios son un desafío para ellos y ellas.

Respecto a las diferencias por sexo en las dimensiones del engagement, de manera general las chicas puntúan más alto que los chicos en las tres dimensiones que conforman este constructo. Por tanto, podemos aceptar la hipótesis dos. El resultado de una mayor dedicación, vigor y absorción de las mujeres universitarias en sus estudios coincide con lo hallado por otros autores (Cachón et al., 2018; Parada y Pérez, 2014). Sin embargo, estos datos discrepan con los obtenidos en estudios con estudiantes de otras titulaciones como Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Enfermería, Marketing e Investigación de Mercados, en los que se encuentra que las mujeres puntúan más alto solo en la dimensión de dedicación (Extremera, Durán, y Rey, 2007; Vallejo et al., 2018).

Una posible explicación a estas diferencias puede hallarse en el hecho de que en los grados de educación las mujeres se sientan más comprometidas con sus estudios y manifiesten mayor satisfacción y predisposición hacia la formación que reciben. Esto puede ser debido a aspectos culturales, ya que a las mujeres se les ha ubicado tradicionalmente en profesiones de enseñanza y cuidado (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre, 2008; Vázquez, 2010). Sería interesante incluir en el cuestionario preguntas abiertas acerca de las motivaciones de los jóvenes con las titulaciones para su estudio desde el enfoque cualitativo, lo que sin duda enriquecería nuestros resultados.

Como limitaciones encontradas en el estudio cabe destacar en primer lugar que la muestra es pequeña, por lo que sería deseable aumentar la cantidad de informantes para próximos estudios. Por otro lado, se señala que la muestra no es homogénea pues un gran porcentaje de la misma pertenece a mujeres y a estudiantes de Educación Primaria, lo cual puede llegar a sesgar los resultados.

Por ello, en futuras investigaciones sería conveniente acceder a un porcentaje de hombres más elevado, así como aumentar el número de titulaciones, lo que permitiría contrastar mejor los resultados. En este sentido, a partir de los resultados obtenidos se pueden abrir nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, una podría ser la realización de estudios longitudinales desde el inicio del grado universitario hasta el final, en cuatro olas de tiempo, en los que se perciban los cambios y el progreso de los niveles de engagement en relación formación en inclusión. Otra línea podría ser el impulso de estudios transculturales entre diferentes países para ver cómo influye la cultura en la percepción que tiene el alumnado hacia la formación en inclusión y en su engagement.

En lo que respecta a las implicaciones prácticas que tiene este estudio, es importante subrayar que los resultados obtenidos pueden ser la base para impulsar programas o proyectos de innovación que guíen la formación inicial del profesorado

hacia la inclusión de manera transversal y explícita, que faciliten la enseñanza de metodologías activas y consoliden la concepción de la diversidad con la finalidad de repercutir en el engagement del alumnado universitario. Este hecho puede llevar al aumento del rendimiento académico de los estudiantes universitarios al mismo tiempo que mejora la calidad de la formación en inclusión e incrementa el bienestar psicológico de los y las estudiantes de niveles postobligatorios. De esta manera, se estaría caminando en consonancia con la Agenda 2030 en la que se pretende impulsar y aumentar el número de docentes cualificados a través de una formación de calidad.

En base a todo lo expuesto con anterioridad, cabe destacar que se precisan unos profesionales de la educación altamente cualificados y preparados, con vocación, comprometidos con su labor educativa, entusiasmados, dedicados y con la pasión suficiente para desarrollar nuevas formas de enseñar que lleven al éxito educativo de todo el alumnado. Para ello, los futuros profesionales de esta rama necesitan tener altos niveles de engagement académico que les permitan orientar su labor educativa conla energía, motivación y positividad que caracteriza a esta profesión.

Al mismo tiempo, la universidad como institución responsable de la formación de los futuros profesionales de la educación tiene la obligación de estar en continua evolución y mejora, ofreciendo al alumnado entornos, conocimientos y prácticas que aumenten su interés por el estudio y desarrollando experiencias formativas en las que los alumnos y las alumnas encuentren oportunidades para alcanzar un aprendizaje exitoso y satisfactorio.

Este estudio es una pieza más del puzle que llevará a la mejora del sistema educativo, al progreso de la formación docente y a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario.

REFERENCIAS

Agenda (2030). Objetivos de Desarrollo Sostenible [internet]. Recuperado de https://www.agenda2030.gob.es/home.htm

Axelson, R. D., y Flick, A. (2011). Defining student engagement. Change. *The Magazine of Higher Learning, 43*(1), 38-43.

Bakker, A.B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics, 46*(2), 67-75.

Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-effica-cy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355.

Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente, 9*(16), 254-267.

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*(2), 98-111.

Cachón, J., Lara, A., Zagalaz, M. L., López, I., y González, C. G. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica, 25*(2), 113-121.

Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.

Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342,* 239-256.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gómez, C. M., y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación, 11*(1), 45-60.

Knight, C., Patterson, M., y Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior, 38*(6), 792-812.

Kulikowski, K. (2017). Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool-A literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 30*(2), 161-175.

Liébana, C., Fernández, M., Vázquez, A. M., López, A. I., y Rodríguez, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global, 17*(50), 131-152.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 239-269.

Medrano, L. A., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 2*(40), 114-124.

Parada, M., y Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior, 28*(2), 199-215.

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista Educación Ciencia y Salud, 7*(1), 57-63.

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M., y Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 48*(1), 193-210.

Ratliff, M., DuVivier, R., Gardner, B., Ouwerkerk, L., y Scacco, J. (2019). Perspectives on University Student Engagement in England. *New York Journal of Student Affairs, 19*(1), 3-16.

Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: are sex and level taught important? *Ansiedad y Estrés, 18*(3), 119-129.

Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias

emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6*(15), 455-474.

Schaufeli, W. B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*, *1*(3), 9-24.

Schaufeli, W. B., y Bakker, A. (2003). *Utrech Work engagement scale: Preliminary manual*. Países Bajos: Utrecht University.

Urquijo, I., y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *15*(43), 553-573.

Vallejo, M., Aja, J., y Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation,* (9), 220-236.

CAPÍTULO 44

PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS CON LA LÓGICA DE INVESTIGACIÓN Y ABORDAJE DE LOS TFG EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Descripción del proyecto. Estado de la cuestión

En España, por Real Decreto, la elaboración y defensa del Trabajo de Fin de Grado (TFG) es obligatorio. Como señala Vilardell (2010), los estudiantes suelen percibir este cometido como un trabajo más individual y autónomo que el resto de los que realizan en su etapa de grado. A pesar de su extendida práctica en el Espacio Europeo de Educación Superior, los académicos han señalado la falta de investigación relacionada con los TFG (Greenbank, Penketh, Schofield, y Turjansky, 2008). Las escasas contribuciones al respecto se centran en cómo los estudiantes llevan a cabo la investigación y redacción del proceso (Greenbank y Penketh, 2009). En España, la literatura sobre los TFG se circunscribe a las carreras de perfiles técnicos e ingenierías, donde habían sido habituales antes de Bolonia. El TFG permite a los docentes disfrutar de un instrumento de evaluación global de varias competencias y conocimientos, además de facilitar la discriminación entre estudiantes normales y excelentes (Webster, Pepper, y Jenkins, 2000).

Objetivos generales y específicos

Este texto tiene por objeto general la discusión sobre posibles estrategias que favorezcan la realización de los Trabajos de Fin de Grado orientados a la investigación en el contexto de la Universidad española, en concreto, en el Grado de Comunicación Audiovisual. En el contexto del Grado de Comunciación es posible en algunas Facultades realizar un TFG de modo más práctico, presentando contenidos audiovisuales de ficción (cortometrajes), documentales o ensayos audiovisuales. Este capítulo se ocupa de la primera opción, la tradicional, dejando la segunda para posteriores abordajes. El objetivo específico es estandarizar un proceso de acción investigadora que oriente al estudiantado a través de diferentes fases, comenzando por una toma de contacto y unas breves explicaciones sobre la lógica de la investigación.

Justificación del interés y viabilidad del proyecto

La motivación para afrontar un texto de este tipo se basa en las deficiencias encontradas respecto a las competencias del estudiantado en la lógica de la investigación, la redacción del trabajo final y la defensa pública. Hay que aclarar que estas deficiencias parten de la experiencia personal en un grado de una Universidad española concreta. De cualquier modo, la estructura y políticas universitarias a nivel estatal inducen a pensar que esas deficiencias, a distintos niveles, pueden existir en todo el territorio.

Hay que tener en cuenta que el Real Decreto, en sus Capítulos III y IV, establece la obligatoriedad del trabajo y la carga lectiva del mismo, dejando a la autonomía universitaria la conformación en detalle de la elaboración, evaluación y defensa pública de dicho trabajo. Por tanto, cada universidad es competente de cara a regular estas cuestiones. En ese aspecto, llama la atención, sobre todo, que se asuma que el trabajo debe ser llevado a cabo de manera individual. Es cierto que una de las competencias transversales del EEES es promover la autonomía del estudiante. Al mismo tiempo, otra competencia insiste en el valor del trabajo en equipo. Siendo la investigación académica una tarea profesional llevada a cabo en equipos de trabajo, parece interesante considerar el TFG como labor mancomunada. Esta cuestión será tenida en cuenta en adelante en este texto. El modelo de realización del TFG mimetiza el de una tesis doctoral y estas suelen ser trabajos muy autónomos aunque se llevan a cabo en el seno de grupos de investigación, de modo que la autonomía del doctorando es relativa.

METODOLOGÍA

Descripción de la metodología que guiará el aprendizaje

Se trata de estandarizar y testar un proceso de acción para completar el TFG. Este proceso tiene la forma de un Aprendizaje Basado en Proyectos (Villagrá-Arnedo, Molina-Carmona, Llorens, y Gallego-Durán, 2020), en el que el proyecto final es la defensa y publicación de un texto de investigación. El Proyecto se divide en sub-metas que siguen la lógica de la investigación tradicional pero incluyen algunas modificaciones que tienen que ver con el estatus de ciencia social de la comunicación audiovisual, sobre todo en lo que se refiere a entender la ciencia como un proceso cíclico en el que la teoría fundamentada funciona como modelo más realista(Glasser y Strauss, 1967). Por esta razón, en las primeras fases del ABP hay que insistir en la flexibilidad del método cientifico (Feyerabend, 2010) en cuanto al esquema fines-medios, sobre todo sosteniendo aquí un modelo constructivista de las ciencias sociales.

Es muy importante que las alumnas comprendan las enseñanzas de Kuhn (1962) y Foucault (1969) respecto a las nociones de paradigma y episteme.

Empleando esas ideas resulta lógico arribar a ciertas metáforas que pueden dar sentido al aprendizaje significativo del entorno de investigación en el que el estudiante es un recién llegado. Resulta imprescindible insistir en la naturaleza lógica de los métodos científicos a través de ejemplos concretos. Hay que trasladar la idea de que la reflexión científica no es otra cosa que la refinación de modos de pensar cotidianos que emplean la inducción y la argumentación. Siendo reflexivos con esta idea y apoyándonos en los conceptos de Kuhn (1962) y Foucault (1969) se pueden instrumentalizar una serie de metáforas (Aubusson, Harrison, y Ritchie, 2006) en las que la ciencia es análoga a:

-Un solar en constante edificación (o una ciudad), donde cada investigador decide si continuar un edificio iniciado o promover el suyo propio, y donde existe un sistema de comunicaciones entre los edificios.

-Un relato dialéctico con una estructura lógica de tres actos en el que se defiende una idea (tesis), se intenta refutar (antítesis) y se concluye integrando ambas visiones (síntesis).

Las imágenes convencionales de la ciencia la sitúan como una actividad acumuladora y racional, cuando la realidad es, en muchas ocasiones, muy diferente. En "The story of science", un documental producido por la BBC en 2010, se sostiene una visión mucho más humana y social de la ciencia. Esa visión incluye en el propio subtítulo del documento la desmitificación de la ciencia como esfuerzo humano. El título completo es "The story of science. Power, Proof and Passion". Junto con las cuestiones de falsabilidad que acompañan al relato tradicional también hay un espacio indudable para los juegos de poder y la pasión por el conocimiento, la competición y colaboración entre sujetos y grupos.

Este ABP se toma muy en serio las ideas de Vygotsky (1978) de las zonas de desarrollo próximo. Se trata de acompañar al estudiante en su periplo de investigación y proporcionarle ayuda cuando por sí solo no supera los problemas que se plantean.

Justificación de la metodología

Hay que establecer puentes entre el conocimiento popular y el científico (Livingston y Lunt, 1994). Esta es la premisa que subyace a la orientación aquí defendida. En su estudio sobre los programas de talk-shows, Livingstone y Lunt (1994) indagaron sobre esta cuestión con objeto respaldar la idea de que la participación en la creación de conocimiento es un asunto que atañe a toda la sociedad, que debe proporcionar foros de debate para desarrollar estas ideas, de cara a integrar la ciencia en un esfuerzo social del que la gente común se sienta partícipe. Esta es la justificación principal de la metodología que emplearemos en la estandarización de este TFG. Se requiere partir de espacios de comunicación

significativos para promover el aprendizaje de las premisas de la empresa científica. Es esa la razón que subyace en la idea de tratar los TFG de distintos alumnos como nodos de una misma red de colaboración (Figura 1).

Figura 1. Estructura de nodos de un grupo de TFG



Fuente: Elaboración propia

Esa red de colaboración se representa como un mapa de una línea de metro. Esta idea se extrajo de la obra de Gompertz (2013) con la que representó las corrientes artísticas del siglo XX como una red de metro con líneas de diferentes colores. La línea roja correspondía a temas como la intermedialidad, la narrativa transmedia, el cine, la adaptación fílmica y, en general, la relación texto-imagen. La línea azul trataba cuestiones relacionadas con el surrealismo en el cine, el trabajo colaborativo autor-guionista/escritor, el psicoanálisis como paradigma fílmico y la sinestesia. La línea verde abundaba en la representación pictórica, el biopic fílmico y la representación identidad. La línea rosa se ocupaba de temas como el diseño industrial, el trabajo colaborativo o la ética del learning by doing desarrollada por la Bauhaus. La línea de metro amarilla trataba arquetipos en el cine y el teatro y su relación con los sistemas de personajes.

El ejemplo de la figura 1 procede de la tutorización de un grupo de varios TFG del curso 2018-2019. Los trabajos relacionados respecto a la línea de investigación comparten color. Esta representación de un pequeño ecosistema de investigación

tiene que ser contextualizado a su vez en entornos de mayor escala, pero la idea es que, desde el primer momento, los alumnos contemplen el ejercicio de su labor como investigadores como una red local inserta en redes mayores.

Organización y planificación del proyecto

La primera fase de este proceso tiene que ver con la familiarización con el método a emplear y la medición de las habilidades del tutorizado. Se pasa un pre-test sobre cuestiones relacionadas con la lógica científica que aparecerán durante el proceso. Con fines evaluativos y formativos, se realizará un post-test al final del proceso. En esta fase se pretende desarticular la noción de ciencia tradicional para verla bajo el prisma constructivista de las ciencias sociales. Para ello es importante recurrir, como se ha mencionado, al concepto de paradigma de Kuhn (1962) y explicarlo en función de los conceptos de matriz disciplinar y ejemplares compartidos. Una matriz disciplinar es un "conjunto de presupuestos fundamentales, generalmente no explícitos, a menudo inconscientes y habitualmente no sujetos a comprobación empírica. Dichos presupuestos suministran las bases para las hipótesis específicas que sí están sujetas a comprobaciones experimentales" (Leahey, 1993, p. 30). Los científicos que "hablan" un paradigma tiene un conocimiento tácito del mismo, como los hablantes respecto a su lengua (Chomsky, 1989). Se introduce al estudiante en este concepto para que entienda que es necesario adaptarse al paradigma para poder trabajar bajo una serie de presupuestos comunes. Los ejemplares compartidos señalan "modelos de investigaciones afortunadas, que suministran métodos sobre los que existen un acuerdo para la investigación de nuevos problemas. Son ejemplos que ofrecen a los científicos durante su formación en calidad de modelos [o ejemplos a seguir] de su propia investigación" (Leahey, 1993, p. 30). La lógica científica en el área de las ciencias sociales es circular y por ello es fundamental entenderla a partir de la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967).

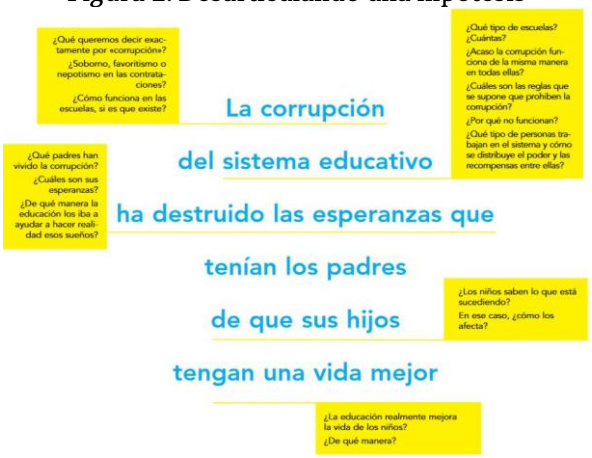
Resulta importante explicar al alumnando la diferencia entre metodología, método e instrumento. La metodología se puede entender como sinónimo de diseño de investigación, que algunos autores equiparan al diseño experimental. Describe la estrategia general que perfila el modo en que la investigación va a ser conducida (Howell, 2013). El método se refiere a las técnicas que se emplearán para traducir ese diseño en una realidad experimental a partir de la que se puedan obtener datos y analizarlos. Dentro de la técnica o método a emplear consideramos las alternativas de los instrumentos concretos que permitan realizar las mediciones. La teoría fundamentada asume que la forma de aproximarse al objeto de estudio es única y depende de ese objeto. A partir de un ejemplo concreto se va moldeando progresivamente la herramienta que empleamos para extraer los datos. En esencia,

se presupone una dialéctica continua entre la obtención de datos y la teoría, de manera que la lógica del diseño es bidireccional.

La segunda tarea del proceso consiste en encontrar una buena pregunta general de investigación y otras específicas que dirijan nuestro estudio. Respecto a esa búsqueda primero es importante indicar con el acrónimo CARS la relevancia de centrarse en una cuestión concreta. Para ello es conveniente seguir las ideas del acrónimo CARS (Create An Research Space, Crear un espacio de investigación). En ese espacio, se localiza un nicho de investigación que debemos acotar lo mejor posible, a modo de círculos concéntricos que terminan revelando el centro de nuestra diana.

También resulta interesante trasladar la cuestión de la búsqueda de una óptima pregunta recurriendo a una explicación extraída del área del periodismo de investigación, muy afín al área de comunicación audiovisual. Como premisa de esa búsqueda se exhorta a asociar en la investigación el mundo de la vida en términos habermasianos con el sistema (Habermas, 2009). Señalamos "vincular sistema y mundo de la vida" en el sentido de emplear la técnica que el sistema ha desarrollado para interrogarnos sobre cuestiones que suelen originarse en ese sistema y nos afectan en el mundo de la vida. Por ejemplo, se puede recurrir al modo en que Mark Lee Hunter (2011) plantea la diferencia entre tema e hipótesis en forma de historia. Hunter (2011) indica que un tema puede enunciarse como la corrupción, mientras que una historia que tome la forma de hipótesis podría expresarse como: "La corrupción del sistema educativo ha destruido las esperanzas que tenían los padres de que sus hijos tengan una vida mejor". Como se puede comprobar en la figura 2, cada parte de esa oración adopta la forma de una historia causal que puede desarticularse en diferentes preguntas que completen las caras del tema.

Figura 2. Desarticulando una hipótesis



Fuente: Hunter (2011)

En algún momento debemos optar por resolver determinadas preguntas, aunque estemos abiertos a acotarlas aún más debido a la naturaleza iterativa de este proceso de indagación; es decir, es posible que a medida que construimos nuestro marco teórico reparemos en que aún podemos delimitar mejor las preguntas generales y específicas. De cualquier modo, el marco teórico es esencial y en él se aborda el estado de la cuestión. En la metáfora de la construcción, el marco teórico se equipara a la "ciudad" que hemos identificado como el solar científico donde el proceso de investigación está en constante desarrollo. ¿Qué se ha construido hasta el momento y que queda por construir? También es posible plantearse, por supuesto, qué se puede reconstruir de un modo más efectivo; dicho de otro modo, debatir las soluciones a problemas que investigaciones anteriores han generado.

En la tercera fase, para plantear el marco teórico es necesario pertrecharnos con un banco de documentos de consulta que traten las cuestiones seminales, los debates fundamentales que se dirimen en relación a la(s) pregunta(s) seleccionadas. Hay que familiarizarse con las teorías y los conceptos que se manejan en ese área. De nuevo, recurrimos a la perspectiva que ha desarrollado Codina (2018) en lo que él entiende como búsquedas sistematizadas. A partir de bases de datos destacadas, se trata de realizar búsquedas que rastreen esa "ciudad" tal y como se ha construido hasta el momento. Codina (2018) recomienda introducir palabras clave en buscadores como google scholar y microsoft academic facetando, derivando y combinando dichas palabras clave (Tabla 1). Estas búsquedas son parte de la metodología de nuestra investigación y deben ser consignadas para que puedan ser revisadas por otras investigadoras.

Tabla 1. Búsquedas sistematizadas con palabras clave

Término/Fase	Explicación
Facetar	Consiste en considerar palabras clave como facetas características de una investigación académica, tales como el objeto estudio (palabras clave relacionadas con el objeto de estudio), el marco teórico (palabras clave), el marco metodológico, etc.
Derivar	De cada faceta corresponde derivar las palabras clave que la representen, incluyendo sinónimos y variaciones en la lengua de trabajo y en inglés (al menos)
Combinar	Una vez disponemos de un grupo de palabras clave, podemos proceder a combinarlas en un grupo de ecuaciones de búsqueda, empleando operadores booleanos (AND, OR)

Fuente: Codina (2018)

Con los resultados que obtenemos se recomienda hacer un análisis y una síntesis para la confección final de nuestro banco de documentos. En el análisis se consideran los artículos seleccionados en función de varios campos: un resumen del contenido, el tipo de investigación y los métodos, las aportaciones principales, los aspectos más relevantes, un comentario evaluativo y unas palabras clave. En la

síntesis se agregan e interpretan los documentos finales y el modo en que cada uno va a aportar una cara del poliedro definitivo de nuestro banco. Una revisión bibliográfica debería dar repuesta a los conceptos, teorías, debates y problemas principales planteados en la disciplina (Hart, 2008).

En este proceso puede aportar sentido el uso de herramientas digitales. Uno de esos proyectos guarda relación con la red de metro antes propuesta. Su nombre es connected papers y es una iniciativa llevada adelante en el seno de semantic scholar, un buscador académico del tipo de google scholar. Lluís Codina (2018) señala que el potencial de semantic scholar es menor que el de sus competidores , pero la herramienta que señalamos puede ayudar a entender la lógica de la investigación en analogía con la imagen de la red de metro (Figura 1). Como con la red de TFG, connected papers construye un gráfico de nodos en los que diferentes propuestas autoriales se vinculan en función de su similaridad temática (Figura 3).

Figura 3. Ejemplo de conexión de papers con la búsqueda “Black Mirror”



Fuente: Captura pantalla

En una cuarta fase, se explica al estudiante las metodologías y métodos a los que puede optar, aunque esto también puede ser propio de la búsqueda sistematizada, puesto que en ella también se ha indagado en palabras clave en función de los métodos. Se propone a los alumnos diferentes opciones o diseños metodológicos que empleen métodos como la entrevista, el análisis de contenido o la observación participante y no participante.

RESULTADOS

La utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar las competencias y conocimientos en asignaturas dentro del EEES llevan arrojando resultados positivos desde hace años (Markham, Larmer, y Ravitz, 2003). Junto con el ABP parece interesante desarrollar conjuntamente espacios de cooperación entre el alumnado. Por una parte, el desempeño de la labor investigadora puede ser duro en ausencia de una comunidad de referencia. Creemos que este es un aspecto clave en relación al éxito en la realización de los TFG. Como con cualquier otro problema social, la cuestión de la identidad y la sensación de pertenencia a una comunidad suele correlacionar positivamente con los logros obtenidos. Esperamos mitigar en parte ese problema con este planteamiento de construcción de investigación en red. Por otra parte, la creación de espacios de aprendizaje significativos basados en las metáforas del relato y la construcción persiguen impulsar la sensación de agencia de los investigadores noveles. Esperamos que la conexión entre las metáforas del mundo de la vida y la concepción rigurosa de la ciencia desde el sistema académico redunden en una mayor autoeficacia de aquellos que tienen que afrontar la realización del TFG.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una de las cuestiones que habría que cuidar a la hora de realizar el ABP con los Trabajos de Fin de Grado guarda relación con su utilidad práctica. No aportamos cifras pero es lógico pensar que la mayoría de los TFG universitarios se archivan sin otra utilidad que la de servir al expediente académico del estudiante. La cantidad de recursos empleados en estos trabajos merecerían algún tipo de transferencia social. Esa es también parte de la filosofía del ABP y por ello parece necesario no olvidar esta cuestión para motivar a los alumnos e incrementar su sensación de logro.

Aunque se ha intentado sistematizar el proceso de investigación ligándolo a experiencias de la vida cotidiana, se requiere refinar las etapas y sintonizarlas con las necesidades de los estudiantes. Para ello sería importante en el futuro testar este modelo en relación a un grupo de control. Además, hay dos cuestiones que quedan pendientes para un futuro desarrollo, ambas en relación con la representación pública del conocimiento: por una parte, investigar sobre los modos de redacción de los trabajos y las posiblidades de mejora. Por la otra, las estrategias para abordar una defensa oral aplicando una retórica distinta al documento escrito. Por último, dadas las posiblidades que ofrece la comunicación audiovisual, se trataría de explorar las alternativas de presentar Ensayos Audiovisuales o Cortometrajes como Trabajos de Fin de Grado.

REFERENCIAS

Aubusson, P.J., Harrison, A. G., y Ritchie, S. M. (2006). *Metaphor and Analogy. Serious thought in science education*. Estados Unidos: Springer.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje.* Madrid: Alianza.

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales [internet]. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf

Feyerabend, P. (2010). *Against method. Outline of an anarchist theory of knowledge*. Nueva York: Verso.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory:* Chicago, Estados Unidos: Aldine Press

Gompertz, W. (2013) *¿Qué estás mirando? 150 años de Arte Moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Madrid: Taurus.

Greenbank, P., Penketh, C., Schofield, M., y Turjansky, T. (2008). The undergraduate dissertation:'Most likely you go your way and I'll go mine'. *The International Journal for Quality and Standards*, *3*(22), 1-24.

Greenbank, P., y Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, *33*(4), 463-472.

Habermas, J. (2009). *Historia y Crítica de la Opinión Pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

Hart, C. (2008). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. Londres, Inglaterra: Sage Publishing.

Howell, K. (2013). *An introduction to the Philosophy of Methodology*. Londres, Inglaterra: Sage Publishing.

Hunter, M. L. (2011). *La investigación a partir de historias: manual para periodistas de investigación*. Montevideo, Uruguay: UNESCO.

Kuhn, T. (1962*). The structure of the scientific revolutions*. Estados Unidos: University of Chicago Press.

Leahey, T. (1993). *Historia de la Psicología*. Madrid: Debate.

Livingstone, S., y Lunt, P. (1994). *Talk on television. Audience and Participation and Public Debate*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Oakland, EEUU: Buck Institute for Education.

Vilardell, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, 1*(1), 101-122.

Villagrá-Arnedo, C. J., Molina-Carmona, R., Llorens, F., y Gallego-Durán, F. J. (2020). Aprendizaje basado en proyectos grandes: experiencia y lecciones aprendidas. *Cuadernos de Docencia Universitaria, 41*, 1-58.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
Webster, F., Pepper, D., y Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25*(1), 71-80.

CAPÍTULO 45

POTENCIALIDADES Y METODOLOGÍAS DE INCORPORACIÓN DEL ARTE EN TRABAJO SOCIAL: LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL TEATRO COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

ENRIQUE PASTOR SELLER* Y HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA**
**Universidad de Murcia; **Doctor*

INTRODUCCIÓN

La orientación de la educación superior hacia un enfoque competencial del aprendizaje (también denominado "experiencias de aprendizaje"), pone el acento en los procesos de aprendizaje significativo, colaborativo-cooperativo (Pegalajar 2018), continuo y transformador a partir de una multiplicidad de recursos y actividades abiertos a la interacción con el entorno desde la corresponsabilidad de todos los participantes (Council for Social Work Education, 2015; Marion 2018; International Association of Schools of Social Work 2019; Zayas, Gozálvez y Gracia, 2019; Pastor-Seller, Farías, Rujana, y Sáez, 2020; Pastor-Seller, 2020). El aprendizaje de competencias se plantea desde un enfoque holístico (Booth, McLean, y Walker 2009) e integrativo (Barber, 2012; Niehaus et al., 2017), orientando a que los futuros profesionales han de saber, saber hacer, saber estar y saber ser para actuar con la máxima eficacia y eficiencia en sus futuras actuaciones profesionales.

La incorporación del arte en la formación de educación superior favorece la incorporación de herramientas innovadoras de enseñanza-aprendizaje en general y en el Trabajo Social en particular. La integración docente de las disciplinas artísticas favorece la adquisición de competencias (transversales y específicas), una mayor creatividad y la intersección entre distintas disciplinas, dotando de capacidades y habilidades para intervenir con personas, familias, grupos y comunidades. De manera particular, las artes escénicas (teatro, danza, música) contribuyen a reflexionar sobre la realidad social, al ser escenarios de representación de ideas, hechos, emociones, fantasías y exploraciones. Son, por tanto, herramientas que permiten al estudiante un conocimiento crítico y argumentado de la realidad que le rodea y el escenario desde el cual representar potenciales alternativas de solución o mejora, que a través de grupos nominales permite generar "nuevos" conocimientos desde procesos deliberativos.

El capítulo presenta las potencialidades y metodologías de incorporación del arte en Trabajo Social en general, y del teatro como herramienta de innovación docente en particular. Se sistematizan prácticas integradoras del arte en el Título de

Grado en Trabajo Social, orientada en la formación en competencias a través de la utilización de las disciplinas artísticas como herramienta de innovación docente e intervención social. Seguidamente, se presenta la metodología (diseño, implementación y evaluación) de incorporación de las artes escénicas (teatro, danza, música) en el curriculum docente del Título de Grado en Trabajo Social, relacionando éstas con su aplicación en distintos niveles y contextos de intervención. Para finalizar, se describen experiencias metodológicas de innovación docente que utilizan las disciplinas artísticas en la formación del Título de Grado en Trabajo Social. Un paradigma que desde la articulación entre el arte y el Trabajo Social permite empoderar al alumnado en su propio conocimiento y construcción del perfil profesional interiorizado.

A través del texto podremos evidenciar que la utilización del teatro permite al alumnado reflexionar sobre la realidad social, argumentar posiciones y evaluar las estrategias y acciones alternativas. De ésa forma, la transacción entre el arte y el Trabajo Social se configura como estrategia de innovación docente, capaz de generar cambios en los procesos de adquisición de competencias y habilidades del alumnado. La inclusión de las artes supone una metodología innovadora favorecedora de la adquisición de competencias y habilidades específicas e instrumentales, a la vez que estimula y cultiva la inteligencia emocional y la creatividad favoreciendo la participación del alumnado en las dinámicas de auto-aprendizaje colectivo. Las disciplinas artísticas son instrumentos que facilitan generar una metodología participativa de acercamiento a realidades sociales complejas y comprender de manera autónoma los procesos de inclusión social (Pastor-Seller, Martínez, y Gómez, 2019).

El arte es la manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros (Real Academia Española, 2019). Las artes escénicas (teatro, danza, música), tanto mediante la producción, como con la apreciación activa, son un agente socializador y de cambio social. El arte se vincula con la finalidad del Trabajo Social de promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas (Federación Internacional de Trabajadores Sociales [FITS], 2014). De esta forma, las transacciones entre Arte y Trabajo Social se configuran como estrategias de innovación profesional y docente, capaces de generar cambios en los procesos de adquisición de competencias y habilidades profesionales. Como ejemplos del "diálogo" entre Arte y Trabajo Social se utiliza: cinefórum, cine social, teatro social, teatro del oprimido, teatro comunitario, danza, etc. Este diálogo entre las disciplinas artísticas y el Trabajo Social logra la expresión de nuestras identidades y se conforma como estrategia de innovación docente potente en la adquisición de competencias y habilidades.

Las disciplinas artísticas pueden ser utilizadas a nivel individual, grupal o comunitario y son una herramienta para la intervención social ofreciendo respuestas a los profesionales, facilitando la inclusión social, la diversidad cultural y favoreciendo el empoderamiento de las personas. Como señala Dewey (2008) "El producto del arte -templo, pintura, estatua, poema- no es la obra de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas" (p.241). En la actual sociedad líquida (Bauman, 2002) se necesitan nuevas herramientas no convencionales que de manera más efectiva conecten el trabajo social y la nueva sociedad. En este nuevo paradigma, la articulación entre las disciplinas artísticas y el Trabajo Social en la práctica diaria, es un instrumento que favorece la participación, la integración social y el desarrollo comunitario.

Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes [...] contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004, p. 229).

Por otra parte, las transacciones entre Arte y Trabajo Social potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las disciplinas artísticas son una herramienta que vinculan la sociedad y el Trabajo Social a través de la representación de los diferentes colectivos sociales, especialmente en la intervención en contextos de vulnerabilidad social, facilitando la inclusión de personas, grupos y comunidades. El arte, se nos presenta como una eficaz herramienta de comunicación e inclusión, un dispositivo capaz de enlazar emociones, sensibilidades, acciones, proyectos y un motor para la vida.

También la coordinación interdisciplinar entre trabajadores/as sociales y artistas es ampliamente utilizado en el complejo abanico de intervenciones sociales enriqueciendo las propias prácticas y sus resultados, siendo un elemento esencial en la innovación social. Palacios (2009) hace referencia a las prácticas artísticas llevadas a cabo con distintos grupos de la sociedad que han ofrecido, como consecuencia, otro concepto sobre la intervención a través del arte, como es el arte comunitario, el cual pretende alcanzar una mejora social, siempre teniendo en cuenta el contexto social en el que se intervenga y la implicación de la persona participante, atendiendo a la diversidad social y cultural del entorno.

MÉTODO

Los objetivos que orientan la investigación son:

Analizar las competencias del Titulo de Trabajo Social en su relación con su adquisición a través de las artes.

Describir la metodología aplicada en la implementación de las artes escénicas en Trabajo Social y en particular el teatro como herramienta de innovación docente y transversal integrada en las guías docentes de TS.

El acercamiento a los objetivos de investigación se realizará utilizando diferentes métodos y fuentes. Concretamente el primer objetivo de relacionar la adquisición de las competencias del Titulo de Trabajo a través de las artes escénicas se realizará un análisis de contenido del Libro Blanco de Trabajo Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2004; Vázquez, 2004) en su relación con las competencias propias de las artes escénicas. Para la descripción de la metodología de implementación de las artes escénicas en general y del teatro en particular se procederá a realizar una síntesis de aplicaciones docentes vinculadas al Trabajo Social y finalmente se presentará, a modo de ejemplo, experiencias didácticas docentes innovadoras vinculadas con la utilización del teatro.

RESULTADOS

El Título de Grado en Trabajo Social debe capacitar para el ejercicio profesional como trabajador/a social y facultar para la utilización y aplicación de la valoración diagnóstica, el pronóstico, el tratamiento y la resolución de los problemas sociales, aplicando la metodología específica de la intervención social individual, familiar, grupal y comunitaria y capacitar para planificar, programar, proyectar, aplicar, coordinar y evaluar servicios y políticas sociales. Los planes de estudios conducentes al título de trabajador/a social deben permitir la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las siguientes funciones en el ejercicio profesional: función de información y orientación, preventiva, asistencial, de planificación, docente, de promoción e inserción social, de mediación, de supervisión, de evaluación, gerencial, de investigación y de coordinación (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad [ANECA], 2020). Del análisis de las competencias recogidas en el Libro Blanco de Trabajo Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad [ANECA], 2004) en su relación con las disciplinas artísticas podemos identificar las competencias íntimamente relacionadas con la aplicación metodológica de las disciplinas artísticas en el aula:

Tabla 1. Aplicación metodológica de las disciplinas artísticas en Trabajo Social

Competencias transversales genéricas	Artes Visuales (pintura, fotografía cine)	Artes escénicas (teatro, danza, música)
Resolución de problemas	X	X
Habilidades en las relaciones interpersonales	X	X
Capacidad de organización y planificación	X	X
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	X	X
Capacidad de análisis y síntesis	X	X
Compromiso ético	X	X
Trabajo en equipo	X	X
Toma de decisiones	X	X
Razonamiento crítico	X	X
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	X	X
Adaptación a nuevas situaciones	X	X
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	X	X
Capacidad de gestión de la información	X	X
Iniciativa y espíritu emprendedor	X	X
Motivación por la calidad	X	X
Creatividad	X	X
Conocimiento de otras culturas y costumbre	X	X
Conocimiento de la lengua extranjera	X	X
Aprendizaje autónomo	X	X
Liderazgo	X	X
Sensibilidad hacia temas medioambientales	X	X

Como se refleja en la tabla anterior, las competencias transversales genéricas seleccionadas se pueden adquirir en el Grado en Trabajo Social a través de la aplicación metodológica de las Artes Visuales (pintura, fotografía, cine) y las Artes escénicas (teatro, danza, música) siendo un ejemplo de innovación docente.

El Trabajo Social y los/as trabajadores/as sociales del siglo XXI se encuentran ante nuevos retos profesionales y académicos complejos que necesitan de nuevas propuestas para adaptarse a las exigencias cambiantes de una sociedad que demanda nuevas formas de afrontar nuestro trabajo. Sin duda es necesario revisar la formación académica incorporando nuevas herramientas metodológicas en el aula y

la propia intervención social, para ofrecer respuestas innovadoras a un contexto de complejidad (De la Fuente y Martín, 2017; Pastor-Seller, 2017; Pastor-Seller, Verde & Lima, 2019). La incorporación de las disciplinas artísticas en la formación de los futuros trabajadores/as sociales favorece nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, favoreciendo la innovación docente, la adquisición de competencias, la creatividad y el empoderamiento del alumnado.

De manera concreta el teatro aplicado a la enseñanza no es nuevo. El antecedente que vincula el teatro con la enseñanza lo encontramos en 1917 con la publicación de The Play Way de Caldwell (1917) en Cambridge (Inglaterra), quien implementó la representación de cuentos y fábulas como estrategias de enseñanza/aprendizaje y la utilización del teatro como medio lúdico y educativo para el estudio de diferentes asignaturas. Este libro estaba fuertemente influenciado por los métodos heurísticos de Dewey (1998), "aprender haciendo", quien afirma que la educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción, por lo tanto, hay que llevarlo a la práctica. y cuyos postulados toman gran fuerza a lo largo del siglo XX y se implementan en los sistemas educativos de todos los países. Con el avance de nuevas teorías educativas, el teatro se posiciona como una herramienta metodológica de gran utilidad en el aula. "El teatro es un escenario educativo rico, y un espacio de encuentro inter y transdisciplinar, con el teatro potenciamos la expresión libre y la creación, se ha afirmado que el arte escénico relata procesos, transformaciones y metamorfosis" (Díaz, 2005, p.38) y esto convierte al teatro en una herramienta metodológica muy útil para un Trabajo Social en continuo cambio. Motos y Picó (2006) subrayan algunas de las capacidades que se potencian con el teatro: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración, la sensibilidad a los problemas, la tolerancia a la ambigüedad y la centralización en la tarea y comunicación, todos son aspectos muy necesarios para la práctica del Trabajo Social y vinculadas a las competencias del Título de Grado en Trabajo Social. Por otra parte, el teatro es una herramienta muy útil para abordar de manera indirecta multitud de asuntos de actualidad social. Por tanto, en sintonía con De la Torre y Moraes (2005) mediante el teatro nos acercamos a un aprendizaje integrado, entendiendo este como un proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados, al mismo tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas. Tomar una obra de teatro, un relato o un diálogo para ser escenificado con fines formativos nos ayudará a acercarnos a la realidad desde el aula, a diferentes culturas, a situaciones desconocidas, a resolver problemas de una forma práctica (Trotsky, 2005).

La aplicación metodológica del teatro en Trabajo social se puede sintetizar en las siguientes fases:

Etapa de diseño. En primer lugar, se selecciona un tema de interés y una obra teatral o escena para tratar el tema de objeto de discusión. Es importante contar con los recursos adecuados y que el alumnado previamente haya recabado información de interés sobre la obra.

Etapa de implementación y desarrollo. Se realizará la actividad seleccionada con el alumnado. Posteriormente se llevará a cabo un análisis y discusión de las obra o escena de teatro a través del intercambio de ideas y opiniones surgidas entre el alumnado mediante grupos de discusión y se llevarán a cabo propuestas de actividades por parte del profesor/a que se adaptarán según la situación o el grupo establecido.

Etapa de evaluación. Se evalúa la experiencia (a través de cuestionarios de evaluación de la actividad) y se incorporan aquellos aspectos a mejorar en el diseño e implementación de la actividad docente realizada.

En definitiva, el teatro nos ayuda para reflexionar sobre la realidad social, ya que es un escenario de representación de ideas, documentos y hechos, emociones, fantasías y exploraciones que con una metodología precisa puede ser incluido en el Título de Grado en Trabajo Social y potencia, gracias a sus múltiples beneficios la adquisición de competencias. También la práctica escénica estimula y cultiva la inteligencia emocional y la creatividad provocando la participación del estudiante. El drama es un medio y no un fin, el objetivo de la aplicación metodológica del teatro es lograr que el estudiante aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de una manera dinámica.

Existen diferentes experiencias docentes aplicadas de implementación del teatro en Trabajo Social, un caso especialmente relevante sería la aplicación de técnicas de las Artes Escénicas asociadas al trabajo social comunitario, para el que incluso se ha desarrollado un posgrado, Les Artes escénicas y la Educación del Institut del Teatre (Diputació de Barcelona). Los objetivos y competencias transversales que se trabajan en este Posgrado están directamente relacionadas con el Trabajo Social Comunitario y las salidas profesionales de los estudiantes de este Postgrado que se proponen están directamente relacionadas con la labor del trabajador social como el diseño y realización de proyectos teatrales en contexto comunitario o de exclusión social; asesor de grupos para evaluación de procesos, trabajo en equipo, desarrollar procesos de resolución de conflictos, análisis de roles, etc. Por su parte, la Universidad Pablo de Olavide (UPO), oferta la diplomatura de Teatro Aplicado y Ciencias Sociales. La práctica cultural del teatro en estrategias de resistencias y empoderamiento y cursos de especialización universitaria "Teatro Social e Intervención Socioeducativa" y "Teatro Social Crítico e Intervención

Socioeducativa". Además y centrándonos en el aula, tendríamos el uso del teatro foro, una actividad pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar. A través de la resolución de un caso concreto en el aula, mediante la lluvia de ideas y propuestas de los espectadores/actores y actrices. El carácter intergrupal, la colaboración entre compañeros/as, la creación e interpretación del caso realizado por el alumnado, entre otras técnicas, fomenta el aprendizaje activo, promueve el trabajo cooperativo, y sirve para comprender la magnitud de las diversas realidades sociales a las que tratamos de dar respuesta desde el Trabajo Social.

Los juegos de rol (role play) son otra estrategia innovadora didáctica para comprender y empatizar con distintas situaciones que acercan el teatro al aula de Trabajo Social. A través de estos juegos se obliga a los participantes a representar un papel, un personaje, a ponerse en la piel de otro y así crear situaciones donde los alumnos y alumnas se desenvuelvan como lo harán en su futuro laboral sin necesidad de grandes escenificaciones ni complejidad en la preparación

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En el capítulo se han analizado las potencialidades y beneficios que aporta la incorporación de las artes escénicas en general y el teatro en particular en el Grado en Trabajo Social, asi como la metodología de implementación en el aula. La incorporación de las disciplinas artísticas en la formación de los/las trabajadores/as sociales permite la adquisición de nuevas herramientas metodológicas por parte del alumnado, que favorece la adquisición de competencias (transversales y específicas), una mayor creatividad y la intersección entre distintas disciplinas. La capacidad transformadora de las artes, las convierten en un instrumento de intervención socioeducativa, de autoconocimiento y aporta recursos expresivos y comunicativos al alumnado para lograr nuevas respuestas, más creativas e inclusivas a las distintas problemáticas sociales. Por su parte, el teatro capacita al alumnado para intervenir con personas, familias y grupos y valorar sus necesidades.

En la actual sociedad líquida se necesitan nuevas herramientas no convencionales (Bauman, 2002) que de manera más efectiva conecten el trabajo social y la nueva sociedad. A través del arte se facilitan procesos de inclusión social, la incorporación de las disciplinas artísticas en asignaturas del Título de Grado en Trabajo Social facilita nuevas herramientas para la intervención social. Como establece De Robertis "El trabajo social no teme el cambio, por el contrario, provoca el cambio y se nutre del cambio. Así en cada nuevo período histórico se producen modificaciones en sus maneras de pensar y de hacer, en su metodología profesional" (2012, p.39).

Estamos ante una revolución en el paradigma cultural, inmersos en la sociedad de la comunicación, donde la imagen y el sonido han suplido a la letra impresa como

vehículo principal de conocimiento. El trabajo social, no puede dar la espalda a este nuevo contexto, donde la utilización de las disciplinas artísticas facilita procesos de enseñanza-aprendizaje participativos y las transacciones entre Arte y Trabajo Social suponen estrategias de innovación docente y profesional.

En conclusión, la incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas innovadoras en el Grado en Trabajo Social, como la utilización de las disciplinas artísticas dentro y fuera del aula favorecen el aprendizaje centrado en competencias y preparan al trabajador/a social para su futura práctica profesional en una sociedad en constante cambio

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad [ANECA] (2020). *Registro de Títulos de las Universidades Españolas*. Recuperado de http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2004). *Libro blanco título de Grado de Trabajo Social*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf. Acceso 15 Septiembre 2020

Barber, J.P. (2012). Integration of learning: A grounde.d theory analysis of college students' learning. *American Educational Research Journal, 49*(3), 590-617.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida. Argentina*. Fondo de cultura económica.

Booth, A., McLean, M., y Walker, M. (2009). Self, others and society: A case study of university integrative learning. *Studies in Higher Education, 34*(8), 929-939.

Caldwell, H. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes Company. Recuperado de: https://archive.org/details/playwayessayined00cook

Council for Social Work Education. (2015) *Educational policy and accreditation standards* (EPAS). Recuperado de https://www.cswe.org/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS Acceso 15 Julio 2020.

De la Fuente, Y. M., y Martín, M. C. (2017). Las nuevas formas de intervención social, Las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. *Interacción y Perspectiva, 7*(1), 80-90.

De la Torre, S., y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona: Aljibe.

De Robertis, C. (2012). Evoluciones metodológicas del trabajo social en los nuevos contextos. AZARBE. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, 1*, 39-48.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, Madrid. Recuperado de: http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf

Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós

Díaz, M. (2005). "Apuntes sobre la técnica del actor" en La Geometría de las Emociones. Valencia, España: Publicaciones de la ESAD València, Ediciones Generales de la Construcción.

Efland, A. D. (2004) *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum.* Barcelona, España: Octaedro.

International Association of Schools of Social Work [IASSW] (2019). Global standards of for the education and training of the social work profession. Recuperado de https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/

Marion, B. (2018). *Social work practice: integrating concepts, processes and skills*. Colombia University Press.

Motos, T., y Picó J. (2006). Creatividad en Arte Dramático. En De la Torre, S. y Violant, V. (ccord.). *Comprender y Evaluar la creatividad. Vol. 1* (pp. 389-400). Málaga, España: Aljibe.

Niehaus, E., Holder, C., Rivera, M., Garcia, C. E., Woodman, T. C., y Dierberger, J. (2017). Exploring integrative learning in service-based alternative breaks. *The Journal of Higher Education, 88*(6), 922-946.

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4,* 197-211.

Pastor, E.; Verde, C., y Lima, A. I. (2019). Impact of neo-liberalism in Spain: research from social work in relation to the public system of social services. *European Journal of Social Work, 22*(2), 277-288.

Pastor-Seller, E. (2017). Mechanisms for participation in the public system of social services in Spain: opportunities for the development of social work with a citizenist approach. *European Journal of Social Work, 20*(3), 441-458. doi: 10.1080/13691457.2017.1283588

Pastor-Seller, E. (2020) Internships in social entities in the offer of social work in Spain: learning from the practices and their actors, *Social Work Education,* DOI: 10.1080/02615479.2020.1836144

Pastor-Seller, E., Farías, A.J., Rujano, R., y Sáez, R. (2020). Social and academic profile of the university student of social work a comparative study in Spain, Argentina, and Venezuela. *Social Work Education, 39*, 6, 765-784. DOI: 10.1080/02615479.2019.1653838

Pastor-Seller, E., Martínez, B., y Gómez, H. (2019). Incorporación de las disciplinas artísticas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas en trabajo social. Sobremonte de Mendicutti, E y Rodríguez Berrio, A. (Edit.). *El Trabajo Social en un mundo en transformación ¿distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* (pp. 1099-1126). Tirant Lo Blanc: Valencia.

Pegalajar, M. C. (2018). Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense De Educación, 29*(3), 829-845

Trotsky, L. (2005). *Literature and Revolution*. Chicago: Haymarket books

Vázquez, O. (Coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad* (ANECA). Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

Zayas, B.; Gozálvez, V., y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense De Educación, 30*(1), 1-15.

CAPÍTULO 46

TEXTOS NARRATIVOS ENCADENADOS: ESCRITURA COOPERATIVA PARA LA EXPLORACIÓN CREATIVA DE LA LENGUA EXTRANJERA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La labor docente para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura han supuesto un foco de debate en el terreno de la enseñanza de idiomas (Warner y Dupuy, 2018). Esta controversia está íntimamente relacionada, en múltiples ocasiones, con la inclusión de la lengua escrita en etapas de aprendizaje quizá demasiado iniciales (Vakilifard, 2019). En cierta medida, esto puede deberse a la ausencia por parte de los docentes del conocimiento metalingüístico en términos fonológicos de los aprendientes (Constanzo, 2009). Así, la lengua oral, es decir, escuchar, primero, y hablar, después (Nation y Newton, 2009), debiera anteceder al trabajo con la lengua escrita, esto es, leer y escribir, en este orden (Snow, 2016). De modo que en una etapa educativa como Educación Primaria (6-12 años) resulta enigmático que la lengua escrita ocupe más tiempo en el aula de idiomas que la lengua oral (Burns y Siegel, 2018). Entre otros motivos, los docentes tal vez encuentran en la lengua escrita la prueba más tangible del aparente desarrollo idiomático de los estudiantes (Çakır, 2018). En cualquier caso, la lengua escrita ocupa un lugar muy destacado en la enseñanza de idiomas (Javid y Umer, 2014) y, por ende, en la evaluación del progreso idiomático de los estudiantes (Fageeh, 2011).

Ante esta tesitura, el presente proyecto consiste en un trabajo simultáneo en inglés como lengua extranjera (ILE) que integra las dos habilidades en lengua escrita (leer y escribir) mediante un trabajo de tipo colaborativo. Este está enfocado a estudiantes universitarios del último curso del Grado en Educación Primaria, es decir, maestros de idiomas en ciernes. El proyecto se desarrolló bajo la forma de una Actividad Académicamente Dirigida (AAD) dentro de la asignatura Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Inglés). Esta asignatura se encuadra en la mención en lengua extranjera (inglés)/AICLE de dicho Grado en Educación Primaria en una universidad pública andaluza durante el segundo semestre de 2019-20. Mediante la experimentación en primera persona de los estudiantes, la finalidad consiste en ser capaces de reflexionar sobre la metodología de trabajo propuesta en

torno al tratamiento de la lengua escrita a partir de la colaboración entre alumnos con vistas a su futura labor docente en Educación Primaria.

Así, el proyecto consiste en la creación de un cuento o short story a partir de un trabajo de 'escritura encadenada': cada estudiante escribe alrededor de 50 palabras en inglés por entrada semanal, en donde su grupo de trabajo está compuesto por 3 o 4 personas. Como resultado, cada grupo escribe un total de 150 o 200 palabras por semana, dependiendo del número de miembros participantes. Para ello, cada estudiante dispone de dos días antes de hacerle llegar su texto ya escrito a otro compañero, teniendo este último que continuar el desarrollo del cuento, ajustándose tanto al contenido como a las cuestiones formales y de estilo. Antes de entregar la versión final, los estudiantes deben ejercer también como correctores de otros cuentos, ofreciendo un feedback específico sobre contenido, organización y lengua y estilo.

Todo el proceso de creación del cuento se comparte con el docente encargado de la asignatura, donde cada equipo gestiona una carpeta individual dentro del servicio de alojamiento Google Drive que debe incluir lo siguiente: un documento MS Word que incorpora el texto que los propios estudiantes iban escribiendo semanalmente y un documento MS Excel que detalla la temporalización de cada fase de trabajo a las que los estudiantes deben acogerse e ir notificando conforme iban completándolas. En dicha carpeta también se alojan otros documentos, como las reglas y normas consensuadas (writing rules) por cada equipo antes de comenzar el proceso de escritura. En líneas globales, el proyecto se divide en cinco fases de trabajo:

1. Inicio, cuando los estudiantes conocen en qué consiste el proyecto, que conformaba una de las dos AAD de la asignatura, con un valor del 20% de la calificación final.

2. Planificación, dividida en tres partes: brainstorming, para establecer las posibles temáticas del cuento; choreograph the plot, para analizar los eventos a desarrollar; y assigning roles, para gestionar los personajes y sus papeles.

3. Ejecución, que se relaciona con el ejercicio de escritura per se (18/02-22/04/2020); de repaso del cuento escrito (29/04-05/05/2020); y de tratamiento y ofrecimiento de feedback a otros grupos (06/05-26/05/2020).

4. Seguimiento, que compete tanto al realizado por cada estudiante tras el texto escrito por un compañero como al del propio docente para cada una de las entradas de grupo por semana.

5. Cierre, donde los estudiantes incluían (o no) las sugerencias bajo la forma de feedback de otros grupos y editaban cuestiones de formato con vistas a la entrega.

Objetivos

Los tres objetivos generales del proyecto giran en torno al propio trabajo de los estudiantes enfocado al proceso de creación de un cuento para alumnos de Educación Primaria:

-O1. Escribir un cuento de temática libre escogida por los estudiantes a partir de unas directrices de trabajo colaborativo.

-O2. Desarrollar las habilidades en lengua escrita, es decir, leer y escribir, en ILE a partir de la creación del cuento.

-O3. Experimentar con la posibilidad de ofrecer feedback a otros compañeros sobre tres aspectos: contenido, organización y lengua y estilo.

Justificación

La justificación del proyecto abarca tres frentes que apuntan al desarrollo de la competencia escrita en ILE de los estudiantes y, sobre todo, a su formación didáctica con vistas a su futura labor docente. Primero, debían establecer unas reglas y normas de escritura que tenían que consensuar antes de comenzar el cuento. Esta situación se hacía necesaria, entre otras razones, debido a sus distintos niveles de competencia idiomática, además de evitar incongruencias dentro del texto. Segundo, la temporalización de la actividad, junto al número de palabras máximo que podía escribir cada estudiante por semana, suponía concretar una estructura general del texto, lo que derivaba en el espacio dedicado a la introducción, nudo y desenlace. Por último, una vez concluido el cuento, los estudiantes debían ofrecer un feedback específico al resto de los equipos con el objeto de aportar información para mejorar las primeras versiones escritas. Además, la viabilidad del proyecto es manifiesta, ya que se completó según lo establecido, alcanzando lo objetivos planteados.

METODOLOGÍA

El material utilizado por los estudiantes se limita a una hoja de MS Office en donde cada uno iba añadiendo su aportación semanal bajo la forma de texto (50 palabras) que se iba sumando a las de sus compañeros. Dicha hoja se mantiene en una carpeta en Google Drive, compartida por todos los miembros, así como con el profesor de la asignatura para hacer el seguimiento pertinente. A este respecto, cada estudiante debía poder destacar de alguna forma sus partes escritas del texto, lo que para casi todos los casos supone la elección de un color de fuente distinta.

Respecto a la metodología que guía el aprendizaje, se destaca la necesidad de que los estudiantes sean `fieles´ a la temporalización planificada, para así desarrollar la historia paulatinamente y centrarse en escribir un texto coherentemente y de forma cohesionada. Todo ello trabajando la lengua escrita en ILE de una manera clara y gramaticalmente correcta, tanto en precisión como amplitud léxica. Esta

metodología se aplica a todo el proceso de escritura, incluso en la penúltima fase de ofrecer feedback, ya que los turnos de corrección de los textos se dividen tanto por bloques o temáticas como por tiempos de realización. Así, las actividades que conforman el proyecto se dividen en tres: escritura, corrección y revisión. Una vez cada grupo ha revisado su trabajo, así como el feedback recibido, se entrega el trabajo en su versión final.

Esta metodología se justifica desde la necesidad de formación idiomática y didáctica de los propios estudiantes, quienes son maestros en formación de Educación Primaria. Respecto a lo primero, continúan su formación en ILE a través del ejercicio que requiere tanto de la lectura del texto como de escribir. Con todo, la propia naturaleza de la asignatura implica el conocimiento de las fases de escritura para etapas iniciales de aprendizaje. La escritura ejerce aquí como 'fijación' del trabajo realizado oralmente (Williams, 2012), por lo que requiere de una instrucción clara y precisa sobre cómo proceder. Esto supone evitar la entrega del texto completo o producto final, sino que se aboga por conocer los estadios implicados en un desarrollo de la capacidad de escribir (Elola y Oskow, 2010) en ILE. Por todo ello, esta actividad sirve a los estudiantes para realizar un trabajo de tipo cooperativo, y aplicar el conocimiento teórico aprendiendo acerca de la necesidad de establecer fases de trabajo estipuladas de antemano para la lengua escrita en ILE.

Asimismo, la metodología y los materiales se adecuan a los tres tipos de actividades a lo largo de las cinco fases de trabajo, ya que esta actividad se desarrolla en su totalidad de manera virtual. Incluso, previamente al estado de confinamiento resultante de la COVID-19, la estrategia de trabajo a seguir para esta AAD consistía en que cada estudiante gestionaba dentro de su propio grupo el trabajo presentado. Por tanto, la estructura, organización y progreso de la AAD estaban estipulados de antemano, aunque se tuvo que adecuar en la última fase correspondiente a la corrección o feedback, debido a la petición de los propios estudiantes ante la cantidad de trabajo a la que se vieron expuestos durante el periodo de confinamiento para el resto de las asignaturas. Este cambio supuso que, en lugar de que cada estudiante de encargaba de un ítem del feedback en un periodo de dos días antes de enviárselo a otro compañero, se prefirió que, para cada una de las tres semanas destinadas a esta fase, se contemplase que cada estudiante dispusiera de una semana entera, por lo que solo se encargaba de gestionar un tipo de feedback y no de tres.

Por lo expuesto hasta aquí, no cabe destacar en términos de recursos disponibles y su adecuación al proyecto nada distinto a lo indicado antes: el hecho de que los alumnos únicamente debían disponer de conexión a Internet y un dispositivo electrónico, sea un ordenador, tableta o teléfono móvil, por ejemplo. Igualmente, los estudiantes debían crear una cuenta Gmail de correo electrónico si no disponían de

ella, lo que les daba acceso inmediatamente al Google Drive en donde irían almacenando los archivos señalados anteriormente. Era condición sine qua non que el acceso a la carpeta tuviera libre acceso al docente de la asignatura, así como a otros compañeros si fuera necesario (por ejemplo: durante la fase de corrección o feedback).

Como resultado, todo el trabajo se realiza de forma virtual, incluso la entrega de la versión final del cuento, antes del estado de confinamiento. Además, esto facilitaba trabajar con compañeros distintos a los habituales, algo afectado, en muchas ocasiones, por su lugar de residencia, por lo que se recomendó el uso de plataformas de videoconferencia como Google Meet, entre otros.

La evaluación se realiza por dos vías distintas: por un lado (parte 1), se procede a recopilar el trabajo semanal de cada uno de los participantes en el proyecto, tanto por haber escrito (o no) las 50 palabras como por hacerlo en tiempo, lo que equivale al 50% de la nota de la AAD, incluyendo también la fase de corrección o feedback. La finalidad es comunicar a los estudiantes la necesidad de adecuarse a unas dinámicas sistemáticas de trabajo en grupos, donde la no realización de su parte, tanto en tiempo como en forma, afecta negativamente al trabajo de otro compañero, ya sea por disponer de un tiempo más reducido o por tener que adecuar el nuevo texto a un escrito ya realizado, que puede carecer de coherencia y cohesión, además de precisión gramatical o léxica. Por otro lado (parte 2), el 50% restante de la calificación final se obtiene de la versión final del cuento para tres aspectos de análisis: contenido, organización y lengua y estilo. La tabla 1 expone una rúbrica que incluye los indicadores según el grado de cumplimento de cada categoría.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

	Suspenso	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Contenido: -Originalidad -Tratamiento y desarrollo del escenario, personajes y trama	0-4,9	5-6,9	7-8,9	9-10
Organización: -Estructura (introducción, nudo y desenlace) -Coherencia y cohesión	0-4,9	5-6,9	7-8,9	9-10
Lengua y estilo: -Adecuación del vocabulario -Precisión gramatical y ortográfica -Tono y registro lingüístico.	0-4,9	5-6,9	7-8,9	9-10

Fuente: adaptado de Short Story Assessment Rubric (s.f.)

La organización y planificación del proyecto se desarrollan conforme a lo prestablecido como una AAD de la asignatura Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Inglés). En una primera sesión (12/02/2020), se explicó

presencialmente a los estudiantes en qué consiste la actividad y cuáles son las fases de trabajo. A partir de entonces y durante nueve semanas seguidas (hasta el 22/04/2020, con una semana de descanso por una festividad local), los estudiantes se dedicaron a escribir el cuento según las reglas, esto es, ciñéndose a 50 palabras por entrada semanal y estudiante, llegando a un total de 1200 palabras, aproximadamente, dependiendo de si el grupo lo formaban 3 o 4 personas: semana 1 (19/02/2020: 150 palabras); semana 2 (04/03/2020: 300 palabras); semana 3 (11/03/2020: 450 palabras); semana 4 (18/03/2020: 600 palabras); semana 5 (25/03/2020: 750 palabras); semana 7 (01/04/2020: 900 palabras); semana 8 (15/04/2020: 1050 palabras); y semana 9 (22/04/2020: 1200 palabras). Tras esta última semana –y hasta la semana 10 (29/04/2020)–, los estudiantes dispusieron de un tiempo para revisar su trabajo, antes de empezar a gestionar el feedback sobre los cuentos de otros grupos entre las semanas 11 (06/05/2020) y 14 (20/05/2020). La entrega de la versión final se realizó el último día de la asignatura: 27/05/2020. La Tabla 2 resume esta información:

Tabla 2. Temporalización del proyecto

	Semanas 1-9	Semana 10	Semanas 11-14	Semana 15
Escritura encadenada	✓	-	-	-
Repaso	-	✓	-	-
Feedback	-	-	✓	-
Entrega	-	-	-	✓

RESULTADOS

Los resultados se desglosan a partir de seis cuentos elaborados por los estudiantes (N=19) que tomaron parte en esta AAD (cinco equipos estaban formados por tres miembros, mientras que el equipo 6 lo componían cuatro estudiantes). En su mayoría, los cuentos estaban pensados para alumnos de Educación Primaria en sus primeros ciclos (cuentos 2, 3 y 6) mientras que otros lo hacían para cursos más avanzados como 5º y 6º (cuentos 1, 4 y 5).

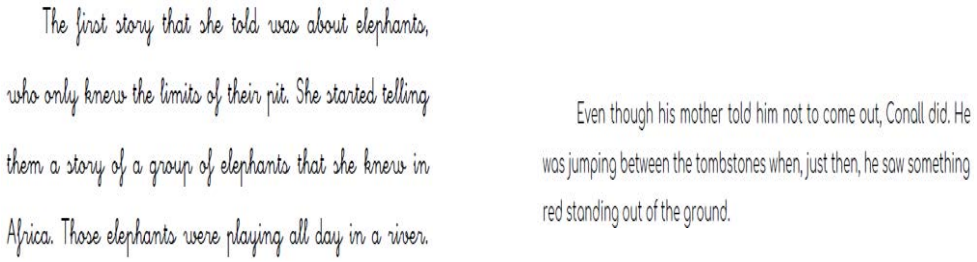
Las temáticas de los cuentos se pueden intuir al observar los títulos para todos los casos según se expone a continuación:

1. The hollow madness
2. The animals' fairy
3. Looking for adventures
4. Once a royal, always a frog
5. A love story against the law
6. Robin's dream

En otro orden de cosas, el número de palabras supera, en todos los casos, las 1200, si bien se mantienen dentro de los límites manejados. Sí existe una diversidad

manifiesta en relación con el número de páginas (siete, nueve, ocho, diez, cinco y 22, respectivamente), lo que depende, en la mayoría de los ejemplos, de la tipología de fuente escogida, el tamaño de esta y, además, el espaciado entre líneas. Se observan diferencias importantes entre cuestiones de formato para los cuentos elaborados para alumnos de los primeros ciclos de Educación Primaria y los otros centrados en los cursos superiores. La Figura 1 incluye ejemplos que ilustran estas diferencias en torno al tipo de letra y su tamaño, por una parte, y la separación entre frases y párrafos, por otra.

Figura 1. Ejemplos de fuentes y separación



Algunos equipos decidieron incluir imágenes a lo largo de los cuentos, mezcladas con el propio texto, que servían para ilustrar parte del contenido. La elección a favor (o no) de la inclusión de imágenes parece estar supeditada, en buena parte, a los destinatarios de los cuentos, es decir, cuanto más jóvenes son los potenciales lectores, más imágenes se incluyen en el cuento (salvo con la excepción del equipo 3) y más apariencia de dibujo animado tienen. En cambio, los cuentos enfocados a alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria apenas incluyen imágenes, salvo por la portada de los cuentos. A continuación, se adjuntan dos imágenes que sirven para ilustrar lo explicado.

Figura 2. Ejemplos de imágenes



Sobre los contenidos de los cuentos, se elaboraron con una importante dosis de originalidad en relación con las ideas que dan forma a las tramas de las historias, donde destacan los escenarios y personajes. En líneas generales, los cuentos incluyen tramas que debieran cautivar la atención de los estudiantes a los que están enfocados, aunque también hacen referencia a elementos clásicos de la literatura infantil respecto a escenarios y personajes:

-El primer cuento (The hollow madness) es una historia de fantasmas, que se desarrolla en un escenario con notables alusiones a la novela gótica, cuya trama abarca desde hace 150 años hasta la actualidad.

-El segundo cuento (The animals' fairy) evoca una historia de hadas, en este caso, un hada que se dedica a contarle historias a los animales encerrados en un zoo, que incluye una moraleja que aboga por la libertad de los animales y la erradicación de estos lugares.

-El tercer cuento (Looking for adventures) representa una historia contada por una abuela a sus nietos sobre castillos encantados, fábricas de golosinas, casas hechas de dulces y fantasmas, aunque finalmente resultaba algo ficticio, sobre lo que se construye una moraleja.

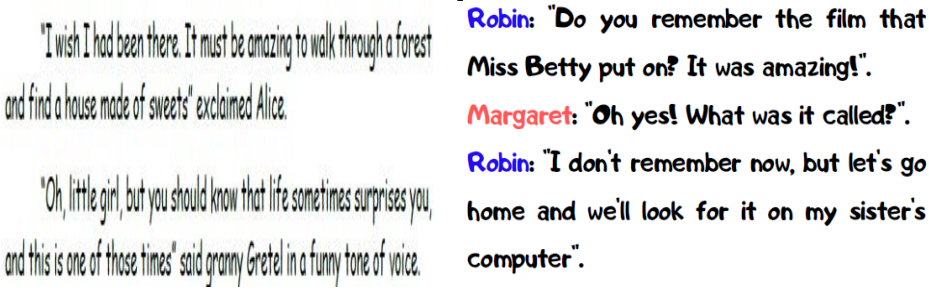
-El cuarto cuento (Once a royal, always a frog) incluye también elementos clásicos de la literatura infantil, tal como un príncipe convertido en rana, aunque la novedad reside en que la rana es besada por otro hombre, por lo que el cuento defiende el amor libre entre parejas del mismo sexo.

-El quinto cuento (A love story against the law) es una historia desarrollada en un escenario ficticio en donde los organismos locales y nacionales toman decisiones en torno a la segmentación de la población entre los que son heterosexuales u homosexuales, llegando a un final donde se eliminan las divisiones de las personas por cuestiones de orientación sexual.

-El sexto cuento (Robin's dream) se organiza alrededor de un viaje al futuro de un niño y una niña, quienes son vecinos, durante sus vacaciones de verano, que se desplazan por medio de un coche volador, entre otros ítems futuristas.

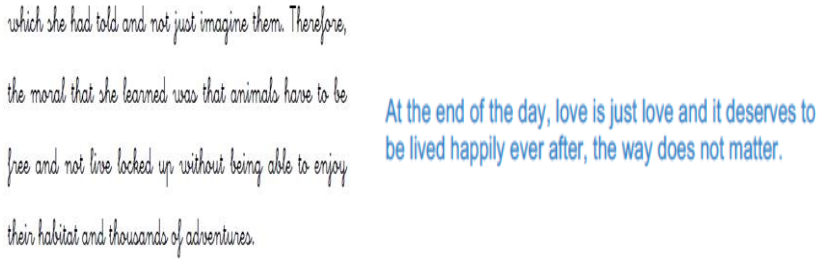
Otros puntos de interés en relación con el contenido de los cuentos son los diálogos, que tienen cabida en cuatro de los seis cuentos (las excepciones se localizan en los equipos 1 y 2) con un despliegue más o menos sostenido a lo largo de las diferentes tramas que se presentan. La figura 3 ilustra dos ejemplos de diálogos.

Figura 3. Ejemplos de diálogos



Por otra parte, el punto de vista de los equipos sobre cuestiones del ámbito educativo y social también conforma una parte inherente de las tramas de los cuentos, materializados bajo la forma de moralejas. Se observan opiniones acerca de cuestiones tan relevantes actualmente como la libertad sexual –algo que se repite en dos cuentos (equipos 4 y 5)–, sobre todo, los derechos de los animales (equipo 2), además de hacer partícipes a los lectores de sus responsabilidades (equipo 3). La figura 4 incluye dos ejemplos:

Figura 4. Ejemplos de moralejas



En cuanto a la organización de los cuentos, todos siguen la estructura preestablecida de introducción, nudo y desenlace. Por una parte, son varios los que comienzan con una estructura muy apegada a la literatura infantil y reconocida por cualquier lector como "Once upon a time" (érase una vez) –en el caso del equipo 3, la trama del cuento era contada por uno de los protagonistas principales que actuaba como narrador–. Por otra parte, las conclusiones de los cuentos también son reconocibles a través de expresiones que dejan entrever el final de la historia: "The most important thing in this story is to learn…". Asimismo, la propia naturaleza del género narrativo favorece la relación entre las tres partes, algo que no sucede para todos los casos en otras tipologías, como los ensayos académicos. La figura 5 incluye los ejemplos señalados respecto a la introducción y conclusión dos cuentos:

Figura 5. Ejemplos de frases: introducción y conclusión



Sobre la coherencia de los textos, todos los cuentos, de manera individual, pueden interpretarse como una única unidad que se lee fácilmente. La propia organización de la AAD dividida en cinco fases, sobre todo la que compete a la planificación (brainstorming, choreograph the plot y assigning role), favorece la selección y organización de la trama, incluyendo aquí los escenarios y personajes. A la par, la coherencia pasa por aportar elementos con los que los alumnos de Educación Primaria, para sus diferentes ciclos y cursos, están familiarizados e interesados. Por su parte, la cohesión de los cuentos es manifiesta, lo que se materializa en su unidad interna a través del encadenamiento de las palabras y frases. Así, las conjunciones y los conectores son observables sistemáticamente a lo largo de los textos.

La categoría "lengua y estilo" es posiblemente la que ha supuesto una mayor dificultad para los estudiantes, ya que resulta complejo adecuarse a los diferentes niveles de competencia idiomática de los lectores que, para el presente contexto, son aprendientes de ILE en niveles iniciales. En relación con la adecuación del vocabulario, algunas palabras, incluso desde el intento por contextualizarlas, son dificultosamente inferibles por una falta evidente de información, incluso cuando van dirigidos a los cursos más altos de Educación Primaria; por ejemplo: "abode", "spotted" y "chased out" (equipo 1). Sobre la precisión gramatical, cabe destacar que es aceptable, quizás debido a la norma de respetar las 50 palabras por entrada semanal, junto a la fase de corrección o feedback.

En cambio, se observan incongruencias ortográficas, lo que sorprende no solo por las numerosas revisiones realizadas, sino por la propia herramienta o grammar checker de las que disponen los procesadores de texto; por ejemplo: "One full moon night, the prince rode [en lugar de wrote] some interesting words 'there is a someone for everyone…'" (equipo 4). Por último, el tono y el registro lingüístico utilizados se adecuan a las situaciones de las tramas, ya que los autores mantienen la emoción a partir de un tipo de estilo narrativo indirecto libre y un uso formal de la

lengua, mezclado con otro más coloquial. La Tabla 3 desglosa las calificaciones numéricas concedidas según las categorías de la rúbrica de evaluación:

Tabla 3. Calificaciones por categorías

	Contenido	Organización	Lengua y estilo	Calificación (partes 1 y 2)
Equipo 1	8,00	9,00	7,00	8,50
Equipo 2	8,50	8,50	8,50	9,25
Equipo 3	9,50	9,50	8,00	9,50
Equipo 4	7,50	7,25	6,50	7,50
Equipo 5	7,00	7,00	7,00	7,50
Equipo 6	10,00	10,00	10,00	10,00
	8,42	8,54	7,83	8,71

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las conclusiones alcanzadas revelan las posibilidades de desarrollo de las capacidades lingüísticas y didácticas de los futuros maestros de Educación Primaria en torno al trabajo con la lengua escrita en ILE (O2) por medio de la creación colaborativa de un cuento (O1). Para ello, deben poder llegar inicialmente a un consenso acerca de la trama, lo que incluye los escenarios y los personajes. Una vez decidido, tienen que leer, primero, y escribir, después, en ILE, de una manera sistemática a lo largo de nueve semanas, prestando atención a lo realizado anteriormente por un compañero y facilitando la labor al siguiente estudiante. Este tipo de trabajo colaborativo permite que, en un texto de 150 palabras, participen tres personas, alargándose hasta conseguir un cuento con una extensión importante (1200 palabras, aproximadamente). La última fase se destina al repaso de los respectivos escritos, por una parte, así como los de otros grupos, facilitándoles correcciones o feedback sobre tres aspectos distintos: contenido, organización y lengua y estilo (O3).

En definitiva, este proyecto conjuga trabajo colaborativo, así como el desarrollo de las habilidades en lengua escrita, leer y escribir, en ILE de los estudiantes. Además, también debe servir para despertar en estos una conciencia sobre la gestión del contenido, organización y lengua y estilo en relación con el trabajo propio y el de otros compañeros, sobre los que deben opinar y ofrecer un feedback con vistas a incorporarlo a las versiones finales de los cuentos. De modo que la novedad de este trabajo consiste en la propia experimentación de los futuros maestros con la finalidad de aplicarlo a las aulas de Educación Primaria, teniendo en cuenta las pertinentes adaptaciones a los niveles de conocimiento idiomático de los potenciales aprendientes.

REFERENCIAS

Burns, A., y Siegel, J. (2018). Teaching the four language skills: Themes and issues. En A. Burns, y J. Siegel (Eds.), *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT. International Perspectives on English Language Teaching* (pp. 2-31) Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.

Çakır, İ. (2018). Is listening instruction neglected intentionally or incidentally in foreign language teaching contexts? *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 154-172.

Constanzo, E. (2009). Towards the development of a global communicative competence: the integration of oral and written skills in teaching and learning a foreign language. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (12), 107-116.

Elola, I., y Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering language and writing conventions development. *Language Learning & Technology, 14*(3), 51-71.

Fageeh, A.I. (2011). EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: An exploratory study. *Journal of Language and Literature, 2*(1), 31-48.

Javid, C.Z., y Umer, M. (2014). Saudi EFL learners' writing problems: A move towards solution. En *Proceeding of the 2nd Global Summit on Education GSE* (pp. 164-180). Malasia: Kuala Lumpur.

Nation, I. S. P., y Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Nueva York: Routledge.

Short Story Assessment Rubric (s.f.). Assessment Form 2.5: Short Story Assessment Rubric. NET Section, CDI, EDB, HKSAR [internet]. Recuperado de https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/net/assessment%20form%202.5-%20short%20story%20assessment%20rubric.pdf

Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language-Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *18*(3), 216-228.

Vakilifard, A. (2019). *Is it better to start teaching a foreign language through its oral or written form?* ResearchGate [publicación en un foro online]. Recuperado de https://www.researchgate.net/post/Is_it_better_to_start_teaching_a_foreign_language_through_its_oral_or_written_form2

Warner, C., y Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives and beyond. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 116-128.

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 321-331.

CAPÍTULO 47

MARVEL Y STAR WARS COMO ELEMENTOS TRANSMEDIA DE CONSTELACIONES MULTIMODALES: UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA

JOSÉ ROVIRA-COLLADO Y EDUARD BAILE LÓPEZ
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Con la adquisición de Marvel y Star Wars por parte de Disney, dos de los mayores universos transmedia se incorporaban a una empresa fundamental en la recuperación y adaptación de los relatos infantiles tradicionales. Las estrategias comerciales de esta compañía pasan por diseñar complejos planes transmedia, donde encontramos productos relacionados con los distintos estrenos en cualquier formato o medio: lecturas (cómics, novelas de franquicia, enciclopedias, material escolar…), juegos (videojuegos, juguetes y disfraces para cualquier edad y cualquier otro tipo de juegos…), audiovisuales (películas, series, cortos, programas de radio y podcast, especiales de Navidad…), hasta una infinidad de productos comerciales de todo tipo (Scolari, 2012).

Esta investigación es el desarrollo de nuestra participación en el seminario Retos de la educación literaria: cuando The Walt Disney Company invade el pensamiento en Educación Superior (CIDICO, 2020), coordinado por el profesor Eduardo Encabo de la Universidad de Murcia, con las dos comunicaciones tituladas

"Posibilidades intertextuales de Marvel para la educación literaria: los Vengadores como saga mitológica" (Baile, 2020).

"La fuerza poderosa en la educación es: Star Wars como narrativa transmedia y educativa" (Rovira-Collado, 2020).

Hemos querido profundizar en la relevancia de ambos universos transmedia en la educación y sus posibilidades didácticas en distintos niveles, especialmente respecto a la educación literaria, a través de una práctica realizada en la Universidad de Alicante los últimos años. Partiendo de ambas comunicaciones, en este trabajo realizaremos una investigación educativa concreta, más concretamente sobre una experiencia didáctica denominada constelaciones multimodales, llevada a cabo en la Facultad de Educación desde 2016.

Esta práctica tiene el origen en las constelaciones literarias creadas por el grupo Guadarrama desde hace varios años, una estrategia didáctica para organizar las lecturas escolares y ampliar el canon literario (Jover, 2007). Nuestra propuesta amplía sus posibilidades introduciendo cualquier elemento multimodal, como una

propuesta que trabaje también el concepto de narrativas transmedia (Jenkins, 2003; 2015).

Con la sucesión de estrenos de Marvel y Star Wars, desde Unicómic, las jornadas del cómic de la Universidad de Alicante hemos realizado distintas investigaciones en torno a ambas narrativas transmedia (Rovira-Collado, Baile, y Vidal, 2016), centrándonos especialmente en los elementos textuales como cómics y novelas de franquicia en tanto que herramientas para el fomento lector (Rovira-Collado y Baile-López 2018). Además, se han hecho aproximaciones específicas a algunos personajes para señalar los orígenes mitológicos y destacar sus posibilidades para la educación literaria (Rovira-Collado y Baile 2019).

MÉTODO

Las constelaciones multimodales son resultado del trabajo del alumnado de los Másteres de Investigación Educativa y de Formación de Profesorado y del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Esta práctica se realizó por primera vez en el curso 2015-2016 (Rovira-Collado, Serna-Rodrigo y Bernabé, 2016) en el primer máster citado, con tres constelaciones modelo: "Dragones", "Espada y brujería transmedia" y "Senda de cuentos", que se excluyen de nuestro análisis. También se han revisado las constelaciones del Máster de Formación del Profesorado, perteneciente conjuntamente a la Universitat de Barcelona y a la Universidad Nacional de Ecuador, y que fueron elaboradas individualmente por alumnado ecuatoriano (Rovira-Collado, Ambròs, y Hernández, 2019).

A continuación, pasamos a describir los distintos grupos y sus constelaciones. Cada asignatura tiene un código y una fecha asignada para poder organizar la información.

En primer lugar, tenemos las propuestas grupales del alumnado de Didáctica de la Lectura y la Escritura del cuarto curso de Grado en Maestro de Educación Primaria. La actividad se ha implementado y ampliado en los últimos cuatro cursos (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020). Identificamos las constelaciones con las etiquetas 4DLE16, 4DLE17 4DLE18 y 4DLE19. Solamente tenemos en abierto las de 20 constelaciones de 4DLE19 en el blog: https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/.

En segundo lugar, encontramos Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria del Máster de Investigación Educativa, la asignatura donde se forjó esta propuesta. Después de los tres modelos individuales de INVLIJ16, se propuso también este trabajo grupal, que tenemos disponible en los blogs de los distintos cursos con las etiquetas INVLIJ17, INVLIJ18 e INVLIJUA19.

El tercer grupo, también de la Universidad de Alicante, se corresponde con la asignatura Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, con estas etiquetas: INVTICUA17, INVTICUA18 e INVTICUA19.

El cuarto y último grupo es constituido por las ciento cincuenta constelaciones de la asignatura Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura, impartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador por la Universidad de Barcelona. El alumnado de este Máster es profesorado ecuatoriano en activo, con una edad comprendida entre los treinta y los sesenta años, con dos grupos LLiTICEQ17 (grupo Quito, julio de 2017, 71 constelaciones individuales) y LLyTICEGU18 (grupo Babahoyo, febrero de 2018, 79 constelaciones individuales).

En una investigación previa sobre la presencia de la literatura canónica en español en estas constelaciones (Rovira-Collado, 2019) se analizaron 194 constelaciones. Como hemos seguido con la práctica, en esta ocasión llegamos a 250. En la siguiente tabla agrupamos todas las asignaturas, etiquetas, participantes y el total de las mismas.

Tabla 1. Corpus de constelaciones analizadas, con asignaturas y etiquetas

Materia	Código	Alumnado	N.º de constelaciones
Didáctica de la Lectura y Escritura 2016-2017.	4DLE16	49	10 grupales
Didáctica de la Lectura y la Escritura 2017-2018.	4DLE17	48	10 grupales
Didáctica de la Lectura y la Escritura 2018-2019 (dos grupos)	4DLE18	106	20 grupales
Didáctica de la Lectura y la Escritura 2019-2020 (dos grupos)	4DLE19	103	20 grupales
Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria 2016-2017	INVLIJUA17	16	4 grupales
Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria 2017-2018.	INVLIJUA18	15	4 grupales
Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria 2018-2019	INVLIJUA19	22	7 grupales
Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura 2016-2017.	INVTICUA17	35	7 grupales
Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura 2017-2018.	INVTICUA18	47	9 grupales
Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura 2018-2019.	INVTICUA19	45	9 grupales
Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura. Quito, julio 2017.	LLiTICEQ17	71	71 individuales
Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura. Babahoyo, febrero 2018.	LLyTICEGU18	79	79 individuales
		Total participantes	Constelaciones totales
		636 alumnas/os	250

Esta práctica también fomenta el aprendizaje en abierto y, por ello, se publica, en la mayoría de los casos, las constelaciones en blogs específicos o de asignatura, para poder luego compartir y analizar las experiencias entre las compañeras y compañeros de cada grupo o con cursos posteriores. En esta práctica también se trabaja tanto la hipertextualidad literaria y artística (Mendoza, 2012) como la digital (Landow, 2009). Además de la constelación, se les pide la creación de distintos epitextos virtuales (Lluch, Tabernero-Sala, y Calvo-Valios 2015) para acometer la presentación en el aula, como booktrailers o booktubers (Rovira-Collado, 2016). Debemos recordar que, después de los modelos, la práctica se centra en las producciones de alumnado, futuros docentes, que deben crear sus constelaciones con temas específicos.

En la siguiente tabla encontramos algunos de los blogs donde podemos revisar estas constelaciones.

Tabla 2. Blogs con constelaciones multimodales

Etiqueta	Blogs	Constelaciones
4DLE16, 4DLE17, 4DLE18	Sin blog. Entrega digital plataforma UA	40
4DLE19	https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/	20
INVLIJUA16	http://theintertextawakens.blogspot.com/ constelaciones modelo, no incluidas análisis	3
INVLIJUA17	http://thelastreader2017.blogspot.com.es/	4
INVLIJUA18	https://lijmilenaria.blogspot.com/	4
INVLIJUA19	http://siempresevuelvealaprimeralectura.blogspot.com/	7
	Los blogs de INVTICUA son del profesorado y enlazan con los blogs grupales del alumnado	7
INVTICUA17	https://didacticalenguayliteraturaua2017.blogspot.com/	7
INVTICUA18	INVTICUA18 https://didacticalenguayliteraturaua2018.blogspot.com/ 9	9
INVTICUA19	https://didacticalenguayliteraturaua2019.blogspot.com/	9
LLiTICEQ17 y LLyTICEGU18	Cada alumno/a ha publicado su constelación en un blog individual	150

En la práctica, cada constelación debe tener, cómo mínimo, diez elementos literarios y diez elementos multimodales (Kress, 2010; Unsworth, 2014), aunque en la mayoría tengamos más de 30 elementos. El total de ítems analizados es de 6236.

Para la catalogación de las constelaciones, blogs e ítems de cada una, se ha usado Excel, y también para el cálculo estadístico.

La explicación de la práctica está descrita en una presentación de diapositiva publicada en los blogs de las distintas asignaturas, como por ejemplo: http://siempresevuelvealaprimeralectura.blogspot.com/p/constelaciones-multimodales.html, y ha ido evolucionando a lo largo de los años. Aunque se presentan distintos elementos de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) hasta llegar a la literatura canónica, no se incluyen referencias concretas a ambos universos en las constelaciones que se presentan como modelo. El modelo principal, que se presenta en clase, trata el tema de los dragones, que nos permite hablar de un animal mitológico que aparece en muchos textos literarios (Martos y Martos, 2013) y en infinidad de películas o videojuegos (López, Encabo, y Jerez, 2011). Sí que se citan, no obstante, referencias de Star Wars para explicar el concepto de Narrativas Transmedia (Scolari, 2013), ya que es un universo modelo en este sentido, aunque como veremos estas referencias no influyen en los resultados.

Se lleva a cabo un análisis cualitativo descriptivo de los ítems de las distintas constelaciones, centrándonos en la presencia de referencias específicas a cualquiera de los dos universos, en cualquier formato o plataforma. Podemos anotar como elemento significativo que, si la presentación de la práctica tiene lugar cerca de un estreno de Disney sobre uno de estos universos, es más sencillo presentar los conceptos de las expansiones transmedia.

RESULTADOS

Presencia total en constelaciones

En primer lugar, tenemos un análisis estadístico de la presencia de ambas narrativas transmedia en el total de las constelaciones. A la hora de identificar las menciones se han aceptado tanto los dos nombres genéricos, que mencionan el conjunto de la saga (aunque en el caso de Marvel, este término general se ha completado con el de Avengers) y luego se han aceptado otro tipo de menciones, principalmente los títulos de las películas o el nombre de algunos personajes, como Thor, Capitán América, Spiderman, Hulk o Leia, Luke, Rey o Darth Vader. El elemento habitual de referencia son las versiones cinematográficas (Ambròs, 2020), que podemos considerar en ambos casos como naves nodriza de ambos universos transmedia, aunque en el caso de Marvel se haya realizado una traslación desde los cómics (Baile, Rovira-Collado, y Vidal 2016). Por otra parte, a pesar de que hemos anotado que Disney cuenta con una completa estrategia comercial y transmedia,

ofreciéndonos elementos de todo tipo, no suelen aparecer en nuestras constelaciones.

De los 6236 ítems catalogados, agrupados en 250 constelaciones distintas, solamente hemos encontrado 547 ítems que citen a Marvel o Star Wars, lo que supone un 8,77% del total. De este total, tenemos 315 referidos a Marvel y a los Vengadores (5,05%) y 232 a la Guerra de las Galaxias (3,72%). La media por constelación es 2,18% ítems, aunque hay algunas que muestran muchos más y otras que no citan ningún elemento de ambos universos. Aunque puedan parecer datos poco significativos, debemos recordar que ninguna de estas constelaciones tenía como eje central ambas temáticas, por lo que su presencia, aunque menor, sí que es recurrente y se introduce en múltiples constelaciones.

Además, podemos destacar que, pese a que la presencia sea poca, ambos universos suelen darse en las mismas constelaciones, por lo que podemos anotar un interés en responder a los intereses del profesorado que las evalúa. En la siguiente tabla resumimos los datos de este primer análisis de nuestra investigación:

Tabla 3. Presencia total de Marvel y Star Wars en constelaciones multimodales

Total Constelaciones	Total ítems	Ítems Star Wars	Ítems Marvel	Referencias Totales	Media por constelación
250	6236	232	315	547	2,18
100%	100%	3,72	5,05	8,77%	--

Fuente: Elaboración propia

Héroes y heroínas multimodales

En segundo lugar, vamos a profundizar en algunos casos significativos, en los que aparecen elementos de ambas narrativas transmedia.

La primera categoría es la de héroes y heroínas, ya que cualquier constelación que introduzca un personaje con estas características, siempre cita a algún superhéroe. En la siguiente tabla tenemos algunos ejemplos. Hemos incluido a Stan Lee, aunque no sea un héroe, pero que se convirtió en un referente fundamental en las películas de Marvel.

Tabla 4. Héroes y heroínas en Constelaciones Multimodales

Etiqueta	Blogs	Referencias
INVLIJUA17	http://thelastreader2017.blogspot.com/2017/03/heroes-y-heroinas-en-la-literatura.html	Spiderman y Los 4 fantásticos
INVTICUA17	http://codigotictac.blogspot.com.es/2017/06/costelacion-literaria-codigo-tic-tac.html	Stan Lee
INVTICUA17	http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com.es/p/blog-page_9.html	La Bruja Escarlata
INVTICUA18	http://terpsicorei9.blogspot.com/search/label/Constelación	Leia y Rey
INVTICUA18	https://elladooscurodelclic.blogspot.com/p/constelacion-literaria.html	Deadpool

Fuente: Elaboración propia

Aunque se trate de manera tangencial, en la presentación de la práctica, con la constelación de "Dragones" se cita también el viaje del héroe (Campbell, 1949). Al hablar de la novela juvenil Eragon (Paolini, 2002) y su adaptación cinematográfica (S. Fangmeier, 2006), se destaca que la historia es casi un calco de Una nueva esperanza, la primera película de Star Wars (Lucas, 1977). A partir de ahí se presenta la teoría de Campbell y otras similares como las de V. Propp o A. J. Greimas. Manuel Benítez Bolorinos (2016) ha profundizado en la influencia de Campbell en las tres trilogías de Star Wars y ha demostrado, así, que puede ser una excelente herramienta para explicar este arquetipo.

Darth Vader y Hulk, dos pecadores multimodales

En INVTICUA19 e INVLIJUA19 se introdujo el tópico de los pecados capitales como tema central para desarrollar las constelaciones, que posteriormente se ha desarrollado en también en 4DLE19. Principalmente, queremos destacar que a la hora de presentar la práctica sí se utilizó un superhéroe, Shazam, aprovechando el estreno de la película (Sandberg, 2019), y que sus rivales principales son los pecados. Después de tres años y distintas investigaciones, consideramos que la propuesta ya está totalmente depurada y es efectiva, como comentaremos más adelante. Aunque los temas de los que nos ocuparon sí aparecieron en otras constelaciones, debemos considerar especialmente las que se centraron en la ira como pecado capital. Así pues, fueron el coloso verde y el lord del Sith las dos referencias comunes que aparecen en casi todas las constelaciones. En la siguiente tabla presentamos algunos de estos ejemplos:

Tabla 5. Star Wars y Marvel como referentes de la Ira

Etiqueta	Blogs	Referencias
INVLIJUA19	http://siempresevuelvealaprimeralectura.blogspot.com/2019/04/actividad-v-contelacion-multimodal-ira.html	Hulk, Vader y otros cómics
INVLIJUA19	http://siempresevuelvealaprimeralectura.blogspot.com/2019/06/actividad-constelacion-multimodal.html	Hulk y Anakin Skywalker
INVTICUA19	https://larebeliondelastic.blogspot.com/2019/05/iliada-de-homero-constelacion-ira.html	Hulk
4DLE19	https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/2019/10/la-ira-hola-caracola-nosotros-somos-el.html	Hulk, Batman y Spiderman

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Antes de nada, podemos destacar que nuestro análisis de datos es algo perpendicular, porque citar estos elementos no era un objetivo central de las múltiples propuestas de constelaciones. Este interés responde directamente a ambas comunicaciones presentadas en el citado simposio por los autores. Aunque Marvel y Star Wars no sean elementos principales de esta práctica, sí que podemos anotar que su presencia nos acerca más a los intereses del alumnado de Educación Primaria y Secundaria, objetivo principal de esta dinámica.

Las constelaciones buscan ampliar el canon de lecturas normativo (Jover, 2008; 2009) en las distintas etapas, incluyendo elementos multimodales o digitales (Amo, 2019) que nos permitan introducir la literatura canónica junto con otros elementos audiovisuales (Botella, 2009), para demostrar que ambos pueden ser igualmente de interesantes para nuestro alumnado y que encontramos infinidad de relaciones intertextuales entre los distintos elementos, o incluso entre constelaciones de distintas etapas. Ambos universos están dentro de lo que se ha definido como narrativas híbridas (Encabo, Hernández y Sánchez, 2019).

Por lo tanto, los resultados no son concluyentes porque no era el enfoque de la práctica, pero sí que consideramos significativa su presencia. Además, si comparamos la aparición de ambas narrativas transmedia (8,77%) frente a la presencia de ítems de literatura canónica, que no alcanza el 33% en un análisis previo (Rovira-Collado, 2019), cuando deberían ser uno de los constituyentes fundamentales de las mismas, vemos que el resultado no es tan bajo, y sí que son elementos recurrentes en muchas constelaciones y tópicos.

Con el penúltimo grupo de constelaciones del grado de Educación Primaria (4DLE19, 20 constelaciones) se realizó este curso una investigación cuantitativa, con una encuesta validada y la participación de un grupo de control y otro experimental, de manera que se ejemplificó que esta práctica era muy significativa y que,

asimismo, ha sido fundamental para conocer mejor los conceptos de intertextualidad y narrativas transmedia (Rovira-Collado, Ruiz-Bañuls y Gómez Trigueros, 2020).

Además, como hemos mencionado en ambas comunicaciones, consideramos que ambas narrativas tienen muchas posibilidades para la educación literaria (Cerrillo, 2007). Por un lado, Star Wars ofrece una enorme cantidad de textos para saber más sobre esta saga, desde manuales escolares, novelas de franquicia, enciclopedias específicas o cómics (Rovira-Collado, 2020). Por otro lado, Marvel, a lo largo de su historia, ha sido una magnífica productora de lectores, ya que en su larga trayectoria editorial se encuentran elementos de literatura canónica, con referencias intertextuales a la mitología nórdica o al ciclo artúrico (Baile, 2020).

Desde Unicómic, seguimos trabajando en el análisis de estas narrativas transmedia, principalmente en su formato de narrativa gráfica, pero también en otras plataformas, como por ejemplo los videojuegos, que también se han demostrado útiles para la educación literaria (Serna-Rodrigo, 2020), ya que se constituyen como otro elemento recurrente de las constelaciones.

En 2020 hemos ampliado la temática y modalidad de esta práctica, centrándonos en los personajes de la narrativa tradicional infantil y, además, en colaboración con la Universidad de Murcia. Entre marzo y mayo de 2020 se llevaron a cabo otras 20 constelaciones, recogidas en el blog http://ecostransmedia2020.blogspot.com/, entre el alumnado del Máster de Profesorado de Alicante y del Grado de Primaria de Murcia (Martínez-Carratalá y Hernández Delgado, 2020). La práctica también se ha transformado, por lo que se ha centrado en la producción de relatos literarios y audiovisuales que completasen estas constelaciones, como vemos en el blog de instrucciones https://caperucitransmedia.blogspot.com/. Posteriormente, también se ha presentado la práctica en la asignatura del Grado de Primaria de la Universidad de Alicante, en la cual han participado los 8 grupos de la asignatura y se han generado casi 80 nuevas constelaciones con esta temática, publicadas en https://constelacionesdualesua4dle20.blogspot.com/ con la etiqueta 4DLE20.

Podemos aventurar que, con esta última propuesta, las referencias a ambos universos serán mayores. Recordemos que ambas narrativas beben de muchas narrativas tradicionales y son la nueva forma de contar historias (Lluch, 2009): dos narrativas transmedia (Scolari, 2018, Hernández, 2019) creadas en el siglo XX y de plena vigencia en el siglo XXI pueden ser dos hipotextos fundamentales para la formación lectora de nuestro alumnado.

REFERENCIAS

Ambròs, A. (2020). Cinema, Transmèdia i Educació: relats en pantalla. *Revista de Innovació i Recerca en Educació, 13*(1). doi:10.1344/reire2020.13.128644

Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo Sánchez-Fortuny (coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.

Baile, E. (2020). *Posibilidades intertextuales de Marvel para la Educación Literaria: los Vengadores como saga mitológica*. CIDICO 2020 [Comunicación] Recuperado de https://youtu.be/_Jh6N4XRxow

Baile-López, E., Rovira-Collado, J., y Vidal Martín-Toledano, J. (2016). Avengers Assemble! Análisis transmediático de la saga de sagas superheroica. En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos, (ed.) *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp.163-174). Marcial Pons.

Benítez, M. (2016). *El viaje del héroe en Star Wars. Mitología, cine y ciencia-ficción*. Amarante.

Botella C. (2009). El intertexto audiovisual cómico y su traducción. Tonos digital. *Revista electrónica de estudios filológicos, 17*. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-2-intertexto.htm

Campbell, J. (1949). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: FCE. 2005

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, España: Octaedro.

Encabo, E., Hernández, L. y Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos, 23*, 199-212. doi:10.18172/con.3496.

Hernández, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación, 14*, 5-36. Recuperado de https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/329

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *Technology Review*. Recuperado de http://www.technologyreview.com/biotech/13052/7

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en la red*. Gedisa

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, España: Octaedro

Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: Por una literatura sin fronteras. En C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp.148-178). Graó

Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge

Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós

Lluch, G. (2009). *Star wars, una manera clásica de contar aventuras. Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, (Arcadia; 7). Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra/star-wars-una-manera-clasica-de-contar-aventuras--0/

Lluch, G., Tabernero-Sala, R., y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información, 24*(6), 797-804. doi:10.3145/epi.2015.nov.11

López, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar, 36*. doi:10.3916/C36-2011-03-08

Martínez-Carratalá, F., y Hernández, L. (2020) Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. *REDES-INNOVAESTIC 2020, Octaedro* (en prensa).

Martos, E., y Martos, A. E. (2013). Imaginarios del devoramiento de la cultura del agua: dragones, "tragantía" y otros espantos. *Indivisa. Boletín de Estudios de Investigación. 13*, 122-143. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4247238.

Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro

Rovira-Collado J. (2016). El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas. En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos, (Ed.) *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp.59-74). Marcial Pons.

Rovira-Collado J. (2016). El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas. En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos, (Ed.) *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp.59-74). Marcial Pons.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo, 29*, 275-312. doi:10.17398/1988-8430.29.275

Rovira-Collado, J. (2020). La fuerza poderosa en la educación es: Star Wars como narrativa transmedia y educativa. *CIDICO 2020* [Comunicación]. Recuperado de https://youtu.be/v4o-TJMvNuM

Rovira-Collado, J., Ambròs Pallarès, A., y Hernández Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. *Tejuelo, 30*, 73-110. doi:0.17398/1988-8430.30.73

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Gómez, I., (2020). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* (en prensa).

Rovira-Collado, J., y Baile-López, E. (2018) Fuerza y superpoderes de los lectores en universos transmedia comerciales: libros y cómics en The Avengers y Star Wars. En *Jornadas Científicas Internacionales sobre Análisis del discurso en un entorno transmedia*. Universidad de Alicante. doi:10.14198/MEDCOM/2017/11_cmd

Rovira-Collado, J., y Baile-López, E. (2019) Imaginarios submarinos en el cómic: literatura y mitología en Namor y Aquaman. En *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua* (pp. 203-220). Marcial Pons.

Rovira-Collado, J., Serna-Rodrigo, R., y Bernabé, C., (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias, en R. Roig-Vila (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.2968-2976). Octaedro. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61840

Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Deusto Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Transliteracy Project. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910

Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos no serios para el aprendizaje formal de la lengua y la literatura. Del fandom al aula: tendiendo puentes entre prácticas vernácula y académicas. *EDMETIC, 9*(1). doi:10.21071/edmetic.v9i1.12245

Unsworth L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies: An International Journal, 9*(1), 26-44. doi: 10.1080/1554480X.2014.878968

CAPÍTULO 48

LA PEDAGOGÍA EN EL AULA EN LA ERA NETFLIX: EXPLICAR CONTENIDOS A TRAVÉS DE LA CARTELERA DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES

MANUEL BLANCO PÉREZ
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

"Llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente todo a través de películas; nunca se verán más obligados a leer libros de Historia" (Griffith, 1915).

Este artículo es el resultado de una revisión bibliográfica sobre nuevas propuestas de educación y comunicación audiovisual desarrolladas por las diferentes ramas de los estudios cinematográficos en los últimos años y, en la medida en que buena parte de la docencia actual, en diferentes etapas, por imperativo del COVID ha debido digitalizarse, es también, por tanto, una suerte de mapeado visual, muy lejos de ser definitivo, pero sí indicativo, de algunas cuestiones relativas a dicha reconversión de la enseñanza actual. No es tanto una guía que responda cuestiones definitivas, como una reflexión que nos ayude a formular las preguntas concretas: muy particularmente aquellas que pretenden indagar en por qué no está funcionando, en términos generales, dicha enseñanza, a qué se debe dicho fracaso y, siendo ambiciosos, tratar de discernir hacia dónde puede ir.

El cine, desde sus inicios, se ha usado para múltiples cuestiones ajenas, en principio, a su propia constitución como mecanismo comunicativo. Más temprano que tarde, en el advenimiento de la modernidad y la construcción de las sociedades post-industriales, el cine comienza a ser utilizado como recurso pedagógico, contando, por tanto, un recorrido bien fecundo en la cultura occidental. No obstante, el cine, como veremos, ha debido reformular su propia ontología en múltiples momentos de su corta pero intensa vida como arte, afectando también, como es natural, a la relación del propio cine con la pedagogía y la enseñanza en general.

El cine, como recurso pedagógico, cuenta con un recorrido bien fecundo en la cultura occidental y, muy especialmente, en la España regeneracionista de principios del XX. que llega hasta la modernidad (Utrera, 1981).

Pero el cine ha ido también reformulando su ontología casi al mismo tiempo que cambiaba la sociedad en que se insertaba, con estudios tangenciales que lo vinculaban al desarrollo de la nueva sociedad industrial (Benjamin y Millanes, 2008).

Con una relación sempiternamente problemática con la fotografía post-industrial (Sontag, 1975), y la vinculación a esta como corpus de otras artes, especialmente la antropología visual (Freund, 1974), el cine ha tenido diferentes propuestas como motor y fuente pedagógica en el aula. Ya en los años 90 del siglo pasado, hay acercamientos eminentemente didácticos sobre el particular vinculándolo a la esfera de las enseñanzas medias (Jiménez-Pulido, 1999), que posteriormente actualizarán Ambròs y Breu (2009).

Además de lo dicho, es justo analizar que hay corrientes de pensamiento de gran calado que fructifican en extensos campos de investigación sobre el audiovisual y la pedagogía, uno de ellos giro en torno a la revista científica Comunicar, de Huelva, en cuyo repositorio pueden consultarse cientos de aportaciones sobre el particular desde los más variados puntos de vista y caso de estudio, de prácticamente todos los niveles formativos y todos los países. Pero, conviene no olvidar que este asunto va, también, muy vinculado a la aplicación de la Tecnología de la Comunicación. Así, en la medida que ha ido evolucionando la técnica del cinematógrafo, y llegando a ser razonablemente sencillo la producción de contenidos audiovisuales (Blanco-Pérez, 2020a; 2020b), el cine y el audiovisual han ido sirviendo de plataforma vehicular para otras ciencias y artes.

Es preciso reconocer que la utilización del cine como recurso educativo nos exige una actualización de nuestras competencias docentes. El cine es una obra de ficción artística que aborda nuestro pasado histórico con la libertad del artista y con unas características técnicas propias. Estamos ante una perspectiva diferente a la investigación histórica y para su eficaz uso como recurso didáctico, debe ser la acción del docente la que guíe y propicie al estudiante la adquisición de las competencias que le permitan tanto la crítica de los condicionamientos técnicos como el análisis historiográfico de la película. En definitiva, como formula Caparrós-Lera (2007), la interpretación de los filmes, para fijar su verdadero sentido, pertenece también al arte de la hermenéutica.

Son muchos los estudios sobre los diferentes géneros que posee el cine (Altman, 2000) y, por ello, la facilidad con que la catalogación digital nos lleva a encontrar recursos con facilidad. Si ya Andrè Bazin (1958) reflexionaba sobre qué era el cine es justo reseñar que, en lo que comprende al mismo en tanto lenguaje, no ha habido cambios sustanciales: sí, por supuesto, en la manera de producir contenidos, difundirlos y analizarlos. Pero el cine, en tanto arte (el séptimo) no es muy diferente de sus inicios (Hueso-Montón, 1998), incluso cuando éste se pone al servicio de las teorías pedagógicas en el aula (Krakauer, 1989).

METODOLOGÍA

A nuestro juicio, reflexionar sobre la pedagogía audiovisual y enlazarla con el contexto actual de las plataformas de video por streaming implicaba, ineludiblemente, formular una suerte de marco temporal para abarcar la evolución desde la aparición de la tv hasta el contexto actual. De este modo, se ha elegido la aproximación diacrónica, de carácter principalmente descriptiva e interconectando el anclaje de cada época en su vinculación con la actual.

Este acercamiento histórico nos permitirá no ya reseñar los éxitos o fracasos de cada propuesta sino, más bien, un acercamiento a los argumentos que lo hicieron triunfar o fracasar.

Además, se ha podido acometer un estudio progresivo, integrador de diferentes realidades en el aula, de una actualidad pedagógica marcada por la premura de la digitalización de la docencia por el COVID, que ha sumido a todo el sector en una suerte de carrera vertiginosa donde, en ocasiones, se confunde la metodología de una pedagogía audiovisual con la mera grabación de una masterclass a la antigua usanza.

Propuesta pedagógica basada en las plataformas de contenidos audiovisuales

La televisión pedagógica es un paso previo dentro del advenimiento del propio medio. En los años 50 del pasado siglo, parecía razonable pensar que, si cada ciudadano tiene un "pequeño cine" en su propia casa en el que, además, pueden retrasmitirse otros contenidos, como una adaptación visual de los informativos de radio, e incluso programas de debate político, por qué no iba a poderse dar formación a través de él. Al fin y al cabo, era algo parecido (al menos teóricamente) a seguir una clase en la universidad.

Sin embargo, pronto desde diferentes ámbitos tanto académicos como económicos, se empieza a constatar que no es un medio eficiente para la impartición de una docencia verdaderamente pedagógica y que, además, es difícil (cuando no imposible) reemplazar la experiencia física de participar en una clase real ¿A qué se debe, por tanto, dicho fracaso? ¿Por qué, incluso hoy día, siguen construyéndose universidades físicas y las digitales apenas tienen presencia en la mayoría de países?

En primer lugar, a diferencia de un aula real, la teledocencia se realiza en un esquema comunicativo diferente: un único emisor en un único canal que, además, es unidireccional. En cambio, en la presencia física el concurso del alumno hace que necesariamente dicho esquema pase a ser bidireccional, y en ocasiones los propios canales muta en varios. En segundo lugar, en el aula el alumno elije (por muy inconsciente que sea) la perspectiva con que seguirá la docencia en función de sus intereses: de manera libre aplica su mirada hacia el profesor, o hacia el libro que sostiene este, así como a la pizarra, a la proyección o a cualquier otro detalle de los

que tienen lugar en la esfera pública de la docencia física. En cambio, cuando un alumno sigue una locución grabada por un profesor, como si éste fuera un mero presentador de contenidos, está obligado a un único modo de mirar: está atrapado en un único plano fijo sin posibilidad de cambio. Ello, que es algo visible en los informativos de televisión, en cambio, no funciona en la docencia. Los motivos son varios: en primer lugar, en televisión se tocan muchas noticias, por tanto, infinidad de temas diferentes en pocos minutos, con una duración total de 30', de los cuales apenas 5' son, de media, el minutaje que corresponde al presentador. Pero es que, además, el presentador solo da paso a contenido audiovisual que él presenta, es decir, lo importante de un informativo es el contenido, no el presentador. En la docencia, en cambio, el "presentador" sería el docente, salvo que no enlazaría a ningún contenido y, además, en vez de los 5' totales del presentador, sería el único protagonista del acto comunicativo el tiempo que dure la docencia (hasta dos horas en la esfera universitaria).

Pero es que, aún así, ¿a qué joven le gusta ver informativos y a qué se debe? ¿Estaríamos, por tanto, en posición de argumentar qué debe poseer la formación online para que el sistema comunicativo verdaderamente funcione, precisamente en una era ("la era Netflix") en que los chicos pasan una cantidad ingente de horas diarias frente a la pantalla consumiendo contenidos audiovisuales?

RESULTADOS

En primer lugar, parece claro que la diferencia entre la teledocencia que antes hemos descrito (y que también algunos docentes están practicando hoy, en estos días de confinamiento por la pandemia internacional del COVID), y los contenidos elaborados en la plataforma Netflix, parten, en primer lugar, de una codificación diferente. Uno es solo una grabación de un señor/a hablando, y lo otro es una producción cinematográfica (aunque con varias adaptaciones) que maneja la codificación del lenguaje del cine.

Cuando, por poner un ejemplo, un docente quiere llamar la atención de un aspecto concreto en el aula, posee herramientas pedagógicas para hacerlo: prosémica, quinética, variación en el tono de voz, recurso de la lectoescritura en la pizarra, cuando no, directamente, recurrir a la función apelativa, fática o de contacto con respecto a los alumnos: queda, ni más ni menos, que todas las habilidades que un docente debe poseer y que no distan mucho, en realidad, de las propias habilidades del arte dramático (no en vano, ambas comparten tarima).

En cambio, en una grabación, buena parte de esos recursos desaparecen: el docente no se puede mover (porque saldría del plano), no puede alzar la voz (porque saturaría el audio), no puede hacer grandes gesticulaciones (por el efecto estela visual) y, sobre todo, está "a ciegas" porque no tiene contacto visual con sus

alumnos, con lo que no puede saber -es imposible- si los alumnos le siguen o están haciendo otra cosa, incluso si dejaron el ordenador encendido y, simplemente, se fueron. Uno puede hacer una pregunta en un chat paralelo (cosa que no siempre es posible, de hecho) pero, aún así, la demora en la respuesta de los cientos de alumnos hace que cualquier operación enfática o de contacto, por parte del docente, se demore segundos, o minutos, ralentizando el transcurso de la docencia y rompiendo el ritmo comunicativo.

Así las cosas, por tanto, el docente está absoluto encerrado en un formato que es, digámoslo así, no el más propicio para la docencia. ¿Qué alternativas tiene? Baste mirar con qué son capaces de "perder" el tiempo los alumnos en las horas de consumo de sus móviles: si queremos atraer su atención necesitamos "adaptar" los contenidos a la codificación audiovisual. Al lenguaje del cine. El lenguaje del cine es algo con la suficiente literatura científica como para que su aplicación se realice con todas las garantías pedagógicas que requiere el contexto actual. Aunque, como es sabido, la docencia no necesariamente es una metodología, sino un arte, y como tal, toda su literatura científica puede y debe interpretarse.

Si un docente quiere, por ejemplo, focalizar algo concreto usará un primer plano. Si, en cambio, quiere ofrecer cierta visión de conjunto deberá recurrir, como en las retransmisiones deportivas, a planos generales. Si, además, alude a contenidos, deberá enlazar a dichos contenidos, emplazando así a los alumnos en el cronotopos que el docente considere. Deberá cuidar el sonido, pues es uno de los verdaderos caballos de batalla del audiovisual hoy. No puede permitir caídas en la red, ni minutos de retraso entre la sincronización del sonido y el vídeo. Debe cumplir con las normas de la semiótica para mantener la atención del receptor (si, tradicionalmente se decía que un espectador "solo" aguantaba los ocho minutos iniciales en una sala de cine antes de salirse si el filme no le gustaba, hoy día, ¿quién aguanta 8 minutos?).

Pero, además, otro de los vectores en la traducción al código audiovisual cinematográfico, lo encontramos en la inmensidad de los diferentes productos que han ido elaborando (bien como creación de contenido, bien como adquisición de obras fílmicas de los años previos), donde, sin duda, pueden encontrarse recursos tanto visuales como argumentales para todos y cada uno de los bloques temáticos de enseñanza, desde los ciclos más básicos de la misma hasta las diferentes etapas de formación universitaria. Obras que van desde la recreación de épocas pasadas (desde la prehistoria a la actualidad), o agrupadas por temas (filosofía, ciencia) o sociedad. Es decir, en el momento en que se adapta el código a lo fílmico y audiovisual, buena parte de los contenidos se ofrecen ya transformados a dicho código. Con la facilidad que supone, además, el cambio de piezas audiovisuales cuando todo el contenido está ya adaptado a ese código.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En primer lugar, parece claro que el nivel de evolución técnica del cine y el auténtico tsunami que han supuesto las plataformas de contenidos digitales y, con ellas, la capacidad de acceder de forma ordenada, segmentada y etiquetada a contenidos propios y ajenos, ha cambiado por siempre el cine. En segundo lugar, parece también cierto que, en contra de lo que pudiera pensarse, gracias a estas plataformas los alumnos (de prácticamente cualquier edad) han redescubierto un lenguaje, el fílmico, que les atrapa durante varias horas diarias de media. En cambio, eso no se traduce en que los contenidos culturales, formativos o docentes estén funcionando. Más bien todo lo contrario. Una tercera conclusión es que, en la medida en que los docentes son capaces de digitalizar los contenidos, y hacerlos parecerse más a aquellos cuyos discursos visuales más presentes están en los medios digitales, más nivel de atención consiguen en sus receptores. Pero es una lógica, la de reconversión digital que requiere, desde luego, de una tarea de reeducación audiovisual ardua por parte del docente.

Por tanto, podemos concluir que la evolución de la técnica del cine, la llegada de las plataformas, y el cambio de paradigma es más una oportunidad que un problema para los docentes. Un reto, no menor, del que depende que toda una generación de alumnos no se descabalgue con contenidos que quedan tan lejos de sus vidas como aquellos antiguos televisores en blanco y negro de los años 50 en los que, por otra parte, se pensó gran parte del sistema educativo que aún hoy tenemos vigente.

REFERENCIAS

Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Madrid: Paidós.

Ambròs, A., y Breu, R. (2009). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grau.

Bazin, A. (1958). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.

Benjamin, W., y Millanes, J. M. (2008). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos.

Blanco-Pérez, M. (2020a). *Manual de tecnología para la comunicación audiovisual y publicitaria: de la cámara al drone*. Salamanca: Comunicación Social.

Blanco-Pérez, M. (2020b). *Cine y semiótica. La Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento aplicada al lenguaje cinematográfico y publicitario en la era Netflix*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Caparrós-Lera, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Cuadernas de Cine*, (1), 25-35.

Freund, G. (1974): *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili Orig.

Griffith, D. W. (1915). *The birth of a nation. The Most Stupendous and Fascinating Motion Picture Drama Created in the United States*. Nueva York: Epoch Producing Corporation.

Hueso-Montón, J.L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

Jiménez-Pulido, J. (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Del Laberinto Ediciones.

Krakauer, S. (1989). *Teoría del cine: la redención de la realidad física.* Barcelona: Paidós.

Sontag, S. (1975). *Sobre la fotografía.* Barcelona: DeBolsillo.

Utrera, R. (1981). *Modernismo y 98 frente a Cinematógrafo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

CAPÍTULO 49

APORTACIONES DEL LIVING HISTORY EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANA SÁNCHEZ RICO*, REYNA GUADALUPE EUAN RAMIREZ**, BEATRIZ URIARTE PÉREZ**, FRANCISCO RIVAS GARCÍA**, Y AMAYA ARIGITA GARCÍA**
**Doctora en Educación, **Universidad Alfonso X El Sabio*

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Sociales se pueden considerar como aquellas que se fijan principalmente en el espacio social y donde tendrían lugar las relaciones sociales y la interacción de las colectividades en el medio geográfico a lo largo de la historia (Herrero, 2012). Las Ciencias Sociales, en su conjunto, ayudan a promover y desarrollar un conocimiento crítico de la sociedad. Es necesario abordar la interdisciplinariedad tanto en la educación en general, como particularmente en las Ciencias Sociales. A esto se añade la importancia de tratarla tanto en el ámbito formal como informal. Ahora bien, ¿a qué nos referimos con interdisciplinariedad? Siguiendo lo que entiende Asensio (1987) la interdisciplinariedad consiste en la integración de distintas ciencias donde se marca un objetivo de conocimiento común; para ello es necesario entender y plantear las relaciones existentes entre dichas ciencias.

En el caso de la historia podemos pensar, como bien comentan Prats y Santacana (2011), que sin duda la enseñanza y aprendizaje de la historia permite comprender la complejidad existente de los fenómenos sociales y políticos, acontecimientos y procesos históricos a través de un análisis de causas y consecuencias. En esta definición, encontramos esa idea de potenciar y analizar procesos históricos, y esto, como se verá más adelante, será una característica que tendrá el living history.

Otro aspecto al que hay que aludir es a la necesidad de prestar atención al contexto donde se desarrolla el aprendizaje. Falk y Dierking (2000) identifican los siguientes tres contextos: social, físico y personal que influyen en la elección y la visita a los museos. Estos autores hablan del interactive experience model que se centra, principalmente, en la perspectiva del visitante y en la noción de que toda la experiencia y su posterior aprendizaje es contextual (Falk y Dierking, 2000; Dierking, 2019). Además, algunos de los aspectos que deben estar presentes en dicho aprendizaje serían el interés y la emoción ya que intrínsecamente van a estar

relacionados con la motivación y el éxito de las actividades y programas que se plantean (Falk y Dierking, 2000; Asensio y Pol, 2002). Si nos adentramos en lo que se conoce como aprendizaje informal tendríamos que buscar una experiencia más real, que sobre todo se base en una vivencia personal más directa y que se aproxime más a mensajes significativos (Asensio, 1998). En otras palabras y atendiendo al tema que se aborda en el presente capítulo el aprendizaje informal busca experimentar y emocionar, en vez de centrarse en contenidos y datos que es probable que sean olvidados.

Por esta razón, todas las actividades que provoquen emociones y a la vez den respuestas a los intereses de las personas, van a estimular un aprendizaje motivado. Bruner (1988) cree que las emociones alcanzan un carácter cualitativo cuando se contextualizan en la realidad social que las produce. En consonancia con esta idea podemos ver que el living history es una buena forma de mostrar la realidad social de una época y contextualizarla en el contexto histórico de su momento a través de las técnicas, dinámicas y programas que utiliza. En un primer momento, Anderson (1985) define living history como la simulación de la vida de otro tiempo. Sin duda, es una definición general pero acertada para explicarlo en pocas palabras lo que significa living history. Por su parte, Allison (2016) define los museos de living history como instituciones culturales que mezclan exposiciones históricas con representaciones en vivo. Plimoth Plantation, un museo de living history desde 1969, afirma que son una representación viva de la historia.

Autores como Roth (1998) entendían el living history como todo aquello que podía evocar un vínculo con el pasado y donde se incluirían desde cantar canciones transmitidas por los mayores, recrear una batalla, preparar recetas antiguas o caminar por un antiguo sendero. Si bien es cierto que algunas características y programas del living history están en relación con lo que comenta Roth, en el presente capítulo se abordarán algunas de las principales características que se han extraído después de la visita a los distintos lugares de living history, así como también de qué forma se pone énfasis a la parte educativa. En el living history destaca sobre todo el aprendizaje experiencial que se genera, entendiéndolo como aquel aprendizaje informal que se centra en aprender a través de la experiencia y que se comentó en el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL, 2012).

El profesorado tiene como misión fundamental preparar y diseñar experiencias motivadoras que sean agradables y les provoquen, en la medida de lo posible, intereses o curiosidades para que fomenten su aprendizaje continuo (Dewey, 2010). En la actualidad con la era digital encontramos distintos recursos y materiales que pueden generar motivación en el alumnado, e instituciones como Colonial Williamsburg, Plimoth Plantation y Jamestown Settlement no son ajenas a esta

realidad y también aprovechan la oportunidad que les ofrece la tecnología para llegar al público. Algunos ejemplos lo encontraríamos en recursos digitales, apps, juegos, documentos, mapas entre otro tipo de fuentes históricas que quedan abiertas al público para su consulta. Finalmente, algunas de las estrategias del living history recuerdan a dramatizaciones históricas que pueden llevarse a la práctica en el aula o incluso el uso del role-playing simulando casos reales que sirven para empatizar con los demás y conocer cómo se actuaría según la situación o problemática que se te presenta (Acosta, 2015; Friera, 1995; Sánchez Rico, 2019).

MÉTODO

La principal hipótesis que se plantea es que el profesorado dispone de recursos y estrategias de living history que le son de utilidad para abordar las Ciencias Sociales. Será a través de los ejemplos que encontramos en los casos estudiados que se percibirá que existen recursos y propuestas que se pueden aprovechar en otros contextos para promover una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales más experiencial.

A continuación, se exponen los principales objetivos de la investigación.

Mostrar la aportación del living history a la didáctica de las Ciencias Sociales.

Describir los ejemplos de Colonial Williamsburg, Jamestown Settlement y Plimoth Plantation.

Indicar algunos ejemplos de programas y recursos educativos.

El presente trabajo muestra un estudio de caso donde se analizan tres lugares de living history de Estados Unidos como son Colonial Williamburg (Williamsburg, Virginia), Jamestown Settlement (Jamestown, Virginia) y Plimoth Plantation (Plymouth, Massachusetts). Para el análisis de los distintos lugares se visitaron los lugares, se llevó a cabo una observación siguiendo un guion de análisis de las instituciones y programas y todo quedaba recogido en un diario de campo.

A continuación, se indican algunas de las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se han utilizado para la presente investigación. En primer lugar, se realizó una observación del lugar que permitía recoger datos de forma cualitativa y conocer cómo se desarrollaban las actividades y eventos de cada institución. En segundo lugar, se había creado un guion de análisis de la institución y de los programas educativos que se ofertaban. Además, se han analizado documentos para ayudar a la comprensión del funcionamiento de las instituciones. Toda la información quedaba recogida en un diario de campo.

Con anterioridad a la visita de los living history en Estados Unidos se había planificado qué lugares se iban a ver, además de preparar un guion de análisis sobre las distintas instituciones. De esta forma permitía conocer las similitudes y diferencias entre ellas, así como determinar algunas de las características de los

living history. En este guion de análisis se planteaban distintos ítems a analizar, pero en el presente estudio sólo haremos referencia a la parte educativa de las instituciones, sobre todo aquella dedicada más a la formación y a las visitas de los escolares. Además, en el guion de análisis se planteó anotar qué información existía en la web sobre los programas y actividades, si además se permitía descargar recursos y si el profesorado tenía acceso a recursos además de otros documentos o fuentes que les fuesen de interés para sus clases.

A partir de la observación llevada a cabo en los lugares, la asistencia a algunos de sus programas y la recogida de datos en el guion de análisis de cada institución y en el diario de campo ha permitido analizar cada caso y así describir sus programas.

RESULTADOS

Antes de poder describir los distintos casos de living history en Estados Unidos y la aportación de sus programas para la Didáctica de las Ciencias Sociales, se detallan a continuación algunas de las características del living history que han sido extraídas después de haber analizado los casos investigados.

El living history pone énfasis en la contextualización del lugar y del período histórico que representan. Esto ayuda al profesorado a encontrarse con un espacio donde es posible mostrar desde distintas perspectivas cómo era una ciudad y cómo vivían las personas de la época de una forma más viva y dinámica. Debemos pensar que la visita a un living history permite al alumnado interactuar con los intérpretes de la historia, plantearles sus dudas y curiosidades para que les respondan. Esta interacción no es posible con otros recursos utilizados en Ciencias Sociales como el cine o la lectura y análisis de documentos. En el living history tenemos a estos intérpretes de la historia caracterizados como la época que representan que se han encargado de conocer e informarse a través de fuentes históricas cómo era el contexto que representan, además de investigar sobre los distintos roles de la población que representan. En Colonial Williamsburg, por ejemplo, encontramos a artesanos que muestran cómo se desarrollaba ese trabajo en el siglo XIII, qué herramientas y técnicas utilizaban y para qué se necesitaban. El tener a intérpretes que explican y realizan todo el proceso para obtener un producto final, bien sean telas, zapatos, pelucas, armamento, entre otras opciones, indica el tipo de economía y la producción que necesitaban y por qué. Comprender cómo era el funcionamiento de una imprenta, sin duda es más atrayente para el alumnado si ve y participa en el proceso más que leerlo y aprendérselo para el examen.

Si ponemos el foco en los intérpretes se aprecia el predominio a representar arquetipos sociales como podía ser una mujer en esa época, un soldado, un esclavo, nativos, artesanos, entre otros. Aunque en ocasiones veremos a personajes más conocidos como Thomas Jefferson o Martha y George Washington, es interesante la

preocupación existente por tratar las minorías y la historia social. En cuanto a las técnicas de interpretación, veremos que predomina el uso de la primera persona, siendo ellos mismos los que explican su situación, cómo viven y qué hacen como si estuvieran en la época que representan. No obstante, apreciamos que hay intérpretes que optan por el uso de la tercera persona por el hecho de que creen que facilita más la comprensión por parte del visitante, a la vez que le permite vincular las ideas con el presente. Esto puede ayudar en el caso del alumnado, aunque es cierto que encontrarte con personajes de la época y que te hablen como en su tiempo también provoca curiosidad e interés.

A través del living history podemos apreciar y abordar temas como la arquitectura, el arte, la naturaleza, los recursos naturales y su aprovechamiento en la producción y el trabajo de la zona, además de apreciar en la mayoría de los casos el emplazamiento original y los cambios que se han producido en el paisaje. Además, la visita a un living history permite comprender cómo era el día a día de una persona que vivía en la época representada. A diferencia de otros recursos que se centran a lo mejor en un único tema aquí vemos cómo era el funcionamiento de una ciudad, un pueblo y cómo se interaccionaba, qué actividades hacían y en definitiva se incide más en el proceso histórico y no tanto en hechos puntuales.

La programación de los living history acostumbran a variar de un día a otro, por lo tanto la visita nunca va a ser la misma, cada día es diferente pues cambian a lo largo del año. A esto se añade que el visitante tiene la opción de realizar una visita libre y escoger aquellas actividades, y programas a los que quieres acudir o simplemente realizar una visita a los distintos espacios de los que dispone. En relación con los programas debemos destacar la existencia de eventos y actividades que hacen partícipe al público, aparte de interaccionar con los intérpretes de forma habitual, encontramos la oportunidad de participar en un juicio o ser reclutado para luchar, entre otras muchas actividades.

Colonial Williamsburg es el gran referente en living history. Representa la vida del siglo XVIII en Williamsburg (Virginia) mientras fue la capital de Virginia. Destaca la Historic Area donde están los edificios que había en la época y donde se puede pasear y visitar las casas que se encuentran abiertas y donde están los intérpretes de la historia desempeñando sus funciones. Podemos apreciar distintas tiendas, el trabajo de los artesanos, el Palacio del Gobernador, el Capitol y las calles por las que en su día transitaban las personas. Para los estudiantes se ofertan recorridos y visitas para que vean cómo era la vida en el siglo XVIII, además de poder interaccionar con personajes famosos como George Washington, Patrick Henry, Tomas Jefferson o el Marqués de Lafayette que son algunos de los intérpretes a los que se les conoce como Nation Builders. Los programas donde participan este tipo

de personajes permiten comprender mejor su biografía, así como el papel que tuvieron en el siglo XVIII y en la guerra de la independencia de los Estados Unidos.

El profesorado puede escoger, acorde al tema que están abordando en clase visitas que traten dicha temática de forma más específica. Colonial Williamsburg tiene una gran variedad de recursos y programas escolares tanto para las escuelas, como para las familias, así como también cursos para los profesores. A esto se añade la posibilidad de que el profesorado puede consultar documentación que le pueda interesar para posteriormente plantear proyectos e iniciativas de living history en el aula. Los profesores tienen la posibilidad de asistir a seminarios y talleres con los intérpretes de la historia para que les expliquen su funcionamiento, además de adentrarse y profundizar más en la historia de Estados Unidos, así como distintas perspectivas y programas a los que se pueden acoger según sus necesidades. Colonial Williamsburg aboga fuertemente por la parte educativa y encontramos programas que se fijan en el contenido histórico basado en estándares y centrándose en el uso de fuentes primarias. En la medida de lo posible siempre se intenta un enfoque inclusivo que permita analizar personas y eventos del pasado desde distintas perspectivas. El profesorado dispone de recursos educativos que se pueden implantar en el aula, lecciones y fuentes primarias algunas digitalizadas y otros medios que se pueden consultar a través de la Biblioteca de recursos educativos de Colonial Williamsburg.

Jamestown Settlement está situado en Jamestown (Virginia) y allí encontramos la reproducción de lo que fue el Fuerte James, primer asentamiento permanente de los ingleses. Aparte del fuerte también se representa el poblado Powhatan para representar la vida de los nativos de la zona, así como los barcos en los que llegaron en 1607.

Para trabajar con el alumnado, aparte de ver las demostraciones de los intérpretes, participar en sus programas y actividades, apreciamos que la parte dedicada a la exposición permanente del museo dispone de recursos interactivos para trabajar sobre todo la relación de las culturas que estuvieron en la zona, como fueron principalmente los nativos y los ingleses. Las exposiciones temporales intentan abordar temas e historias que susciten gran interés al público, y en especial a los escolares como es el caso de la historia de Pocahontas. Esto permite trabajar la llegada de los ingleses, la interacción de las culturas con los niños, así como también permitiría trabajar temas de forma interdisciplinar desde naturales hasta sociales. Jamestown Settlement dispone de recursos multimedia, además de ayudar al profesorado con actividades que pueden plantear para el aula para tratar las relaciones entre las culturas de Jamestown, las personas que habitaron en la época, así como líneas del tiempo.

Plimoth Plantation se localiza en Plymouth (Massachusetts). En este caso se representa la villa inglesa en el siglo XVII y el hogar de los nativos wampanoag. Se recurre al uso de intérpretes de la historia en primera persona a los que se puede interaccionar y preguntar todo tipo de curiosidades. El alumnado también puede estudiar la relación con el paisaje, qué alimentos tenían, así como aquellos útiles y materiales que utilizaban para las construcciones.

En Plimoth Plantation encontramos en la web recursos interactivos, donde destaca por ejemplo uno dedicado a Thanksgiving. En la aplicación se comenta que la labor del historiador se centra en tratar los pensamientos y los sentimientos de las personas que vivían en el pasado. Algunas de las técnicas que se utilizarían para investigar el pasado son los escritos y las tradiciones orales, las pinturas y los objetos de aquellas personas que realmente vivieron esa época, todo ello es muy interesante que el alumnado los conozca de esta forma más dinámica a través de las tecnologías. En el caso de los estudiantes, debemos recordar que son nativos digitales, y eso influye, considerablemente, en el diseño del programa y de la actividad que queremos realizar.

También oferta la posibilidad de que vayan intérpretes a las aulas, además de potenciar cursos, programas y talleres para la formación del profesorado en temas de living history. El museo dispone de actividades y recursos tanto para el profesorado como el alumnado enfocado tanto a los wampanoag como a los pilgrims o incluso a aspectos relacionados como la escritura, las fiestas y las tradiciones de la época.

Finalmente podemos indicar que los distintos casos estudiados son tres ejemplos de living history cuya parte educativa y formativa está muy potenciada y dispone de los programas y recursos necesarios para abordar distintos temas, además de proporcionar recursos y actividades que el profesorado puede utilizar en sus clases.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Después de analizar los distintos casos encontramos que el living history como experiencia vivencial por todas las características que hemos ido desglosando y por ser capaz de hacer vivir la historia de forma diferente. Además, el living history permite trabajar la interdisciplinariedad con el alumnado. Gran parte de los programas educativos no son exclusivos para trabajar desde una materia, sino que se pueden abordar temáticas muy diferentes teniendo en cuenta el contexto en el que tiene lugar. Esto es fundamental sobre todo en la didáctica de las Ciencias Sociales.

En el caso de la formación del profesorado y el uso de recursos educativos es necesario señalar la gran labor que realizan los tres casos estudiados ya que ayudan

al profesorado tanto en la creación de nuevos recursos como ideas para trabajar la historia de Estados Unidos desde el aula. Este tipo de recursos y actividades también ayudan a extraer ideas para profesores de otros países y otros contextos, pues como se ha visto el living history es una buena estrategia para el conocimiento del pasado.

El living history da la posibilidad a trabajar el contexto histórico y sociocultural de una época desde distintas perspectivas, además de incluso poder abordar temas específicos según la materia que se quiera enseñar o el contenido que se deba impartir. Es positivo que el living history permita abordar en general un contexto y no tanto un hecho puntual, porque de esta forma es más fácil comprender las relaciones entre culturas y el medio, así como tener una visión más amplia de una época.

Por último, hay que señalar la importancia de la participación en este tipo de actividades, donde se pone el foco en el visitante o el alumnado y deja de tener un rol de espectador para lograr un papel activo en la acción que se está desarrollando. La oportunidad de poder resolver las dudas e inquietudes del alumnado es una forma de motivarlos y de que mantener su interés.

REFERENCIAS

Acosta, L. M. (2015). Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 80,* 48-56.

Allison, D. (2016). *Living History: effective costumed interpretation and enactment at Museums and History Sites*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Anderson, J. (1985). *The Living History Sourcebook. Nashville*. The American Association for State and Local History.

Asensio, M. (1987). Enfoque interdisciplinario en el diseño curricular. *Cuadernos de pedagogía, 149*, 81-85.

Asensio, M. (1998). El Proyecto"Público y museos". *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España, 3*, 123-148.

Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación (2ª ed.)*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dierking, L. (2019). First-person interpretation: perspectives on interpreter-visitor communication. En M. Katz-Hyman, C. Jones, S. McCabe, & M. Seelhorst, *The living history anthology. Perspectives from ALHFAM* (págs. 75-81). New York: Routledge.

Falk J., y Dierking, L. (2000). *Learning from museums: visitor experiences and making of meaning. Lanham* (MD). Rowman & Littlefield.

Friera, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Herrero, C. (2012). Hacia una didáctica integrada de las Ciencias Sociales. *Didácticas Específicas, 6*, 140-158. Recuperado el 18 de Noviembre de 2018, de https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/viewFile/7714/7990

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp.13-29). Barcelona, España: Graó.

Roth, S. F. (1998). *Past into Present: Effective techniques for First-Person Historical Interpretation*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Sánchez, A. (2019). Talleres de reconstrucción del paisaje de época colonial. En M. Bueno, & A. García de la Vega, *Paisagem e ensino de Geografia* (pp.13-30). Goiania: C&A Alfa Comunicaçao.

UIL, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: UIL.

CAPÍTULO 50

EDUCAR EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: UN RETO PARA EL ESTUDIANTE ADULTO

SUSANA GALA PELLICER
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se describe el proceso de virtualización de la docencia llevado a cabo por el Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario (en adelante, CDCU) con motivo de la alerta sanitaria causada por el Covid-19. El carácter forzoso e inmediato de esta circunstancia sobrevenida, sumados a la falta de preparación previa de las partes implicadas, obligó a llevar a cabo una modificación drástica de la enseñanza que ha afectado a todo el conjunto del sistema educativo. A los obstáculos comunes a los que tuvo que hacer frente la comunidad educativa, se suman, en el caso del estudiante mayor, las dificultades propias del uso de la tecnología. En este capítulo se describen los siguientes aspectos relativos al proceso de virtualización: las implicaciones de tipo organizativo para el centro docente, las dificultades específicas de este alumnado, y las oportunidades de mejora para la entidad.

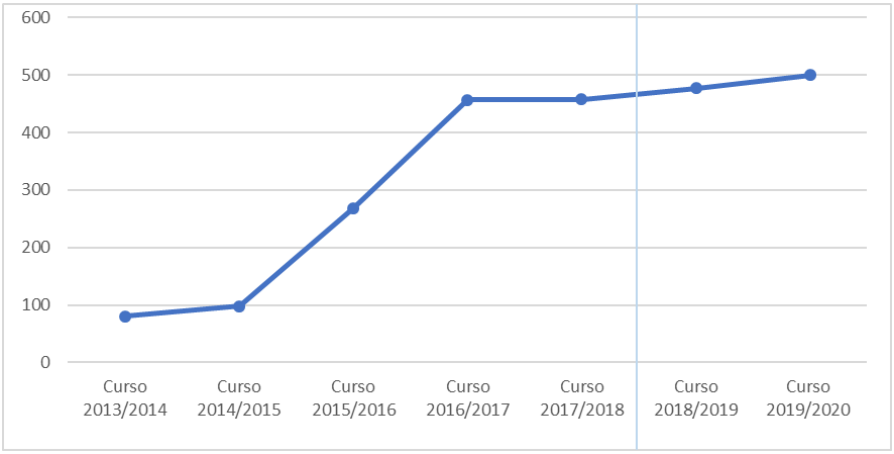
La asociación sin ánimo de lucro CDCU tiene como objetivo divulgar los resultados científicos generados por la Universidad y los centros de investigación al conjunto de la sociedad. El Centro se propone como un proyecto de innovación comprometido con el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y, más concretamente, con la educación del adulto (Gala, 2019a; 2019b).

Entre las acciones más destacadas de la entidad se cuenta el programa denominado La Universidad a tu alcance, propuesta didáctica que busca fomentar la participación del adulto en el aprendizaje mediante una oferta formativa que incluye múltiples formatos (conferencias, seminarios, cursos, foros de debate y reflexión, actividades orientadas al fomento de la lectura, etcétera) especializados en la divulgación de las Humanidades y las Ciencias Sociales y adaptados a la variedad de vocaciones e intereses del estudiante adulto.

Los programas dieron inicio en el año 2013 con 80 inscritos y, desde su puesta en marcha, el incremento de matrícula ha sido exponencial. En el presente curso académico (2019/2020) se han superado los 500 alumnos presenciales en programas de duración anual, a los que hay que sumar los participantes en otras

líneas pedagógicas, tales como las visitas culturales, conferencias divulgativas, etcétera.

Figura 1. Evolución de la matrícula (2013-2020)



Sin lugar a dudas, la clave para comprender el éxito de esta iniciativa se encuentra en la capacidad docente del profesorado que colabora con el Centro (Cuenca y Ortega, 2015, p. 288). El claustro está formado por profesores universitarios e investigadores de diversa categoría profesional capaces de comunicar su conocimiento a un público heterogéneo.

La realización de esta oferta docente es posible gracias a la formalización de una serie de convenios de colaboración que han permitido a la Asociación cumplir con uno de sus mayores retos pedagógicos: la creación de una red de aulas distribuidas por la ciudad de Madrid. Los programas tienen lugar, principalmente, en espacios culturales públicos y privados, tales como museos, centros culturales, fundaciones, asociaciones, etcétera.

MÉTODO

De la enseñanza presencial a la docencia virtual

El Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario basa su metodología docente en la presencialidad: el diálogo con el profesor, el trato entre los asistentes o la posibilidad de compartir reflexiones en el contexto del aula, entre otros, suponen valores pedagógicos fundamentales para nuestra entidad y, por este motivo, hasta ahora no se había explorado la posibilidad de impartir clase a distancia (Vázquez y Fernández, 1999, p.43).

Sin embargo, la situación originada por el Covid-19 ha obligado a implantar con carácter de urgencia un sistema de enseñanza virtual. El compromiso adquirido con

los estudiantes se convirtió en el impulso necesario para afrontar la virtualización de la docencia. Más allá de dar continuidad a los programas, se buscaba alcanzar los siguientes objetivos: ofrecer un espacio de pensamiento ajeno a la situación de crisis; favorecer la comunicación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje; y mantener la relación estudiante-profesor. A ello se suma que, como entidad sin ánimo de lucro comprometida con el aprendizaje a lo largo de la vida, la Asociación siente una responsabilidad particular hacia sus alumnos mayores y, consecuentemente, trató de aportarles un recurso de utilidad durante el confinamiento.

Plan de contingencia

Los esfuerzos realizados hicieron posible la puesta en marcha de un programa educativo adaptado a las nuevas circunstancias en tan solo dos semanas (Valverde, 2015, pp.84-89). La primera fase de trabajo estuvo dedicada a abordar los siguientes aspectos: suspensión temporal de las clases en el aula, análisis del estado de la cuestión, estudio de respuesta a la contingencia y, finalmente, diseño del nuevo plan de formación.

El 11 de marzo de 2020 quedaron temporalmente suspendidas las clases presenciales en la Comunidad de Madrid. En los dos días previos, el Centro se puso en contacto con los responsables de las entidades que acogen los cursos y anunció a los alumnos la interrupción de la docencia.

Inmediatamente después, se elaboró un estudio económico y se realizó una previsión de gastos adaptada a los posibles escenarios. Finalizado el análisis de la situación, se consultó con cada uno de los profesores implicados la viabilidad de las propuestas de actuación.

Por último, se evaluaron las posibles respuestas a la contingencia. Descartada la suspensión total de la actividad durante el estado de alarma, se consideraron dos alternativas: la primera consistía en el reemplazo de las clases presenciales por sesiones virtuales. Si bien en un principio se contempló esta posibilidad, su aplicación hubiera perjudicado a aquellos estudiantes que carecen de conocimientos tecnológicos suficientes. La segunda alternativa, por la que finalmente se optó, fue la de desarrollar un entorno de aprendizaje virtual a la espera del restablecimiento de las sesiones presenciales. Es decir, se acordó que las actividades virtuales no sustituirían a la docencia en el aula, sino que constituirían una prestación complementaria al desarrollo ordinario de los planes de formación del Centro.

Creación del entorno virtual de aprendizaje

El nuevo entorno de aprendizaje está formado por la combinación de un aula virtual y de una serie de conferencias a distancia. El aula se organizó siguiendo el

modelo de los programas presenciales, y ofrecía al estudiante acceso a los materiales del curso matriculado antes del estado de alarma. Las conferencias, por su parte, se abrieron a la participación del conjunto de los inscritos, permitiendo al alumno entrar en contacto con su área de interés y, además, participar de un conocimiento interdisciplinar (Cabero, 1999, pp.95-105).

Establecido el sistema de aprendizaje, se inició la búsqueda de los recursos tecnológicos necesarios para su desarrollo. El mayor reto consistió en minimizar las dificultades propias del uso de la tecnología que afectan a parte de los usuarios. Una de las características de La Universidad a tu alcance es la heterogeneidad de sus estudiantes, que responden a grados de formación y a contextos socioculturales marcadamente diferentes. Tal heterogeneidad encuentra reflejo en un manejo dispar de los recursos informáticos (Castaño, Maiz, Palacio, y Domingo, 2008, pp. 32-34).

RESULTADOS

El resultado fue la creación de un entorno de aprendizaje adecuado para el estudiante adulto y consistente en dos espacios virtuales complementarios: un aula donde se alojaron los materiales educativos y una serie de conferencias síncronas. Para lograr su adecuada implementación, el Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario ha realizado un esfuerzo de planificación y de reorganización de sus recursos. A pesar de las dificultades, la virtualización de los contenidos ha sido bien acogida por los estudiantes, que han participado activamente en los nuevos programas implantados (a continuación se exponen los datos de participación). Si bien las herramientas tecnológicas suponen un reto de aprendizaje para muchos de los usuarios, un sector importante del alumnado se ha adaptado a la nueva modalidad formativa sin grandes dificultades. Próximamente, los resultados alcanzados se someterán a un proceso de evaluación interna que permita mejorar la calidad educativa del Centro.

Aula virtual

La elección del sistema de gestión del aprendizaje se basó en el criterio de usabilidad del LMS (Learning Management System). Es decir, se priorizó la elección de herramientas que no requieren de instalación previa (y se evitaron, en consecuencia, los programas que implicaban una descarga) y que presentan una disposición visual de los recursos clara y ordenada. Se atendió, asimismo, a la accesibilidad de los materiales didácticos, a las posibilidades de interacción entre los estudiantes o a la existencia de chats y foros, entre otros valores añadidos. Se sometieron a estudio las siguientes herramientas: Blackboard LMS, eDucativa, Chamilo, Moodle, Sakai, Google Classroom, TalentLMS y Edmodo. De entre ellas, Edmodo era la que mejor se adecuaba a los criterios señalados.

A través del aula se ofrecieron recursos tales como: enlaces a documentales y películas; conferencias; textos especializados (artículos científicos); lecturas recomendadas; análisis de textos; presentaciones y exposiciones elaborados por el profesor; propuestas de reflexión, etcétera. Cada profesor se hizo responsable de aportar los contenidos de su materia.

El resultado ha sido muy satisfactorio. De los 316 alumnos inscritos en los programas vigentes, aproximadamente 145 utilizaron el aula virtual (la cifra no es estática, se incrementa ligeramente a medida que pasan las semanas).

Tabla 1. Alumnos registrados en el aula virtual

Curso	Lugar de impartición	Inscritos cursos	Usuarios Edmodo
Humanidades I	Centro Multifuncional la Rambla (Coslada)	42	24
Historia Cultural I	Centro Multifuncional la Rambla (Coslada)	34	13
Historia Cultural II	Centro Cultural Valle Inclán (Fuencarral)	37	21
Humanidades IV	Centro Cultural Valle Inclán (Fuencarral)	46	27
Humanidades IV	Centro Cultural el Parque (Torrejón)	41	11
Historia de la Filosofía	Ateneo de Madrid (Madrid)	28	15
La mujer en la historia y en la literatura	Ateneo de Madrid (Madrid)	57	24
Filosofía y pensamiento actual	Ateneo de Madrid (Madrid)	31	10
	Total	316	145

Tal como se observa en la tabla, en la mayor parte de los cursos la proporción de alumnos registrados en Edmodo ronda el 50%, salvo en el caso del programa que se imparte en Torrejón de Ardoz, que no alcanza el 25%.

Conferencias en línea

Como en el caso del aula virtual se sometieron a prueba una serie de herramientas antes de su puesta en marcha. Se consideraron Blackboard Collaborate, Zoom, Youtube y Google Meet, siendo ésta última la que ofrecía un mayor grado de usabilidad.

Cada semana, dos profesores del Centro impartieron conferencias abiertas al conjunto del alumnado. Todos los miembros del claustro docente dieron su disponibilidad para sumarse al nuevo reto, aportando sus conocimientos y sus materiales. El resultado es un ciclo de 16 sesiones interdisciplinares a cargo de profesores universitarios especialistas en los temas propuestos.

Tabla 2. Asistentes a las conferencias virtuales

Fecha	Centro	Título de la conferencia	Participantes
25/03	URJC	Francisco Pizarro y la conquista del Imperio Inca	117
01/04	UCO	Magias inquisitoriales y magias virtuales	113
08/04	UAH	El mito de Perseo y Andrómeda en un poema de Lope de Vega	115
09/04	UAH	Las sufragistas, mucho más que la lucha por el voto	110
15/04	UCM	Interpretación psicoanalítica del amor en la obra de Anaïs Nin	118
16/04	UAH	Las sufragistas, mucho más que la lucha por el voto II	130
22/04	UAH	Aproximación a la obra poética de Amalia Bautista	94
23/04	Prof. ind.	Ley, disciplina y seguridad a través de Foucault	103
28/04	UC3M	El movimiento obrero en la España contemporánea	107
29/04	UAH	Aproximación a la obra de Elizabeth Vigeé Le Brun	111
06/05	URJC	Los viajes, andanzas e invenciones de Marco Polo	127
07/05	UAH	Benito Pérez Galdós, el gran novelista del siglo XIX	135
14/05	UCM	Una introducción a Nietzsche	126
13/05	CSIC	María de Austria, el poder de una emperatriz	129
19/05	UAH	Peggy Guggenheim. Coleccionismo y mecenazgo	103
20/05	UCO	Álvaro de Ocaña, ¿loco o hereje?	100

Las cifras de participación reflejan el número máximo de asistentes cada una de las sesiones. Tal como indican los datos recogidos, se han superado las 1700 conexiones a lo largo de nueve semanas y la media se sitúa por encima de los 100 asistentes por conferencia; es decir, en torno al 30% de los inscritos en los cursos presenciales siguen las clases virtuales.

Dificultades de uso

A lo largo de este proceso, se ha detectado una carencia de herramientas tecnológicas adaptadas a las necesidades del adulto. A pesar de que cada día son más los mayores que se incorporan a las diversas modalidades de aprendizaje, los recursos tecnológicos adecuados al perfil de este usuario son aún escasos. Como también se revela un conocimiento insuficiente de la tecnología por parte de los propios docentes. Ante una situación como la presente, que requiere de una gran agilidad en la actuación, la falta de dominio de la tecnología educativa ha obstaculizado la resolución del problema. Para afrontar adecuadamente ambas realidades, se optó por consultar a Singular Learning, empresa especializada en la innovación, calidad y soluciones tecnológicas aplicadas a la comunicación y al elearning.

Aunque se ha seguido un escrupuloso proceso de análisis de los recursos, tanto Edmodo (aula virtual) como Google Hangout (sesiones virtuales) presentan una serie de dificultades para el usuario. A continuación, se resumen las principales incidencias detectadas:

Tabla 3. Dificultades de uso de las TIC

Aula virtual
Dificultad para el alumno
Dificultad de acceso (requiere inscripción)
Dificultad de uso del foro
Dificultad para el profesor
Limitación para subir archivos.
Conferencias
Dificultad para el alumno
Dificultad para encontrar y utilizar el chat
Manipulación involuntaria de la pantalla
Activación involuntaria del micrófono
Dificultad para el profesor
Retraso en el inicio de las conferencias de una media de entre diez y quince minutos dedicados a la organización de los asistentes
El chat no es accesible en el modo "compartir pantalla"
Requiere de un permiso de acceso de cada asistente

Con el fin de facilitar el uso de las herramientas y de solventar las incidencias surgidas, el Centro ha establecido un sistema de atención personalizada para los alumnos. En concreto, se ha proporcionado asesoramiento mediante las siguientes vías: sesiones explicativas de la herramienta Google Hangout, sesiones explicativas de la herramienta Edmodo, asistencia telefónica durante las conferencias, línea de email para consulta de dudas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Hacia un modelo mixto

Aunque la Asociación basa sus fundamentos pedagógicos en la presencialidad, la reciente experiencia invita a considerar los beneficios que la educación a distancia puede aportar al presente modelo educativo. La virtualización parcial de los contenidos aporta una nueva forma de aproximación a las materias y permite implementar metodologías de aprendizaje hasta ahora no utilizadas por la entidad.

Las cifras de participación corroboran la eficacia del planteamiento. De entre las más de cien personas que atendieron a las sesiones, se han detectado diferentes grados de aprovechamiento y de adaptación. En líneas generales, el mismo afán por vencer la barrera digital ha supuesto para ellas un reto de aprendizaje y de superación. Hay que tener en cuenta, además, que no se ha proporcionado a los asistentes una preparación o formación previa que, con toda probabilidad, habría derivado en una mayor participación. Como, por contra, también cabe pensar que el éxito de asistencia se haya visto favorecido por el propio confinamiento.

En adelante, la Asociación replanteará su estrategia educativa con el fin de obtener el mayor provecho de la educación online mediante las siguientes acciones: se revisará la selección de las herramientas tecnológicas; se recurrirá a la asesoría

de especialistas en formación online; se fomentará una mayor implicación de las entidades colaboradoras.

Es, por tanto, intención de la Asociación impulsar una serie de recursos en red complementarios a las sesiones presenciales. Este espacio se podrá utilizar para dar acceso a los materiales docentes de cada profesor y, también, como se hizo a lo largo de aquel periodo, para integrar un foro de discusión complementario al del aula (Hernández, Pérez, Pedrero, y Álvarez, 2012, p. 407). Asimismo, se consideran ahora nuevas posibilidades de aprendizaje: ésta podría constituir una ocasión única para sumar al presente proyecto a conferenciantes e investigadores internacionales que, sólo de este modo, pueden vincularse con la entidad. Todo ello, sin olvidar que parte de las implicaciones de la educación presencial en el aula no encuentran sustitución posible en el entorno virtual.

REFERENCIAS

Cabero, J. (Ed.). (1999). *Tecnología educativa*. Madrid, España: Síntesis.

Castaño, C., Maiz, I., Palacio G., y Domingo, J. (Eds.). (2008). *Prácticas Educativas en entornos Web 2.0*. Madrid, España: Síntesis.

Cuenca, M. E., y Ortega, I. (2015). La enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores universitarios: valoración de la función docente. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 26*, 285-313.

Gala, S. (2019a). *¿Hacia una sociedad del conocimiento?* Córdoba: UCO. En prensa.

Gala, S. (2019b). Adult education in Spain: challenges and opportunities. En *12th International Conference of Education, Research and Innovation, Conferences Proceedings* (pp. 10924-10928). Valencia: IATED Academy.

Gala, S. (2019). Modelos de gestión para la educación del adulto: más allá de las universidades del mayor. En Tomás Sola Martínez (Ed.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 2704-2717). Madrid, España: Dykinson.

Hernández, M. J., Pérez, M. D, Pedrero, C., y Álvarez, N. (2012). Aplicación de herramientas telemáticas para la mejora de la calidad docente del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca. En *La calidad en los programas universitarios para mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades* (pp. 401-411). Lleida, España: Ediciones de la Universidad de Lleida.

Valverde, J. (Ed.). (2015). *El proyecto de educación digital en un centro educativo. Guía para su elaboración y desarrollo*. Madrid, España: Síntesis.

Vázquez, M., y Fernández, C. (1999). Aprendizaje universitario y personas mayores. *EA, Escuela Abierta, 3*(1), 33-54.

CAPÍTULO 51

EDUBLOGS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS Y DISEÑO DE RECURSOS INCLUSIVOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMARIA Y CENTROS EDUCATIVOS

DANIEL FALLA FERNÁNDEZ Y MERCEDES ÁLAMO
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

La formación inicial que reciben los futuros docentes durante su etapa universitaria es esencial en su desarrollo competencial (Dios, Calmaestra, y Rodríguez-Hidalgo, 2018), y esto quedará reflejado en los siguientes años cuando ejerzan la profesión. Además, los trabajos científicos señalan que los propios estudiantes universitarios consideran fundamental el desarrollo de las prácticas dentro del currículum en el Grado en Educación (Imbernón y Colén, 2014; Tejada y Ruiz, 2016). Por ello, es importante preparar a los futuros docentes a nivel teórico y conceptual, pero también hay que capacitarlos en el uso de metodologías y recursos actuales para hacer frente a los nuevos retos educativos que la sociedad plantea, como por ejemplo: la docencia durante la pandemia (González et al., 2020) o el desarrollo de una educación de calidad y sostenible (Ortega-Ruíz, 2020).

A pesar de ello, algunas investigaciones muestran que los y las universitarios de Grados de Educación encuentran que los aspectos teóricos y prácticos, en algunas ocasiones, no están relacionados entre sí o que existe un mayor dominio de la parte teórica frente a la práctica, lo que acaba afectando a su engagement y a la continuación de sus estudios (Colén y Castro-González, 2017). De esta forma, equilibrar estas dos dimensiones teórico-práctico es fundamental (Pérez-Gómez, 2009); así como conseguir una docencia inclusiva y de calidad capaz de superar periodos de confinamiento sin que afecte a la calidad de la enseñanza.

Las prácticas durante la formación universitaria

Esteves (2018) afirma que la innovación educativa incluye el desarrollo de metodologías, actividades o recursos nuevos con respecto a los que se están utilizando normalmente. En este sentido, las Universidades promueven el diseño y ejecución de proyectos de innovación educativa para genera nuevas formas de trabajo y enseñanza que causen impacto en el desarrollo competencial del estudiantado y también en la sociedad en general.

Un ejemplo de prácticas que son realizadas con el propósito de que el estudiantado se acerque a las realidades educativas son las propuestas desde hace años por Llorent y Torres-Porras (2018), donde a través de un convenio de colaboración invitan a diferentes Centros Educativos de la provincia de Córdoba a la Facultad de Educación, para que los y las estudiantes universitarios puedan enseñarles las materias del currículo a los menores de los centros de primaria de manera novedosa y original utilizando las nuevas metodologías y recursos. Los hallazgos de este proyecto de innovación señalan una alta motivación en el alumnado y un mayor fortalecimiento de su desarrollo competencial (Llorent y Torres-Porras, 2018). En esta línea, Fuentes-Guerra, García, Llorent, y Olivares (2012) apoyan el desarrollo de prácticas interdisciplinares en el que concurran futuros docentes, escolares, profesionales en activo o profesorado universitario, de esta forma se genera un escenario ideal para un aprendizaje mutuo y cooperativo.

Nuevos retos docentes. Hacia la inclusión educativa y el fomento de los edublogs

La actual pandemia ha puesto en relieve antiguos retos que no terminan de solidificarse como la virtualización de la enseñanza o el uso de metodologías y recursos tecnológicos con fines educativos. Sin embargo, esta nueva situación mundial podría apoyar la consolidación de estas iniciativas. Las ventajas de estos recursos han quedado evidenciadas en otros trabajos donde se ha destacado la capacidad de accesibilidad y propagación que tiene este tipo de herramienta para un gran número de usuarios y usuarias o la extensa capacidad de almacenamiento e intercambio de contenidos o información que presentan (Hamid et al., 2015).

Particularmente, los blogs son un recurso muy extendido en la actualidad y donde los blogueros pueden tratar sobre tema específicos o generales e incluso se puede constituir una blogosfera producto de la unión de varios blogs con temáticas similares o por la unión de algún criterio concreto que compartan (Aguaded-Gomez y López-Meneses, 2009). Posteriormente al nacimiento de los blogs o bitácoras, surgieron los llamados edublogs que fueron definidos como aquellos weblogs cuyo fin principal es apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mansor, 2011).

Este recurso educativo que se apoya en los blogs ha mostrado grandes ventajas en la Educación Superior (Martin-Montilla y Montilla-Coronado, 2015). Así, Cabrera (2019) recoge algunos de estos beneficios como la promoción de un aprendizaje autónomo y colaborativo, permite evaluar y autoevaluar el progreso de forma continua y con evidencias para el alumnado, se trata de un refuerzo motivador y práctico frente a las clases más rutinarias y teóricas, fomentan el desarrollo de competencias lingüísticas, creativas o metacognitivas y crea un espacio de participación y mejora continua.

Otro de los nuevos retos que hace frente la nueva educación del futuro, y que ha quedado reflejado como el objetivo número cuatro en la agenda 2030 de las Naciones Unidas, es la búsqueda y construcción de una enseñanza más sostenible y de calidad basada en el derecho de igualdad de oportunidades para todos y todas y la no exclusión de los grupos más vulnerables (UNESCO, 2016). Para construir esta nueva educación es necesario consolidar los valores de respeto y tolerancia a la diversidad en las aulas para construir unas aulas más justas y sostenibles y donde puedan confluir y convivir la diversidad de manera pacífica (Ortega-Ruíz, 2020). Sin embargo, para conseguir esta educación más abierta y flexible es fundamental la implicación de toda la comunidad educativa y el fortalecimiento y convicción de estos valores en el futuro profesorado (González-Gil, Martín-Pastor, Poy, y Jenaro, 2016).

Objetivos del proyecto de innovación

Por un lado, la evidencia científica confirma la necesidad imperante que tienen los y las estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria de realizar prácticas más aplicadas y que supongan retos reales a los que puedan enfrentarse en su futuro y al mismo tiempo, como el desarrollo de estas prácticas influye en su motivación, vocación y desarrollo competencial. Por otro lado, existe un nuevo paradigma educativo en el que existen nuevos retos como la continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, el fortalecimiento de los edublogs como recurso educativo más amplio y con múltiples beneficios o la construcción de una educación más inclusiva y sólida que promueva la igualdad y el respeto a la diversidad.

Ante este panorama, el presente trabajo se ha propuesto trabajar estos retos a través de un proyecto de innovación educativo universitario y cuyo objetivo principal es crear un puente de unión que favorezca la continuación de un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional entre la Universidad y los Centros Educativos, a través de un edublogs gestionado por el alumnado universitario con recursos y materiales que fomenten el respeto a la diversidad y la promulgación de prácticas más inclusivas. Así, los objetivos específicos han sido los siguientes:

1. Fomentar el aprendizaje cooperativo entre la Universidad y los Centros Educativos de Primaria.

2. Conseguir prácticas en entornos reales que permita al estudiantado de la Universidad una mejora en su desarrollo competencial y en la motivación y vocación docente.

3. Diseñar materiales y actividades para que el profesorado de primeria pueda trabajar la educación inclusiva en las aulas.

MÉTODO

Beneficiarios

Un total de 81 estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba participaron directamente en el proyecto a través de la asignatura de aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas de la mención de necesidades educativas específicas que se oferta en los Grados de Educación Primaria. Al mismo tiempo, participaron cuatro centros educativos de primaria situados en la provincia de Córdoba.

Diseño de la innovación

El proyecto de innovación educativo fue desarrollado a través de una serie de fases que fueron establecidas previamente por los investigadores principales para conseguir los objetivos propuestos.

Fase de diagnóstico:

En primer lugar, se estableció una revisión de la literatura científica para conocer cómo es la motivación que tiene el alumnado de Educación Primaria en relación con sus prácticas, así como los nuevos retos a los que se enfrenta la educación actual. De esta forma quedaron establecidos tres ejes principales en el diseño de la innovación. Primero, la búsqueda de prácticas en entornos reales que permita a los y las estudiantes universitarios la mejora de sus competencias y el aumento de su motivación. Segundo, utilizar las nuevas herramientas que ofrece la nueva tecnología y concretamente el uso de los edublogs, para proporcionar un proceso de enseñanza y aprendizaje continúo y que permita establecer vínculos con el exterior. Y finalmente, hacer frente a los nuevos retos que establece la agenda 2030 de las Naciones Unidas y específicamente, promover la inclusión en las aulas y al mismo tiempo buscar alternativas para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia.

Fase de planificación

Se realizaron tres reuniones con los y las estudiantes universitarios para establecer el calendario de presentación de las prácticas y fijar los criterios de calidad en el diseño de las actividades y recursos que se incluirían en el edublogs. Asimismo, se contactó con los centros educativos para ofertarles el edublogs y los contenidos que se incluirían en el mismo. Con todo ello quedó fijada la temporalización del proyecto.

Fase de ejecución

La innovación se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2020. En primer lugar, se creó un edublog en el que se incluyeron tres apartados relacionados con la educación inclusiva: conoce la diversidad, convive con la diversidad y recursos de apoyo para el maestro y maestra para que estos puedan trabajar los contenidos del

currículo de primaria. Además, de estos apartados se habilitó un espacio para insertar enlaces sobre otras páginas o recursos inclusivos de apoyo, de forma que los usuarios y usuarias del edublogs puedan profundizar sobre la inclusión y tengan más herramientas para trabajarla. En la tabla 1 se muestra el número de los contenidos que se incluyeron en el edublogs.

Tabla 1. Contenidos iniciales en el edublogs "hacia la inclusión"

	TEA	ALCAIN	DEA	Discapacidad sensorial	Discapacidad motora	TDAH	Discapacidad intelectual
1.Conoce la diversidad	3	3	2	4	2	2	2
2.Convive con la diversidad	3	3	2	4	2	2	2
3.Recursos de apoyo para trabajar en el aula	3	3	2	4	2	2	2

Nota: TEA = Trastorno Espectro Autista; ALCAIN = Altas Capacidades Intelectuales; DEA = Dificultades Específicas del Aprendizaje; TDAH = Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

RESULTADOS

Los primeros resultados obtenidos han sido 54 trabajos realizados por el estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba de la mención en necesidades educativas específicas. En estos trabajos se han abordado el 100% de los tipos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que podemos encontrar entre el alumnado escolarizado.

En las reuniones de grupo focal, el estudiantado ha verbalizado su satisfacción con este tipo de prácticas. Algunas de las verbalizaciones recogidas referentes al desarrollo competencial son: "he mejorado en el uso de las TICs", "me gustan realizar este tipo de actividades donde tenemos que ser creativos porque así mejoramos", "he usado páginas nuevas como STORYJUMPER para la creación de un cuento digital". Mientras que en relación con la aplicabilidad expresaron: "con estas prácticas tengo que buscar recursos que luego me pueden ser útiles cuando trabaje con alumnos con NEAE", "es importante trabajar con ellos y adaptar los contenidos" "esto me puede servir en mis prácticas que siempre nos dicen el profesor que busquemos recursos".

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La educación está sufriendo un profundo cambio de paradigma más dinámico, abierto y plural. Al mismo tiempo, van surgiendo nuevas necesidades que exigen respuestas por parte de los docentes. Con este panorama el profesorado

universitario que imparte docencia en los Grados de Educación debe estar a la vanguardia de este dinamismo y dotar de competencias a los futuros docentes para hacer frente a las nuevas exigencias que van surgiendo. Así, el presente proyecto de innovación recoge tres reclamos por partes de las y los estudiantes universitarios que son: unas prácticas más reales y aplicadas con población real, el uso de la nueva tecnología con fines educativos como son los edublogs y la propagación de una educación más inclusiva y sostenible.

Diferentes proyectos innovadores educativos realizados desde la Universidad en el que se establecieron un convenio con otros Centros Educativos ya habían mostrado buenos resultados en la formación competencial y en el engagement de los y las estudiantes universitarios (Llorent y Torres-Porras, 2018). Del mismo modo, los beneficios que proporcionan las prácticas integrales en las que confluyan diferentes agentes educativos con estudiantes en formación y escolares de primaria habían sido demostradas en el pasado (Fuentes-Guerra et al., 2012). Sin embargo, la actual situación que vivimos de pandemia mundial impedían que este tipo de prácticas se pudieran realizar de forman presencial. Por ello, se buscó nuevas formas o alternativas para proporcionarles competencias a los futuros docentes y al mismo tiempo, continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo y colaborativo que se viene fraguando entre Universidad y Centros Educativos. De esta forma, se ha conseguido el primero de los objetivos planteados en este proyecto de innovación a través de un edublogs creado por los futuros docentes.

Asimismo, se ha logrado mantener la motivación del alumnado con la docencia a través de prácticas realizadas en contextos reales, pero además ha supuesto la adquisición de nuevas competencias como el uso de los edublogs y cuyos beneficios ya fueron confirmados por otros estudios (Cabrera, 2019). En este sentido, a través de los grupos focales se han encontrado como los estudiantes expresan la satisfacción con este tipo de prácticas porque consideran que les permite desarrollar sus competencias creativas, lingüísticas y digitales entre otras; además resaltan la aplicabilidad de esta actividad ya que diseñan recursos y actividades que pueden utilizar en el futuro. De manera que, el segundo de los objetivos propuestos también ha sido alcanzado.

El tercer de los objetivos planteados en el actual proyecto de innovación ha sido diseñar prácticas y recursos que favorezcan la convivencia con la diversidad y que ayuden a entender mejor la diferencia, así como facilitar a los docentes de apoyos para que todos y todas puedan alcanzar los mismos objetivos del currículo y de esta forma, podremos contribuir con una educación más justa, de calidad y sostenible desarrollando el cuarto objetivo de la agenda 2030 de las Naciones Unidas (Ortega-Ruíz, 2020). Los resultados de esta tarea han sido el diseño de más de cincuenta recursos que han servido a los y las estudiantes universitarios para comprender

mejor las necesidades que presenta el alumnado con NEAE, pero que al mismo tiempo estos recursos puede ser utilizados por una audiencia más abundante de futuros docentes o maestros y maestras en activo que busquen promover la diversidad en sus aulas.

En definitiva, despertar el interés de los futuros docentes y dotarlos de herramientas para que puedan enfrentarse a los nuevos retos educativos, es una tarea crucial que debe trabajar la propia Universidad desde una perspectiva innovadora y colaborativa. En este sentido, los edublogs son un espacio idóneo para un enriquecimiento mutuo entre los futuros maestros y maestras que pueden enseñar las nuevas herramientas y técnicas para hacer frente a la enseñanza y los docentes en activo que pueden hacer uso de la experiencia para aconsejar a las nuevas generaciones de profesionales de la educación. Finalmente, dentro de esta enseñanza mutua y colaborativa tiene un especial protagonismo la educación inclusiva que debe trabajarse de forma trasversal y donde se valore y promueva la diversidad y el respeto a la diferencia, porque solo de esta forma conseguiremos entre todas y todos un mundo más justo y sostenible como defiende la agenda 2030 de las Naciones Unidas.

REFERENCIAS

Aguaded-Gomez, J.I., y López-Meneses, E. (2009). La blogsfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovacion y formacion del profesorado en el contexto europeo. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(3), 165-172.

Cabrera, C.E. (2019). El edublog en el contexto educativo universitario. *Ciencia y Sociedad, 44*(3), 7-23.

Colén, M.T., y Castro-González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 59-79.

Dios, I., Calmaestra, J., y Rodríguez-Hidalgo, A.J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(76), 281-302.

Esteves, D. (2018). Colaborar para innovar: contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad, 3*(1), 7-30.

Fuentes-Guerra, M., García, M.M., Llorent, V.J., y Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 395-409.

Gonzalez, T., de la Rubia, M.A., Hincz, K.P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha, G.M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS One, 15*(10), e0239490.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 11-24. doi:10.6018/reifop.19.3.219321

Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., y Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education, 26*, 1-9.

Imbernón, F., y Colén M.T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas, 25*, 57-76.

Llorent, V.J., y Porras, J.T. (2018). *Innovación docente en el Grado de Educación Primaria: Acercando la realidad escolar a las aulas universitarias.* Barcelona: Octaedro

Mansor, A.Z. (2011). The use of blog in decision making skills course. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 18*, 491-500. doi:10.1016/j.sbspro.2011.05.072

Martin, A., y Montilla, M.C. (2015). El uso del blog como herramienta de innovación y mejora de la docencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20*(3), 659-686.

Ortega, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela, 100*, 11-22.

Pérez, A. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. Puentes (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (163-185). Madrid: Biblioteca Nueva.

Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1, 19*(1), 17-38. doi:10.5944/educxx1.12175

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all.* Europa: UNESCO.

CAPÍTULO 52

BURNOUT, HÁBITOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN*, MARÍA INMACULADA MÉNDEZ MATEO, CECILIA RUIZ ESTEBAN, Y GLORIA SOTO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El síndrome de estar quemado o burnout está presente en el colectivo educativo (Martínez, 2015; Martínez, Méndez, Ruiz-Esteban, Fernández-Sogorb, y García-Fernández, 2020). Tradicionalmente ha sido estudiado en el profesorado y se ha relacionado con la vertiente más laboral (Méndez, Martínez, Ruiz-Esteban, y García-Fernández, 2020).

El síndrome de burnout ha sido menos estudiado en el alumnado, si bien en los últimos años se ha dado un aumento de las contribuciones a este campo en el que se demuestra que se trata de una problemática real (Diez, Álvaro, Delgado, y Maldonado, 2016; Martos et al., 2018; Schaufeli et al., 2002).

La sintomatología asociada al síndrome citado en los párrafos anteriores se caracteriza inicialmente por sentimientos de agotamiento emocional; como mecanismo de defensa, surgen una serie de estrategias encaminadas a disminuir el agotamiento a través de conductas cínicas y despersonalización; finalmente, se observa una tercera dimensión en el síndrome caracterizada por una baja realización profesional o ausencia de eficacia profesional (Martínez et al., 2020). Con relación a esto último, se puede considerar que la adaptación de la realización profesional al ámbito escolar conlleve que la eficacia profesional esté asociada a una eficacia de índole académico en el alumnado (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002).

Por otro lado, los hábitos y estrategias de aprendizaje son claves para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje eficaz (Álvarez y Fernández, 2015). Por tanto, el máximo rendimiento y potencialidad del alumnado se asocia a hábitos de estudio correctamente consolidados. El alumnado que muestra un mayor rendimiento es aquel que posee y sabe utilizar adecuadamente una serie de estrategias de aprendizaje y dichas estrategias se presentan como una rutina, es decir, un hábito, unido a la capacidad de autorregulación (Rubio y García, 2018).

Dentro de los hábitos y estrategias es posible diferenciar entre: la actitud general que el alumnado tenga hacia el estudio o, dicho de otro modo, su disposición

a estudiar; dónde estudia; cómo se encuentra físicamente puesto que los factores de salud pueden influir en su rendimiento y hábitos; la planificación o el plan de trabajo que haya diseñado; el uso de técnicas de trabajo intelectual o técnicas de estudio las cuáles variarán en función del contenido a aprender; las pautas que tengan para enfrentarse a las situaciones de evaluación tales como los exámenes; y finalmente el conocimiento que tenga el alumnado para poder realizar un trabajo adecuadamente (Álvarez y Fernández, 2015).

A pesar de que el burnout es un fenómeno ampliamente investigado, al igual que ocurre con el estudio de los procesos de aprendizaje (Escuderos, Colorado, y Sañudo, 2017; Gómez y Gundín,2018; Guzmán, Parrello, y Romero, 2020; Rodríguez-García, Sola-Martínez, y Fernández-Cruz, 2017; Liébana-Presa, Fernández-Martínez, Vázquez-Casares, López-Alonso, y Rodríguez-Borrego, 2018; Vallejo-Martín, Valle, y Angulo, 2018), no ocurre lo mismo con la intersección entre el síndrome de estar quemado y los hábitos y estrategias de aprendizaje en el alumnado universitario.

Diversos estudios relacionan la ausencia de sintomatología del burnout con una mayor dedicación al estudio si bien aún es preciso seguir indagando y su presencia con un rendimiento más bajo (Arribas, 2013; Martos et al., 2018; Vargas, 2017). Parece ser que el estado emocional del alumnado influirá en su propio proceso de enseñanza aprendizaje y con su rendimiento (Martínez, Méndez, y Ruiz-Esteban, 2018; Vizoso y Arias, 2016).

Por dicho motivo, el objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre el síndrome de estar quemado y los hábitos y estrategias de aprendizaje en alumnado universitario. Dicho objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos: (1) estudiar la relación entre agotamiento emocional y los hábitos y estrategias de aprendizaje; (2) examinar la relación entre despersonalización y los hábitos y estrategias de aprendizaje; e (3) investigar la relación entre la eficacia profesional y los hábitos y estrategias descritos.

Las hipótesis asociadas a los objetivos específicos fueron: (H1) se esperaba hallar una relación indirecta y significativa entre la presencia de agotamiento emocional y los hábitos y estrategias de aprendizaje; (H2) se esperaba encontrar una relación inversa y significativa entre la dimensión de despersonalización y los hábitos y estrategias; y (H3) se esperaba hallar una relación directa y significativa entre los niveles de eficacia profesional y el uso de estrategias de aprendizaje y la presencia de hábitos.

MÉTODO

Procedimiento

Se trata de una investigación transversal, de enfoque cuantitativo, y de diseño ex post facto. Para su desarrollo se administraron unos instrumentos psicométricos

describiendo el objetivo del estudio a las personas participantes y solicitando su conformidad. Se siguieron las directrices de un Comité Ético y el protocolo de Helsinki, incidiendo en el anonimato, voluntariedad y confidencialidad.

Participantes

El alumnado participante (*N* = 49) se encontraba cursando en primer curso diversos estudios de Grado y Postgrado en una universidad del sureste español y tenía 18 (79.6%) o 19 (20.4%) años de edad (Medad = 18.20, *DT* = 1.37). El 63.3% *(n* = 31) eran hombres y el 36.7% *(n* = 18) mujeres.

Instrumentos

Se administró el Inventario de Burnout de Maslach (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002). Este instrumento consta de 15 ítems distribuidos en tres dimensiones (agotamiento emocional con cinco ítems, cinismo con cuatro y autoeficacia académica o eficacia académica percibido por el propio sujeto con seis ítems) las cuáles se responden a través de una escala tipo Likert de 7 opciones donde 0 es nunca y 6 es siempre. Algunos ejemplo de ítems son: "Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado" (agotamiento emocional); "He perdido entusiasmo por mi carrera" (cinismo); y "En mi opinión soy buen estudiante" (eficacia académica). En un estudio anterior se obtuvo una consistencia interna medida a través de Alpha de Cronbach fue de 0.77, 0.72 y 0.82 en agotamiento, cinismo y autoeficacia académica respectivamente (Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez, 2016).

Del mismo modo, se administró el Cuestionario de Hábitos y Estrategias de Aprendizaje (CHTE) (Álvarez y Fernández, 2015). El CHTE se basa en tres aspectos esenciales: espacios, tiempos y técnicas de estudio. Cabe destacar que, si bien el cuestionario está inicialmente diseñado para escolares de 10 a 18 años, se asumió que las estrategias del alumnado de 19 años y sus condiciones no diferirían significativamente del colectivo de 18 años ni el de Bachillerato. Las subescalas utilizadas para esta investigación fueron: actitud general hacia el estudio (AC, 10 ítems), lugar de estudio (LU, 1 ítems), plan de trabajo (PL, 10 ítems), técnicas de estudio (TE, 9 ítems), exámenes y ejercicios (EX, 5 ítems) y trabajos (TR, 6 ítems). La aplicación y corrección es de aproximadamente 30 minutos, es de aplicación individual y colectiva. Tras la corrección de esta prueba se obtiene un perfil de los hábitos y estrategias de aprendizaje del alumnado.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo (porcentajes y frecuencias) y un análisis inferencial (correlación de Pearson). Se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 24).

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran las correlaciones halladas entre las subescalas seleccionadas para el presente estudio del cuestionario CHTE y las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional. Tal como se puede observar, se hallaron relaciones estadísticamente significativas al .05 y .01 entre determinadas dimensiones de burnout y algunas de las estrategias de afrontamiento analizadas siendo la más fuerte aquella mantenida entre la eficacia académica y la actitud hacia el estudio (p < .000). Con respecto al objetivo 1, referido al análisis de la relación entre el agotamiento emocional y los hábitos y estrategias de afrontamiento, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las subescalas del cuestionario CHTE. Con relación al objetivo 2, relativo al examen de relaciones entre la dimensión de burnout de cinismo y los hábitos y las estrategias de afrontamiento, en la tabla 1 se puede observar como el cinismo está relacionado con varias estrategias de aprendizaje. Con relación al objetivo 3, también se encontraron relaciones estadísticamente significativas y directas entre la eficacia académica y el plan de trabajo y la utilización de técnicas de estudio (p < .000) por citar unos ejemplos.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre los hábitos y estrategias de aprendizaje seleccionados y las dimensiones de burnout

	AC	LU	PL	TE	EX	TR	AE	CN	EP
AC	1								
LU	.247	1							
PL	.576**	.107	1						
TE	.252	.114	.321*	1					
EX	.258	-.099	.337*	.412**	1				
TR	.413**	.034	.445**	.436**	.301*	1			
AE	-.219	-.095	-.222	-.222	-.015	-.232	1		
CN	-.163	.035	-.318*	-.318*	-.117	.000	.387**	1	
EA	.545**	.085	.375**	.375**	.291*	.193	-.222	-.057	1

Nota. AC: Actitud hacia el estudio; LU: Lugar de estudio; PL: Plan de Trabajo; TE: Técnicas de estudio; EX: Exámenes y ejercicios; TR: Trabajos; AE: Agotamiento emocional; CN: Cinismo; EA: Eficacia académica; * Correlación significativa en el nivel .05; ** Correlación significativa en el nivel .01. Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo principal del estudio fue analizar la existencia de una relación entre el síndrome de burnout y los hábitos y estrategias de aprendizaje en el alumnado universitario.

Con respecto a H1, no es posible aceptar la hipótesis de partida al no hallarse una relación indirecta (tampoco directa) entre el agotamiento emocional y los hábitos y estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Parece ser que los sentimientos de agotamiento psicológico y emocional en el alumnado no guardan ninguna relación con el tipo de conductas puestas en marcha para organizar el proceso de aprendizaje en el marco del diseño de esta investigación. En segundo lugar, se confirma parcialmente H2 al hallar estrategias de aprendizaje relacionadas indirectamente con el cinismo o despersonalización. De las siete subescalas del CHTE estudiadas, dos mantenían una relación inversa y estadísticamente significativa con la dimensión de cinismo, en concreto, la elaboración de un plan de trabajo y el uso de técnicas de estudio. Parece ser que el alumnado que se mostraba menos cínico y más cercano a las interacciones humanas también organizaba en mayor medida la información a través de técnicas de trabajo intelectual o técnicas de estudio. Del mismo modo, aquel alumnado que presentaba niveles más bajos de cinismo, programaba en mayor medida los contenidos que debía aprender a través de la puesta en marcha de planes de trabajo. Con relación a la H3, nuevamente se confirma parcialmente al encontrar una relación directa y significativa entre la dimensión de eficacia académica y determinados hábitos y estrategias de aprendizaje. En concreto, se halló una relación directa y significativa con la actitud hacia el estudio, el plan de trabajo, las técnicas de estudio y los exámenes y ejercicios. Por ende, se observó que aquel alumnado que se autopercibía con niveles altos de eficacia académica, también mostraba una actitud más positiva hacia el estudio, poseía un plan de trabajo para planificar los contenidos que debía aprender de forma satisfactoria, aplicaba en su estudio técnicas de trabajo intelectual para incrementar sus posibilidades de retención y aprendizaje, y gestionaba los aspectos relativos a los exámenes y entrega de trabajos con mayor eficacia.

Los resultados obtenidos en esta investigación están en consonancia con lo hallado en estudios previos. Así, Vargas (2007) demostró la influencia del síndrome de burnout en el rendimiento académico del alumnado universitario. En el presente estudio no se analiza la calificación, pero sí las estrategias de aprendizaje puestas en marcha para alcanzar buenos resultados; el cinismo y la eficacia académico se relacionaron inversa y directamente con diversas variables que se asocian a los buenos resultados académicos por lo que se estima que los resultados pudieran ir en la misma dirección.

La presencia de las dimensiones de burnout en las personas participantes confirma que el síndrome también está presente en el colectivo de estudiantes en la Universidad, tal como se ha hallado en estudios previos (Diez et al., 2016; Martos et al., 2018; Schaufeli, 2002). A su vez, estas variables afectarán el proceso de aprendizaje del alumnado y a su rendimiento como afirman Vizoso y Arias (2016).

En lo que concierne a la aplicabilidad de los resultados del presente estudio, el conocimiento derivado de esta investigación puede resultar útil para aplicar programas educativos innovadores para promover el desarrollo de técnicas y actitudes hacia el estudio, la capacidad de planificación del alumnado y su estado emocional, detectando precozmente la presencia de agotamiento emocional, tratando de reducir los niveles de cinismo y fomentando altos niveles de eficacia académica. Asimismo, es preciso destacar que se utilizaron datos de primer curso lo cual ayuda a configurar una línea base sobre la que comparar el desarrollo de sus estrategias y hábitos en cursos superiores y proponer estrategias de mejora.

Con respecto a las limitaciones del estudio, el número de participantes plantea la necesidad de interpretar los resultados del estudio con precaución, de cara a la generalización de los mismos.

En línea con lo dicho anteriormente y con relación a las futuras líneas de investigación, sería pertinente aumentar el número de estudiantes universitarios, así como administrar los cuestionarios en etapas anteriores para hacer estudios comparativos. También puede ser interesante incluir aspectos relacionados con la inteligencia emocional (Martínez et al., 2018; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, y Martínez-Ramón, 2019) y parámetros objetivos de rendimiento académico para relacionar de forma inequívoca las estrategias de aprendizaje y el rendimiento (Seder y Villalonga, 2016).

Para concluir, es preciso mencionar que el estado psicológico y emocional del alumnado universitario se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias de aprendizaje que pone en marcha. En el presente trabajo se halló que el agotamiento emocional en sí mismo no mantiene una relación significativa con los hábitos y estrategias de aprendizaje del alumnado universitario, ya sea inversa o directa. No obstante, sí que se ha demostrado que existe una relación inversamente proporcional entre el cinismo y la utilización de un plan de trabajo o técnicas de estudio. Además, la eficacia académica se relaciona de forma directa con su actitud hacia el estudio, plan de trabajo, las técnicas de estudio, así como con la forma de abordar los exámenes y ejercicios de evaluación.

REFERENCIAS

Álvarez, M., y Fernández, R (2015). *Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio*. Madrid: España. Tea Ediciones.

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación, 360*, 533-556.

Diez, J.C., Álvaro, S.B., Delgado, F.L., y Maldonado, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa,* (5), 1-6.

Escuderos, A.M., Colorado, Y.S., y Sañudo, J.P. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia, 11*(2), 45-55.

Gómez, C.M.V., y Gundín, O.A. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 47-59.

Guzmán, M.O., Parrello, S., y Romero, C.P. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 2*(1), 27-37.

Hederich-Martínez, C., y Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano*. *CES Psicología, 9*(1), 1-15.

Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A.M., López-Alonso, A.I., y Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global, 17*(50), 131-152.

Martínez, J. P., Méndez, I., y Ruiz-Esteban, C. (2018). Relación entre alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación, 13*(2), 124-130. doi:10.23923/rpye2018.01.163

Martínez, J.P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology, 31*, 1-9. doi:10.1016/j.rpto.2015.02.001

Martínez, J.P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J.M. (2020). Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Frontiers in Psychology, 11*, 591. doi:10.3389/fpsyg.2020.00591

Martos, A., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M., Gázquez, J.J., Simón, M.M., y Barragán, A.B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 8*(1), 23-36.

Méndez, I., Jorquera, A.B., Ruiz-Esteban, C., y Martínez-Ramón, J.P. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 16*(23), 4837. doi:10.3390/ijerph16234837

Méndez, I., Martínez, J.P., Ruiz-Esteban, C., y García-Fernández, J.M. (2020). Latent Profiles of Burnout, Self-Esteem and Depressive Symptomatology among Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 6760. doi:10.3390/ijerph17186760

Rodríguez-García, A M., Sola-Martínez, T., y Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 161-178.

Rubio, J.R., y García, A.P. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 19*, 145-166. doi:10.17561/reid.v0i19.3570

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003

Seder, A.C., y Villalonga, H.B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI, 34*, 157-172.

Vallejo-Martín, M., Valle, J.A., y Angulo, J.J.P. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation,* (9), 220-236.

Vargas, K.Y.H. (2017). Influencia del Síndrome de Burnout en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Clínica Odontológica. *Revista Científica Investigación Andina, 17*(1), 245-253.

Vizoso, C.M., y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología, 46*(2), 90-97.

CAPÍTULO 53

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

JUAN-CARLOS TÓJAR-HURTADO*, ANTONIO RUIZ MOLINA, ANDREAS REUL, EVA M. SÁNCHEZ TEBA, Y MARÍA MUÑOZ MUÑOZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El emprendimiento social está siendo un instrumento básico para afrontar problemas sociales y globales a partir de soluciones innovadoras y sostenibles. El emprendimiento social reúne en un mismo término conceptos como los de emprendimiento y empresa social. Una persona que emprende es aquella que innova a partir de creaciones que sirven para cambiar la sociedad, al mismo tiempo que se mejora el sistema adaptando o creando nuevos recursos. El concepto de empresa social puede ser diverso y no tiene una definición unívoca. Comparte, por un lado, características con entidades de mercado y, por otro, con organizaciones no gubernamentales y, con objetivos principalmente sociales, dirige sus prioridades a la creación y al mantenimiento de empleos al mismo tiempo que presta algún servicio a la comunidad (Velasco, Estrada, Pabón, y Tójar, 2019). De esta forma, los beneficios de una empresa social, y por ende del emprendimiento social, se invierten más en la propia empresa y en la comunidad que en ganancias para los propietarios o accionistas (Wronka-Pospiech, 2016). Este concepto de emprendiendo social casa muy bien con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron formulados en una histórica cumbre de Naciones Unidas en 2015, y constituyen un llamamiento universal para la adopción de medidas que pongan fin a la pobreza, que protejan el planeta y que garanticen que todas las personas del mundo gocen de paz y prosperidad (Tójar y Velasco, 2019). Este llamamiento se dirige a los países, a sus gobiernos, pero también a todas las entidades nacionales e internacionales, públicas y privadas, incluidas lógicamente las empresas, e incluso todas y cada una de las personas que pueden tomar decisiones y realizar acciones que pueden transformar la sociedad. Los ODS son 17 e incluyen 169 metas concretas que conforman la Agenda 2030. Para esa fecha, se determina como prioritario erradicar la pobreza, la lucha contra el cambio climático, la educación, la desigualdad, la injusticia, la protección del medio ambiente, una gestión sostenible de los espacios donde viven las personas, entre otras muchas cuestiones.

Los ODS se encuentran formulados de tal forma que el propio emprendimiento social tiene en ellos una guía clara para abordar proyectos más respetuosos con los seres humanos y el medio ambiente. En la medida que las empresas se alineen con uno o varios ODS pueden acceder a líneas de financiación y a proyectos apoyados desde diferentes administraciones locales, regionales, nacionales e internacionales (Naciones Unidas, 2020).

Múltiples entidades científicas y académicas, tanto nacionales como internacionales, han manifestado la necesidad de abordar el emprendimiento desde la Educación Superior (UNESCO, 2009; Guerrero et al., 2016). Incluso en uno de los indicadores de calidad que señala la UNESCO se menciona la capacidad que tiene la Universidad a la hora de capacitar al alumnado para dar respuestas a los requerimientos del mercado laboral (Espíritu, González, y Alcaraz, 2012). La propia Universidad ha sido definida en ocasiones como un verdadero semillero de emprendimiento (Salinas y Osorio, 2012) en el sentido de que la institución de educación superior forma, orienta, y acompaña a estudiantes para que pongan sus conocimientos, competencias y herramientas al servicio de la sociedad. Este espíritu de servicio a la sociedad, y la formación en valores integrales que favorezcan la solidaridad, la cohesión, la innovación (Mateescu, 2014) coinciden en gran medida con los objetivos de la empresa social y del emprendimiento en este tipo de entidades.

Desde el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (2010), las universidades deben poner el énfasis en un modelo educativo por competencias. Junto a las competencias específicas de cada programa formativo, existen otras competencias más genéricas, conocidas como transversales, comunes a diferentes ámbitos de conocimiento, que es necesario que los estudiantes desarrollen para afrontar los retos de una sociedad compleja en el siglo XXI (Blanco, Garín, y Rodríguez-Jiménez, 2012; Sánchez, Ward, Hernández, y Florez, 2017). De un análisis comparativo de estas competencias transversales y de las necesarias para el emprendimiento social (Seguí-Mas, Tormo-Carbó, Sarrión-Viñes, y Julià-Igual, 2014), se observa un gran paralelismo. Es por esto que, un trabajo intensivo en el desarrollo de determinadas competencias transversales en Educación Superior, que están en todos los títulos y programas formativos, puede al mismo tiempo fortalecer competencias que son imprescindibles para el emprendimiento social. Guerrero et al. (2016) reunió las competencias transversales que pueden contribuir al emprendimiento en tres tipos: a) instrumentales (como la comunicación oral, la toma de decisiones, la resolución de problemas o la competencia digital); b) Interpersonales (como el trabajo en equipo, la habilidad para la creación de redes de contactos, la cooperación y el diálogo con otras personas, la ética o el compromiso y la responsabilidad social); y c) sistemáticas (como la identificación de retos y

oportunidades, el diseño de productos/servicios innovadores, la gestión, la planificación o la comercialización).

Con todo lo anterior, es cierto que las universidades están fomentando el emprendimiento a través de diversas herramientas y actividades formativas (eventos científicos y de divulgación, espacios para la incubación de empresas, premios, cátedras, etc.). No obstante, también se puede comprobar que la presencia del emprendimiento y la creación de empresas sostenibles en currículo de los planes de estudio es todavía testimonial. Esta carencia se une a la falta de estructuras de promoción y apoyo que permitan el desarrollo del emprendimiento en las aulas universitarias (López-Cózar y Priede, 2014; Melián, Campos, y Sanchis, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló desde la Universidad de Málaga un proyecto de innovación educativa. El proyecto pretendía analizar las competencias transversales y, al mismo tiempo de emprendimiento social, que estaban en los programas de asignaturas universitarias de las diversas ramas de conocimiento. El análisis permitió conocer el grado de desarrollo de determinadas competencias (transversales y de emprendimiento social), establecer sus márgenes de mejora, presentar a los docentes propuestas de acción para fortalecer el desarrollo de algunas de esas competencias y evaluar posteriormente el incremento en el grado de desarrollo y adquisición.

MÉTODO

La investigación se ubica dentro de un proyecto de innovación docente/educativa. Se propuso una metodología de investigación cooperativa a partir de la cual, 12 docentes de tres universidades se pusieron a trabajar para desarrollar cambios y mejoras en sus asignaturas. Los docentes pertenecían a las Universidades de Málaga (coordinadora), Granada y Sevilla. En total se implicaron 31 asignaturas de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (principalmente de Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Empresariales). Las 31 asignaturas implicaron 52 grupos de docencia y un total de 1592 estudiantes que podrían verse beneficiados de los cambios y mejoras introducidas.

La investigación cooperativa comenzó con una amplia revisión de la bibliografía relacionada con la temática y de los programas de las asignaturas. El trabajo de esta primera fase culminó con la determinación de un listado de competencias transversales coherentes con el emprendimiento social. A partir de este listado se elaboró una primera versión de un instrumento de recogida de datos que se denominó RESAU: Registro de Emprendimiento Social en las Aulas Universitarias. En la validación del registro se implicó a 14 personas expertas en metodología de investigación y emprendimiento. A partir de sus valoraciones se estableció una nueva versión del RESAU que se desplegó en dos modalidades una para el

profesorado y otra para el alumnado. Ambas modalidades incluían una parte central con una escala de valoración en la que docentes o estudiantes (según modalidad) debían evaluar en qué grado se trabajaban las competencias señaladas en una asignatura en concreto. La escala de valoración (de 0 a 4) estaba formada por 34 ítems que se organizaban en 4 dimensiones: 1) valores (Implicación, compromiso con diferentes realidades sociales, empatía, y sentido ético); 2) cualidades interpersonales (Iniciativa y proactividad, autoconfianza, actitud positiva, flexibilidad, constancia y dedicación, responsabilidad y control de situaciones); 3) capacidades (liderazgo, relación efectiva con otros, trabajo en equipo, comunicación, escucha empática y asertiva, y automotivación); y 4) promoción de la acción (respuestas innovadoras, generación de ideas, idear y construir iniciativas, y organizar).

Figura 1. RESAU: Registro de Emprendimiento Social en las Aulas Universitarias. Detalle inicial



RESAU V1 Registro para Evaluar el Emprendimiento Social en Asignaturas Universitarias[1]

Este instrumento está diseñado para 1) evaluar el grado en que una asignatura promueve los valores y principios del emprendimiento social, y 2) en qué medida se pueden proponer cambios hacia esa perspectiva. Se debe rellenar un registro por cada asignatura.

En primer lugar, debes reflexionar sobre cada ítem, para valorar (de 0 a 4), lo que actualmente ocurre en tu asignatura, y en segundo lugar, señalar el margen de mejora (0 = no procede o imposible mejorar; y de 1 a 4 el posible margen de mejora).

Asignatura: _____ Curso: _____

Título: _____ Universidad: _____

Nombre del/la docente/a*: _____ (* opcional)

En mi asignatura se fomenta…	Valoración actual 0 1 2 3 4	Mejora De 0 a 4
1.1. Implicación y el compromiso con diferentes realidades sociales	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
1.2. Conciencia del otro (Capacidad de comprender y actuar en función de las problemáticas y necesidades personales, profesionales y sociales de otras personas)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
1.3. Pensamiento crítico	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐

El RESAU dirigido al profesorado, más complejo, incluía, además de la escala comentada anteriormente, una columna adicional en la que se podía valorar el grado de mejora que cada ítem podía tener desde el punto de vista del propio docente (ver Figura 1). En la parte final del RESAU se dejaba un espacio donde el docente debía señalar al menos 4 ítems, a ser posible de bloques diferentes, que había valorado bajo (de 0 a 2), pero que estimaba que podrían tener un buen margen de mejora por su parte si se lo proponía. Además de la selección de esos, al menos, cuatro ítems/competencias, se le pedía que describiera una propuesta realista de mejora en su asignatura para cada uno de esos ítems/competencias seleccionadas (ver Figura 2). De esta manera, el RESAU del profesorado se constituía en una auténtica herramienta para la valoración, reflexión y puesta en marcha de iniciativas que el

profesorado se comprometía a llevar a cabo en la impartición futura de sus asignaturas.

El RESAU de los estudiantes, más simple, solo contenía la escala de valoración con los 23 ítems organizados en las 4 dimensiones. Esta modalidad del registro se aplicó a una muestra piloto de n = 180 estudiantes, obteniéndose una consistencia interna de 0,98 (coeficiente alpha de Cronbach). Con estos datos se realizó además un análisis de componentes principales (KMO = 0,96, Test de esfericidad de Barlett: 2 = 6480,5, con 561 g. l. y p < 0,0005), obteniéndose un modelo factorial de 4 dimensiones que explicaba el 75,03% de la variabilidad.

Figura 2. RESAU: Registro de Emprendimiento Social en las Aulas Universitarias. Detalle final

Cuando se plantean tareas en clase o trabajos dirigidos, en mi asignatura, se promueve…	0	1	2	3	4	De 0 a 4
4.1. Que se den respuestas innovadoras y creativas a problemas planteados	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2. Que se generen ideas e identifiquen oportunidades emprendedoras	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3. Iniciar, construir y hacer realidad iniciativas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4. Establecer metas claras, no simples, pero alcanzables	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.5. Seleccionar la mejor alternativa para actuar, de forma-consecuente y comprometida	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.6. Capacidad de organizar de manera ordenada, coherente y pragmática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.7. Perspectiva de género en los grupos de trabajo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.8. Inclusividad y atención a la diversidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Elige al menos 4 ítems del registro que hayas valorado en la primera columna entre 0 y 2, y que al mismo tiempo en la última columna hayas puntuado como mejorable entre 1 y 4. Se recomienda que los ítems elegidos sean de bloques diferentes. En las líneas siguientes, describe cómo podrías mejorar tu asignatura en relación a cada ítem elegido.

.....

.....

RESULTADOS

En este trabajo se van a reflejar los resultados de la aplicación del RESAU, modalidad de profesorado, en 31 asignaturas. Para los resultados de la aplicación de la modalidad de estudiantes se recomienda consultar a Velasco et al. (2019).

Con respecto a la primera dimensión, valores, el ítem más valorado, esto es, que se consideraba por el profesorado más trabajado en sus asignaturas, fue el que hacía referencia al sentido ético (principios y normas basadas en el respeto a las personas y a nuestro entorno) con un valor promedio (expresado en mediana) de 3,50. En segundo lugar se encontraba el pensamiento crítico (mediana de 3,25). Otros ítems bien valorados de este bloque eran la implicación y compromiso con diferentes realidades sociales (3,00) y la perspectiva de género (2,50). En cuanto al segundo bloque, de cualidades interpersonales, las competencias más trabajadas tenían que

ver con la responsabilidad (capacidad de ser consciente de sus obligaciones y actuar conforme a ellas, reconociendo las consecuencias de sus decisiones) con una valoración promedio de 3,00 (mediana), la autoconfianza y actitud positiva (mediana de 2,75), y la autonomía (capacidad de búsqueda de independencia y libertad de acción), la capacidad de percibir que el éxito depende del esfuerzo propio, con independencia de las circunstancias externas, y la flexibilidad para adoptar e implicarse en los cambios (las tres con mediana de 2,50).

En el tercer bloque, se identificaban como las más tenidas en cuenta en las asignaturas el trato igualitario (3,50) y la capacidad de automotivarse motivar a otras personas con las que se trabaja (2,50). En el bloque de promoción de la acción la única competencia destacada que se identificaba como trabajada era la de inclusividad y atención a la diversidad (3,00).

En el otro extremo, esto es, en las competencias menos trabajadas, es donde comienzan a observarse los resultados más relevantes. Esto se considera así, porque donde menos se trabaja es donde puede resultar más factible un mayor margen de mejora. Los resultados (a la baja) más destacados se produjeron en los bloques segundo (cualidades interpersonales), tercero (capacidades) y cuarto (promoción de la acción). Así por ejemplo, que se generen ideas y se identifiquen oportunidades emprendedoras, y que se inicien, construyan y hagan realidad iniciativas (ambas del bloque cuarto), eran las competencias menos trabajadas (valor de mediana de 1,25). De la misma forma, destacaban a la baja la capacidad (bloque tercero) de seleccionar a las personas que van a formar parte de los grupos de trabajo de manera no arbitraria (1,50). Del bloque segundo se valoraron bajo tres cualidades interpersonales (1,75): la capacidad de superar adversidades y sobreponerse al fracaso, planificar para responder en situaciones difíciles con incertidumbre, y la capacidad de aceptar riesgos y asumir las responsabilidades que pueden suponer. Del primer bloque (valores) no hubo una valoración promedio inferior a 2 puntos en la escala.

Cuando se les pidió a los docentes, en el propio RESAU, que estimaran sobre qué competencias tenían más margen de mejora en sus asignaturas, las valoraciones se dirigieron, en bastantes casos, a las competencias menos trabajadas en sus clases. En este sentido no se identificó como mejorable ningún ítem del bloque 1 (valores), que no había tenido valoraciones bajas en promedio. Pero sí se identificaron varias dimensiones de mejora en las competencias de los bloques segundo, tercero y cuarto. Así por ejemplo, de las cualidades interpersonales, el ítem seleccionado con mayor margen de mejora fue la capacidad de superar adversidades y sobreponerse al fracaso (2,75). En segundo lugar, de este mismo bloque, fueron la flexibilidad para adoptar e implicarse en los cambios, y la capacidad de percibir que el éxito depende del esfuerzo propio, con independencia de las circunstancias externas (ambas

valoradas en promedio con un valor de mediana de 2,25). Del tercer bloque, la competencia con más margen de mejora fue el trabajar en equipo (2,75). También se consideraron como mejorables el seleccionar a las personas que van a formar parte de su grupo de trabajo de manera no arbitraria, y el repartir y coordinar tareas y funciones de manera competente (ambas con una mediana de 2,50). Del cuarto bloque (promoción de la acción) la competencia con más margen de mejora fue la que hace referencia a que se generen ideas e identifiquen oportunidades emprendedoras (2,50). Otras competencia que el profesorado consideraba que podría mejorar en sus asignaturas eran las de seleccionar la mejor alternativa para actuar, de forma consecuente y comprometida y la capacidad de organizar de manera ordenada, coherente y pragmática (ambas con mediana de 2,25).

En la tabla 1 se recogen los resultados relativos a los ítems con más margen de mejora.

Tabla 1. Competencias transversales/emprendimiento con más margen de mejora

Capacidad de organizar de manera ordenada, coherente y pragmática

Bloque	Ítem / competencia	Margen de mejora*
2	Flexibilidad para adoptar e implicarse en los cambios	2,75
2	Capacidad de superar adversidades y sobreponerse al fracaso	2,25
3	Trabajo en equipo	2,75
3	Seleccionar a las personas que van a formar parte de su grupo de trabajo de manera no arbitraria	2,50
3	Repartir y coordinar tareas y funciones de manera competente	2,50
3	Comunicarse eficazmente con diferentes personas y en diversas situaciones	2,25
3	Automotivarse y motivar a otras personas con las que se trabaja	2,25
3	Relacionarse de manera efectiva con otros grupos, colectivos y/o entidades externas a la clase	2,25
4	Que se generen ideas e identifiquen oportunidades emprendedoras	2,50
4	Seleccionar la mejor alternativa para actuar, de forma consecuente y comprometida	2,25
4	Capacidad de organizar de manera ordenada, coherente y pragmática	2,25

Elaboración propia. *Valores promedios de mediana. La escala era de 0 a 4.

Probablemente los resultados más relevantes que aporta esta modalidad del RESAU son las propuestas de mejora que realiza el profesorado y que se

compromete a desarrollar en la siguiente ocasión que va a impartir la asignatura. En los siguientes párrafos se recogen algunas de los compromisos/propuestas que se realizaron en relación a algunas de las competencias menos trabajadas.

En relación al trabajo en equipo se propuso facilitar herramientas cooperativas en la plataforma para que los estudiantes puedan realizar tareas y actividades trabajando en equipo y poniendo en práctica metodologías para desarrollar dicha competencia. Para promover que se generen ideas y oportunidades emprendedoras, se propuso que se trabajaran casos reales de emprendimiento en el contexto de la asignatura y haciendo que el alumnado muestre sus buenas prácticas. Con respecto a repartir y coordinar tareas y funciones de manera competente, se propuso idear actividades y dinámicas que se adapten a un entorno de enseñanza aprendizaje virtual y se pueda desarrollar la capacidad del alumnado de desarrollar dichas tareas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las competencias transversales a veces son olvidadas en favor de las competencias específicas de las asignaturas. Este proyecto de innovación desarrollado en forma de investigación cooperativa puso de manifiesto la necesidad de poner en su lugar las competencias transversales, que son un compromiso al estar también incluidas en los programas de las asignaturas, al mismo tiempo se favorecen competencias que están relacionadas con el emprendimiento social. El paralelismo entre competencias transversales y de empredimiento social han sido contrastadas una vez más como fue mostrado por Seguí-Mas et al. (2014). Al mismo tiempo se ha confirmado, como ya adelantaron López-Cózar y Priede (2014) y Melián et al. (2017) la necesidad de trabajar las competencias de emprendimiento social en las aulas universitarias.

Metodológicamente se observó la utilidad de la herramienta diseñada y validada para: a) por un lado, identificar el grado de desarrollo de las competencias trabajadas; b) por otro, reflexionar sobre dichas competencias y valorar su posibilidad de mejora dentro de cada asignatura; y c) finalmente en tercer lugar, la oportunidad que brinda al herramienta de registrar propuestas de mejora que poner en práctica en cada una de las asignaturas evaluadas.

La investigación ha servido también para constatar la necesidad de vincular las competencias profesionales, que exigen el mercado laboral en el siglo XXI, con componentes éticos y valor social. Esto se consigue con la promoción de un emprendimiento acorde con los objetivos de desarrollo sostenible. El compromiso docente con el desarrollo de determinadas competencias en sintonía con los ODS promueve, de esta forma, el emprendimiento social.

REFERENCIAS

Blanco, A., Garín, A., y Rodríguez, R.M. (2012). Emprendimiento social: desarrollo de competencias y valores en el marco universitario. En Rodríguez, R.M. (Coord.), *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias* (pp. 45-54). Madrid: Narcea.

Espíritu, R., González, R.F., y Alcaraz, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales, 22,* 29-53.

Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A.R., Ruiz Navarro, J., Neira, I., y Fernández Laviada, A. (2016). *Observatorio de Emprendimiento Universitario en España. Edición 2015-2016*. Madrid: Crue Universidades Españolas-RedEmprendia-CISE.

López Cózar, C., y Priede, T. (2014, julio). Una propuesta para acercar al alumnado al emprendimiento responsable y sostenible. *XI Jornadas internacionales de innovación universitaria. Villaviciosa de Odón* (pp. 874-881). Madrid, España.

Mateescu, V.M. (2014) Perspectives on social entrepreneurship in Romania. *Journal Modelling the New Europe, 10*, 55-66.

Melián, A., Campos, V., y Sanchis, J.R. (2017) La Educación de Postgrado en Economía Social en la Universidad Española ¿Una Asignatura Pendiente? *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 89,* 33-5.

Naciones Unidas (2020). Ampliar la Finaciación para los objetivos de Desarrollo Sostenible. Inversión Extranjera Directa, Intermediación Financiera y Asociaciones Público-Privadas. Recuperado de: https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2020/04/Ampliar-la-financiaci%C3%B3n-para-los-Objetivos-de-Desarrollo-Sostenible1.pdf.

Sánchez, J.C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones, 5*(2), 401-473.

Seguí Mas, E., Tormo Carbó, G., Sarrión Viñes, F., y Julià Igual, J.F. (2014). *La Economía Social y la Universidad Emprendedora: Transferir, Emprender y Cooperar en Acción.* España: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

Tójar- Hurtado, J.C., y Velasco-Martínez, L.C. (2019). Evaluación en Educación Ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En D. Limón (Dir.), *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-143). Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2009) World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Communiqué Declaration. Paris, France. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277e.pdf.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423.

Velasco, L.C., Estrada, L.I., Pabón, M., y Tójar, J.C. (2019) Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, Segundo Cuatrimestre, 131*, 199-223.

Wronka-Pospiech, M. (2016) The identification of skills and competencies for effective management in social enterprises. A managerial perspective. *Management, 20*(1), 40-57.

CAPÍTULO 54

LA AFECTIVIDAD A TRAVÉS DEL MITO EN EL TEATRO INFANTIL MEXICANO: CONFIGURANDO LA IDENTIDAD EN EL AULA

MÓNICA RUIZ-BAÑULS
Universidad de Alicante

SITUACIÓN ACTUAL DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El legado cultural prehispánico encierra un rico universo mítico, una manera de ser y de comprender la vida que no ha perdido el valor en el México contemporáneo (Bolognese y González, 2019; González-García, 2015; Pérez-Amezcua, y Camberos, 2020). El teatro para niños no ha sido ajeno a la riqueza de tales tradiciones, los dramas infantiles han sentido de igual modo la inclinación por ocuparse del panteón prehispánico en sus textos (Brun, 2001; García-Santamaría, 2014; Rey, 2000; Salcedo, 2002).

La mitología encierra verdades profundas que conectan las preocupaciones humanas del pasado, con las preguntas e inquietudes del presente (Bech, 1999; Bierlein, 2001; Eliade, 1973).

Por todo ello, consideramos que el mito constituye un modo de aprehensión del universo que, sin dejar por completo de lado a la razón, es eminentemente no racional e intuitivo, donde prima lo afectivo sobre lo lógico-racional. De este modo, como han señalado, en diversos trabajos López y Encabo (2001a; 2001b), cuando buscamos estrategias didácticas para implementar en el aula necesariamente debemos recurrir a herramientas significativas para nuestro alumnado; "en dicha constante indagación, podemos hallar los mitos como recurso didáctico y el trabajo con los mismos nos parece sumamente adecuado para la formación integral de las personas" (López y Encabo, 2003, p. 123). Así pues, podemos afirmar que el mito es un componente ineludible de nuestra esencia (Bierlein, 2001; Tejero, 1997) y desarrollarlo de forma eficaz en el aula contribuirá eficazmente al desarrollo integral del alumnado que no siempre conoce el panteón mítico que ha configurado el entramado cultural de su país. Por ello, como señalan López y Encabo (2003, p. 126), lo que proponemos es "hacer de ellos un pretexto para la creación artística y buscar estrategias didácticas que hagan atractivo el trabajo con los mitos a niños y niñas, adolescentes y jóvenes".

La estrategia didáctica que se plantea implementar en ese camino de constitución de la identidad en el aula es la de abordar la mitología prehispánica a través del teatro infantil y juvenil producido en México en los últimos años que, a

pesar del auge en la actividad creativa del mismo, siguen siendo poco estudiado (García-Santamaría, 2014; Salcedo, 2002).

Planteamos su implementación encuadrándolo dentro del ámbito teatral y estrechamente vinculado a la afectividad y a la educación emocional (Bisquerra, 2000; Garritz y Mellado, 2014; Goleman, 1996). La necesidad de recurrir al teatro en el ámbito educativo es un tema abordado por diversos autores (Cabeza y Pérez, 2017; Motos y Navarro, 2003; Gil, 2018; Navarro, 2007; Pedreira; 2017; Tejerina, 1999) pues, como "lenguaje total, potencia el desarrollo de múltiples facetas en el aula siendo un aprendizaje vivencial, fuertemente motivacional, que posibilita el desarrollo contextualizado de elementos necesarios para un planteamiento de una educación integral" (Navarro, 2007, p. 162).

De igual modo, existen diversas investigaciones que abordan las capacidades de la dramatización vinculas a la educación emocional (Cruz, Caballero, y Tendero, 2013; González-García, 2015; Motos y Navarro, 2003; Navarro 2007; Núñez y Navarro, 2007), ya que el lenguaje dramático es un vehículo imprescindible para trabajar el desarrollo afectivo, mejorando "el conocimiento de nosotros mismos y favoreciendo a su vez la comunicación interpersonal e intergrupal" (Navarro, 2007, p. 163), dos habilidades íntimamente relacionadas con el concepto de inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1999).

Por tanto, proponemos promover la interiorización del mito también en los niños y adolescentes a través del teatro infantil y juvenil escrito en las últimas dos décadas en México, abordando la representación como herramienta didáctica idónea pues no cabe duda que en ocasiones lo verdaderamente trascendental no puede comunicarse a través de un lenguaje directo y cotidiano, requiere de un lenguaje simbólico, como el de los mitos. Intentamos que el alumnado se aproxime a una "formación integral" donde se requiere que aquellos valores que resalten la naturaleza del ser humano emerjan en la educación literaria (Del Olmo-Ibáñez, 2019, 2020; López y Encabo, 2001b; López, Encabo, y Muñoz, 2013; Rodríguez-Martínez, 2013).

Hipótesis y objetivos la investigación

Desde el recorrido por las diversas aportaciones teóricas que abordan esta cuestión, nuestra hipótesis radica en la capacidad del docente por construir en el aula entornos de conocimiento que incluyan aspectos imaginativos y afectivos, estrategias que busquen recursos que supongan una significativa aportación para el aprendizaje. Por todo ello, consideramos que es necesario realizar una investigación sobre la percepción de nuestros niños y jóvenes en torno a la mitología mexica que sin duda constituye un legado cultural que, como se ha señalado, no ha perdido

vigencia en el México actual (Bolognese y González, 2019; Pérez-Azmecua y Camberos, 2020).

El objetivo principal de esta investigación ha sido explorar el conocimiento de conceptos de los mitos prehispánicos por parte de nuestro alumnado y explorar asimismo su percepción en torno a las posibilidades didácticas de los mismos. A partir de dicho planteamiento, se han propuesto otros objetivos secundarios como reflexionar en torno a la efectividad del teatro en el ámbito educativo o ratificar la escasa presencia de dramas que recreen mitología indígena frente al aluvión de referencias culturales relativas al panteón grecolatino o nórdico (Rovira, 2013; Ruiz, Rovira, y Baile, 2020). Asimismo, se ha querido reflexionar en torno a la estrecha vinculación del mito y el teatro con la afectividad y la educación emocional (González-García, 2015; Navarro, 2007; Peña, 2018) como herramienta necesaria para la formación integral de la persona.

MÉTODO

Participantes

Accedieron a participar en la investigación un total de 207 estudiantes de un centro escolar del Estado de Puebla (México) durante el último trimestre del curso 2019-2020. Se trata de grupos por conveniencia o accidentales (Argibay, 2009; McGrath, 1986) conformados a partir de la organización propia de los grupos clase diseñados por el centro escolar. Su distribución por sexo fue de 128 mujeres (61.8%) y de 79 hombres (38.2 %). La edad se encuentra comprendida entre los 6 y los 18 años, distribuidos en tres subgrupos y atendiendo a las etapas educativas en México (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y edad

		Grupos de Edad			Total
		6-11 años	12-15 años	16-18 años	
Sexo	Mujer	37	33	58	128
	Hombre	15	22	42	79
Total		52	55	100	207

Instrumentos

Las variables analizadas se han medido a través de un cuestionario mixto compuesto por veintidós ítems que se organizan en dos ámbitos conformadores del estudio. El primero, relativo a un conjunto de cuestiones sociodemográficas (sexo y edad, ítems 1 y 2 respectivamente) y uno en relación al grupo de referencia (ítem 3). El segundo dividido en dos subgrupos de preguntas: el primer subgrupo conformado con cuestiones sobre los conceptos relativos al conocimiento de los mitos (ítems: 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17) y un segundo subgrupo de preguntas relativas a

conocimientos y percepciones del teatro infantil y juvenil en el contexto familiar y escolar (ítems: 19,20,21,22,) que han sido medidos con escala Likert de cinco puntos (1, Muy en desacuerdo; 5, Totalmente de acuerdo. Asimismo, se han añadido preguntas abiertas (ítems 5, 7, 9, 16, 18) que han permitido recoger la información cualitativa del estudio para un trabajo y análisis posterior. Para esta investigación, nos centraremos en los ítems cuantitativos (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los ítems analizados

Ítems del instrumento analizados
Ítem 1. Sexo
Ítem 2. Edad
Ítem 3. Estudios que cursas actualmente
Ítem 4. Soy capaz de definir lo que es un mito
Ítem 6. Conozco el mito de la creación del Quinto Sol.
Ítem 8. Soy capaz de definir los atributos de Quetzalcoatl
Ítem 10. Conozco la leyenda del "El conejo en la cara de la luna"
Ítem 11 Soy capaz de identificar la ciudad maya de Uxmal
Ítem 12. Sé quién era Huiztilopochtli o Coatlicue
Ítem 13. Conozco lo que es el Mictlan.
Ítem 14. Sé localizar las ciudades míticas de Aztlan y Tenochtitlan
Ítem 15. Soy capaz de poner algún ejemplo de fenómenos naturales que me rodean y que los mitos prehispánicos me ayudan a entender.
Ítem 17. Sé quién era Thor o Hércules
Ítem 19. Conozco y he asistido a una representación de una obra teatral infantil/juvenil en un contexto familiar o escolar
Ítem 20. Conozco y he asistido a una representación de teatro de títeres y/o marionetas en un contexto familiar o escolar
Ítem 21. Sé qué es una pastorela y he asistido a una representación por Navidad en un contexto familiar o escolar.
Ítem 22 La participación en la representación de una obra teatral en el contexto escolar es algo positivo para mi educación y mi formación integral

Con el fin de verificar la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el coeficiente Alpha de Cronbach. El resultado obtenido (α=.919) constata la existencia de una alta consistencia interna del instrumento para el estudio propuesto (Bisquerra y Alzina, 2004; Hernández et al., 2003).

Procedimiento

La investigación que se presenta en este trabajo es descriptiva y para su desarrollo se ha seguido un modelo mixto que incluye elementos de tipo cuantitativo y cualitativo (Tashakkori y Teddlie, 2010) con la intencionalidad de disponer de una visión completa del fenómeno abordado. Respecto al procedimiento, al tratarse de una metodología no experiencial, se ha organizada en tres fases: la primera fase centrada en la elaboración y validación del instrumento de análisis (cuestionario mixto diseñado ad hoc); la segunda fase focalizada en la distribución, online, del

cuestionario confeccionado con la aplicación Google Forms y cuyo contenido ha sido validado por expertos de diversas universidades públicas españolas y mexicanas para el presente estudio y la tercera consistente en el vaciado y análisis de los primeros resultados obtenidos a partir de la herramienta implementada.

Análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se ha realizado un estudio descriptivo de los datos utilizando como herramienta el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión.23 para Windows. De manera concreta, se han extraído los valores de media (*M*) y desviación típica (*DT*) constatándose diferentes conclusiones y realizando estadísticos descriptivos en torno a la percepción de la muestra sobre el mito y a la percepción de la muestra en relación a su experiencia dramática en el contexto escolar y familiar (Tabla 3).

Tabla 3. Valores obtenidos en los estadísticos descriptivos en relación al teatro y al mito

Variables del instrumento analizadas	M	DT
Ítem 19. Conozco o he asistido a una representación de una obra teatral infantil/juvenil en un contexto escolar o familiar.	3.67	0.373
Ítem 20. Conozco o he asistido a una representación de teatro de títeres y/o marionetas en un contexto escolar o familiar.	4,96	0.207
Ítem 21. Sé qué es una pastorela y he asistido a una representación por Navidad en un contexto escolar o familiar.	4,85	0,447
Ítem 22. La participación en la representación de una obra teatral en el contexto escolar es algo positivo para mi educación y mi formación integral.	4,53	0,151
Ítem 13. Conozco lo que es el Mictlan.	3,78	0,806
Ítem 14. Sé localizar las ciudades míticas de Aztlan y Tenochtitlan.	3.17	0.873
Ítem 15. Soy capaz de poner algún ejemplo de fenómenos que me rodean y que los mitos prehispánicos me ayudan a entender.	3.01	1.074
Ítem 17. Sé definir quién era Thor o Hércules.	4,97	0,212

RESULTADOS

En la Tabla 3 aparecen representados los valores obtenidos en los estadísticos descriptivos de la muestra participante en torno al primer subgrupo de contenidos del cuestionario. En este sentido, se observa una escasa percepción respecto a sus conocimientos sobre mitos prehispánicos tales como: el Quinto Sol (*M*=3.14); Huiztilopochtli o Coatlicue (*M*=3.07); Mictlan (*M*=3.78) con valores medios no superiores a 4 (*M*≥3.07). De igual modo, los estudiantes participantes perciben que no disponen de formación para ubicar ciudades míticas del mundo precolombino como Aztlan y Tenochtitlan (*M*=3.67) o Uxmal (*M*=3.82).

Sin embargo, no sucede lo mismo cuando se les pregunta por la divinidad azteca de Quetzalcóatl (*M*=4.07; *DT*=0.871) o por El conejo en la cara de la luna (*M*=4.02; *DT*=0.734) siendo su percepción muy favorable en ambas cuestiones. Tales

respuestas confirman el papel medular en el panteón prehispánico de la deidad citada, numen principal evocador de la sabiduría y la civilización, uno de los mitos más polifacéticos del mundo mesoamericano y con más arraigo y representaciones en la actualidad (Baéz-Jorge, 2008; Florescano, 2000, 2004).

Asimismo, cabe señalar que la apreciación positiva del ítem 10 constata la popularidad de una leyenda mítica muy presente en la literatura mexicana (Matos, 2013; Santana, 2018; Valenzuela, 1989) y conocida entre los más pequeños. De esta primera descripción, destacan asimismo los resultados de la última pregunta (ítem 17) en contraste con el resto de cuestiones (ítems: 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13,14 y 15), con unos valores descriptivos (M=4.97; DT=0.212) y con una coincidencia significativa en la respuesta de los participantes. En este sentido, se debe señalar que tal valor coincide sin duda con la gran influencia que el cómic y el cine norteamericano ha tenido en el contexto cultural mexicano y cómo estos medios han contribuido de forma efectiva al conocimiento de panteones mitológicos europeos como el nórdico o el griego frente a los prehispánicos (Ruiz et al., 2020).

Todos estos valores insisten en la importancia y necesidad de acercar la mitología a los niños y jóvenes en el aula (López y Encabo, 2001a; Muñoz, 2016; Tejero, 1997), porque, sin duda, les permitirá comprender el origen de las cosas y de los seres, mejorando su formación integral y contribuyendo a la configuración de su propia identidad (Bech, 1999; López, Encabo, Moreno, y Jerez, 2003). La mitología mexicana como herramienta didáctica es "una aventura que nos sumerge en un asombroso mundo totalmente poblado de seres que significan más de lo que a primera vista detectamos" (Santana, 2018, p. 7). Desde nuestro planteamiento, la recuperación del mito a través del teatro infantil resulta imprescindible para que el universo prehispánico se convierta en "instrumento de transmisión de ideas, sentimientos y explicaciones de la realidad" (Salcedo 2002, p. 37).

En la Tabla 3 aparecen de igual modo representados los valores obtenidos en los estadísticos descriptivos de la muestra participante en torno al segundo subgrupo de contenidos del cuestionario. Estos resultados constatan que la percepción del alumnado participante en torno a sus experiencias teatrales (en contextos familiares o escolares) resultan altamente positivas. Se observa una respuesta muy favorable en relación al uso del teatro en el aula para lograr los objetivos curriculares. Se demuestra la importancia formativa de las representaciones dramáticas como recurso facilitador del aprendizaje y como herramienta didáctica tal y como muestran las respuestas del ítem 22 sin apenas deviación típica (DT=0.151) y con una (M=4.977).

Si se examinan las cuestiones relativas a la experiencia teatral y el conocimiento del hecho dramático del alumnado participante (ítems 19, 20, 21), las respuestas indican una apreciación altamente positiva, siendo la opción más seleccionada, en la

escala Likert, la de «Totalmente de acuerdo». Tales resultados inciden en la eficacia que autores como Pedreira (2017), Peña (2018) y Redondo y García (2019) confieren a la pedagogía teatral en el desarrollo de los imaginarios socioculturales infantiles y juveniles.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los cambios de paradigma llevados a cabo en el ámbito de la educación plantean nuevos retos para la formación integral de nuestro alumnado. Tales transformaciones empujan a un contexto docente donde se imponga "un modelo educativo para el desarrollo emocional que asegure la igualdad de oportunidades y respete la propia identidad (Navarro,2007, p. 122). En este proceso de formación, tanto cognitivo como efectivo, se ha comprobado cómo el uso del mito en el aula favorece la transmisión de ideas, sentimientos y explicación de la realidad (López-Valero, Encabo-Fernández, y Moreno-Muñoz, 2003).

Asimismo, se ha señalado que la consideración de los mitos como herramienta didáctica encaja de forma excelente con el actual contexto docente donde la innovación se convierte en un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje.

Partiendo de esta investigación realizada con 207 estudiantes se ha tratado de responder a los objetivos planteados. Los resultados ponen de manifiesto el desconocimiento del alumnado en torno a los mitos principales del panteón prehispánico y, sin embargo, corroboran estudios que señalan el interés de los jóvenes por la mitología nórdica y grecolatina, influencia directa de elementos multimodales como el cine, el cómic o los videojuegos (Rovira, 2013; Ruiz et al., 2020).

De igual forma, los valores obtenidos constatan cómo muchos de los participantes muestran un conocimiento destacable de dos elementos míticos muy presentes en el México actual como Quetzalcóatl o la "El conejo en la cara de la luna", señalando en un alto porcentaje que la mitología encierra verdades profundas que les ayudan a conectar el pasado y a dar respuesta a preguntas e inquietudes del presente. Asimismo, a través de nuestra investigación, se ha comprobado cómo la dramatización, por su potencialidad y vinculación con la educación emocional (Navarro, 2007), es otro pilar en la construcción del saber activo, una herramienta muy bien valorada por la muestra del estudio que señala haber participado en algún juego dramático en un alto porcentaje.

Por todo ello, consideramos que resulta esencial promover la interiorización del mito también en niños y adolescentes a través del drama infantil y juvenil producido en México en las últimas décadas, abordando la representación como estrategia didáctica globalizadora que contribuye a la educación del alumnado. Son escasas las

investigaciones existentes sobre los asuntos que hemos puesto en relación en este trabajo, sin embargo, los resultados sugieren seguir trabajando por la unión de lenguaje, mitos y teatro como líneas paralelas y efectivas en el desarrollo cultural e integral de nuestro alumnado. Al mismo tiempo, se hace necesario seguir investigando en esta dirección para apoyar los resultados encontrados y superar las limitaciones existentes. Todo cabe en el mito. No hay límites, porque la imaginación no los tiene. Todo aquel que haya sido educado para ello, disfrutará de la literatura, que es una de las formas de la felicidad (Rey, 2000).

En referencia a las limitaciones de la investigación, cabe señalar que esta primera aproximación cuantitativa al conocimiento de conceptos vinculados a figuras míticas prehispánicas y a la eficacia del teatro como herramienta en el aula nos ha confirmado su validez. Sin embargo, los objetivos planteados son mucho más amplios pues es una investigación incipiente, ya que resta por analizar, desde una dimensión cualitativa, las respuestas abiertas elaboradas por la muestra, que revelan un legado cultural confuso donde se mezcla la cosmovisión indígena con paradigmas grecolatinos y nórdicos. Asimismo, cabe señalar que sería interesante, para comparar el efecto de la edad y los estudios en curso con el conocimiento de la mitología prehispánica y su vinculación con el juego dramático realizar un análisis de varianza ANOVA de un factor o valorar la percepción y conocimientos en torno al mito por géneros para poder evaluar las posibles variaciones a partir de este factor.

Agradecimientos y Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación del Proyecto "Construcción / reconstrucción del mundo precolombino y colonial en la escritura de mujeres en México (siglos XIX-XXI) (Ref: PGC2018-096926-B-I00)" de la Universidad de Alicante (España).

REFERENCIAS

Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 13*(1), 13-29.

Báez-Jorge, F. (2008). Quetzalcóatl: puentes simbólicos y legados etnográficos. *Destiempos: Revista de Curiosidad Cultural, 45*, 61-63.

Bech, J. (1999). Mito, símbolo y arquetipo en los procesos de formación de la identidad colectiva e individual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 44*, 61-99.

Bierlein, J.F. (2001). *El espejo eterno. Mitos paralelos en la historia del hombre*. Barcelona: Oberon.

Bisquerra, R. (2000). *La educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bolognese, C., y González, I. (2019). Presentación: Reescrituras del mito prehispánico en la literatura latinoamericana. *Mitologías Hoy*, *19*, 11-13.

Brun, J. (2011). *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-2010*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

Cabeza, B. T., y Pérez, C. R. (2017). El juego dramático como estrategia de inclusión y de educación emocional: evaluación de una experiencia en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación,* 26, 145-160.

Cruz, V., Caballero, P.A., y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 410-419.

Del Olmo-Ibáñez, M.T. (2019). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. En M. Geat, y V.A. Piccione (Eds.), *Infanzia, arti, lavoro: confluenze educative* (pp. 97-105). Roma: Tre Press.

Del Olmo-Ibáñez, M.T. (2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y Literatura. En M.C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1169). Madrid: Dykinson.

Eliade, M. (1973). *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama.

Florescano, E. (2000). *El mito de Quetzalcóatl.* México: FCE.

Florescano, E. (2004). *Quetzalcóatl y los mitos fundadores de Mesoamérica*. México: Taurus.

García-Santamaría, Y. (2014). *Perspectivas de la dramaturgia para niños en México*. Madrid: Assitej.

Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garritz, A., y Mellado, V. (2014). El conocimiento didáctico del contenido y la afectividad. En A. Garritz, S.F. Daza, y G. Lorenzo (Eds.), *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana* (pp. 229-264). Saarbrücken, Alemania: Academia Española.

Gil, M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula Primaria. *Artseduca, 21*, 10-33.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González-García, J. (2015). Alfabetización emocional a través de experiencias de creación artística. *Revista CPU-e*, (21), 98-119.

López, A., Encabo, E., Moreno, C., y Jerez, I. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos: la didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica-Lengua y Literatura, 15,* 121-138.

López, A., Encabo, E., y Moreno, C.M. (2013). Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos Educativos: Revista de Educación, 1*(5), 31-40.

López, A., y Encabo, E. (2001a). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos Educativos, 4*, 241-250.

López, A., y Encabo, E. (2001b). *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.

Matos, E. (2013). El conejo en la cara de la luna. *Estudios de Cultura Náhuatl, 45*, 305-311.

McGrath, J. (1986). *Groups Interaction and Performance*. Estados Unidos: Prentice Hall.

Motos, T., y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles, 29*, 10-28.

Muñoz, M. S. (2016). *El mito clásico como intertexto fundamental: cómo reciben los alumnos obras que subvierten temas propios de la mitología clásica* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Navarro, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas, 18*, 163-174.

Núñez, L., y Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación, 19*, 225-252.

Pedreira, R. G. (2017). Teatro, infancia y escuela: Reflexiones sobre el género dramático en la literatura infantil. *Elos: Revista De Literatura Infantil e Xuvenil, 4*, 93-107.

Peña, D. P. (2018). La pedagogía teatral en el desarrollo de los imaginarios socioculturales infantiles. *Boletín Redipe, 7*(10), 166-177.

Pérez-Amezcua, L. A., y Camberos, S. M. Q. (2020). Mitología en la literatura mexicana. Prospecciones teórico-metodológicas. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.*, 145-166.

Redondo, Á. M., y García, P. Á. (2019). Teatro y drama para potenciar la autoestima y las relaciones saludables en la escuela. *Aula de Encuentro, 21*(1), 60-84.

Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.

Rodríguez-Martínez, L. F. (2013). Competencia emocional y educación literaria. *Multiárea: Revista de Didáctica, 6*, 177-224.

Rovira, J. (2013). Mitos prehispánicos en viñetas: una aproximación desde la didáctica de la literatura. En J. Rovira, y E. Valero (Eds.), *Mitos prehispánicos en viñetas: una aproximación desde la didáctica de la literatura* (pp. 495-513). Madrid: Frankfurt Iberoamericana.

Ruiz, M., Rovira, J., y Baile, E. (2020). Aproximaciones al mito de Quetzalcóatl a través del cómic: una lectura didáctica. *Mitologías Hoy, 21*, 319-333.

Salcedo, H. (2002). *El teatro para niños en México*. México: Porrúa.

Santana, G. (2018). *Mitología mexicana para niños*. México: Selector.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research. *Elementary Education Online, 14*(1), 1-6.

Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura, 19*, 33-44.

Tejero, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. *Transferencia Didáctica, 9*, 279-310.

Valenzuela, T. (1989). *Luna cara de conejo.12+1. Doce obras infantiles y una pastorela*. Madrid: Tramoya.

CAPÍTULO 55

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES DE LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD

CARMEN MIGUEL VICENTE, ÁNGELES MEDINA SÁNCHEZ,
MABEL RAMOS SANCHEZ, Y ANTONIA DURÁN PILO
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la educación superior también se perciben las desigualdades sociales, cuestionando así la igualdad de oportunidades, por lo que se trabaja en estrategias y políticas sociales y educativas inclusivas, que permitan posibilidades reales de éxito. Se toma como punto de partida la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

En los últimos años, se dan pasos hacia el reconocimiento y la visibilización de las personas con diversidad funcional. En relación, con este perfil, el derecho a la educación superior no ha sido reconocido hasta la promulgación de la Ley mencionada. A este respecto, el desarrollo de políticas inclusivas, en la enseñanza superior toma en consideración no solo las diferencias en relación con el capital económico y cultural, sino también otro factor como la diversidad funcional.

En España, hasta el año 1995, en las Jornadas de Salamanca (ASPER, 1997), no se comenzó a investigar la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad. En estas Jornadas se debatieron los procesos educativos, la eliminación de barreras arquitectónicas, los productos de apoyo, los programas para la inclusión, así como el tema del voluntariado social y la integración laboral del estudiante con diversidad funcional. Con posterioridad, se comenzó a trabajar en el principio de igualdad de oportunidades y la diversidad en la universidad (Alcantud, 1997; Rivas, 1997).

En otro orden de ideas, debemos destacar, la ratificación por parte del Gobierno de España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 13 de diciembre de 2006. Entre sus disposiciones, incluye específicamente un artículo, dedicado a la educación, en el que aparecen determinadas medidas y actuaciones a realizar, para conseguir un sistema de educación inclusivo en todos los niveles educativos.

Las experiencias en relación con el estudiantado con diversidad funcional o necesidades educativas de apoyo específico (NEAE) se centran, principalmente, en

realizar actividades de sensibilización y difusión, un plan de acción tutorial, experiencias de tutorías por pares, adaptaciones curriculares, formación de los docentes e implicación de la comunidad universitaria según se concluye en las investigaciones consultadas de Abad, Álvarez, y Castro (2008), Aranda, Rodríguez, Aguilera, de Andrés (2014), Cortés y Moriña-Díez (2014), Fernández (2013), Moriña-Díez, López, y Cotán (2010), Rodríguez y Álvarez (2014), Sánchez (2010).

Estas experiencias se realizan también en universidades de Ecuador (Fernández, Veliz y Ruiz, 2016), Chile (Salazar, Valdés, Sanhueza, y Ross, 2013; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich, y Hojas, 2013) o Costa Rica (Fontana y Sánchez, 2013). Otros ejemplos en España, en la Universidad de Cantabria (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas, y González, 2014), en la Universidad de A Coruña (Novo y Muñoz, 2012), en la Universidad Complutense de Madrid (Miguel, Romero, Vizcarro, y Prieto, 2014). Por último, mencionamos a Galán-Mañas, Sanahuja, Fernández, Gairín y Muñoz (2014), que efectúan una revisión de iniciativas para la mejora de la calidad formativa en el plan de promoción, acogida, permanencia y egreso, así como las actuaciones de los servicios de atención al estudiante con diversidad funcional, de las universidades europeas y española.

En referencia a la evolución de aprendizaje del estudiante, la finalidad de los estudios consultados se centra en: examinar las caracteristicas, rendimiento y resultados académicos, así como la fase del proceso, la interrupción o finalización de la formación de los estudiantes con diversidad funcional. La investigación realizada en la Universidad de Newcastle, Australia, analiza este perfil de estudiantes, ya que es un grupo infrarrepresentado. Se encuentran diferencias significativas en los estudiantes en caracteristicas personales, el rendimiento académico y los resultados al finalizar sus estudios (Foreman, Dempsey, Robinson, & Manning, 2001).

Otras investigaciones que analizan las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional fueron realizadas en universidades del Reino Unido, como es el caso de Borland y Janes (2009), Davies (1992) o Goode (2007). En Estados Unidos, Scott, McGuire, y Shaw (2003). En Francia Carrière (2012), Douchet, Aubree, y Mabaka (2013). Así como en Argentina, cabe citar a Yadarika y Lozano (2015) o en Costa Rica el estudio de Fontana, Quirós, y Vargas (2015). En España, señalar las investigaciones realizadas en las universidades de Castilla La Mancha, Burgos y Almeria (Cabeza, 2013; Martínez, 2010; Sánchez, 2010).

En otra línea, en relación con el profesorado y el estudiantado en general, cabe resaltar las conclusiones de las investigaciones que examinan las percepciones que tienen con respecto a los estudiantes con diversidad funcional, en temas relacionados con la sensibilidad a los problemas de aprendizajes, necesidades especiales o alojamiento (Cook, Rymbrull, y Tankersley, 2009; Hong y Himmel, 2009; Houck, Asselin, Troutman, y Arrington, 1992; Rao, 2004; Suriá, 2011).

Por último, mencionar que las universidades dedican recursos para el desarrollo de servicios y programas de atención integral para una educación inclusiva, con el objetivo de que los estudiantes puedan acceder a la universidad en igualdad de oportunidades.

MÉTODO

En este estudio exploratorio se han realizado grupo de discusión y entrevistas a las y los coordinadores de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) de las facultades y centros adscritos de la Universidad Complutense (UCM) y al profesorado de primer curso de grado que tenían matriculados en sus asignaturas estudiantes con diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

Los Objetivos que se plantearon fueron:

Identificar las dificultades y demandas que tiene este perfil de estudiantes, en las adaptaciones curriculares de las asignaturas de primer curso de grado, en la UCM.

Analizar las situaciones complejas que se plantean en las facultades y centros adscritos.

Explorar los ejemplos de buenas prácticas e investigaciones en la UCM, que faciliten la vida diaria del estudiantado con diversidad funcional en el contexto universitario.

Desarrollar propuestas de actuación y mejora en la atención a las personas con diversidad funcional en la universidad.

Para poder recabar la información necesaria, según los objetivos nombrados anteriormente, se siguió una metodología cualitativa, mediante la técnica del grupo de discusión y la entrevista personal.

Un grupo de discusión se puede definir como una conversación dirigida y diseñada para obtener información de interés en un ambiente permisivo. Para llevar a cabo un buen grupo de discusión se necesita una cuidada planificación, una buena selección de los componentes, un moderador experto en el tema a investigar, una observadora no participante y por último un análisis que nos lleva a la elaboración de un informe final. Se crearon grupos de discusión homogéneos para identificar las demandas, necesidades y fortalezas percibidas por las y los coordinadores y el profesorado.

Recurrimos a la entrevista personal en aquellos casos en que los profesionales no podían participar de un grupo de discusión. Es un camino que nos facilitaba el acceso al mundo vivido por los participantes, ya que describen con sus propias palabras sus actividades, experiencias, reflexiones u opiniones. Así, con este tipo de técnica hemos tratado de comprenderles dentro de su marco de referencia.

Participantes

Con el apoyo de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad se realizó una toma de contactos con las y los coordinadores. A su vez ellos y ellas nos facilitaron la información del profesorado de sus respectivos centros. El criterio que se utilizó para realizar los grupos de discusión fue por rama de conocimiento (Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídica, Arte y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud).

Los participantes han sido las y los coordinadores de la OIPD de las facultades y centros adscritos y profesorado de Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Documentación, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias de la Información, Ciencias Políticas, Enfermería, Fisioterapia y Podología, Estudios Estadísticos, Filosofía, Geografía e Historia, Medicina, Trabajo Social y Veterinaria.

Instrumento

Se elaboró un guion con una batería de preguntas de soporte para quien realizaba las entrevistas personales o para el moderador, en el caso del grupo de discusión. Al mismo tiempo se le dotó de los medios materiales necesarios para poder recoger las notas de campo.

Debido a que este análisis es cualitativo y lo que se ha querido es estudiar qué factores aparecían en el discurso del o la participante, las preguntas han sido abiertas y además orientativas, con el objetivo de incluir algún apunte sobre el tema que no estuviese contenido en el guion.

RESULTADOS

Para el primer objetivo planteado: Identificar las dificultades y demandas que tiene este perfil de estudiantes en las adaptaciones curriculares de las asignaturas de primer curso de grado, en la UCM. En los grupos de discusión y en las entrevistas con coordinadores y profesores de distintas facultades, en base a las preguntas planteadas, se observó que la UCM admite a todos los estudiantes sin distinción de situación susceptible de requerir adaptación. El estudiantado con necesidades más frecuentes es: diversidad sensitiva (déficit visual o auditivo), diversidad funcional (parálisis cerebral, distintas enfermedades neuromusculares que afectan a la movilidad), diversidad psíquica Síndrome de Asperger, dislexia, alteraciones del aprendizaje, depresión, ansiedad), enfermedades raras, orgánicas y temas de ansiedad. Otro de los temas en el que se enfatizó fue en el aumento que se está observando tanto en el número como en la gravedad de las depresiones.

Los resultados obtenidos para este objetivo han sido los siguientes:

Todos los participantes han indicado que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado es, la escasa proporción de estudiantes con

diversidad funcional y/o NEAE, que se inscriben en la OIPD. Esto provoca la invisibilidad del problema, y como consecuencia:

La detección tardía y muchas veces por evidencias en el comportamiento del estudiante.

La imposibilidad de anticipar soluciones eficaces para las necesidades del estudiante.

Algunas de las causas de este problema pueden estar:

En ocasiones el propio estudiante no es consciente de su proceso y/o no está diagnosticado e incluso la propia familia niega la situación.

La gran desinformación que tienen los estudiantes con necesidades educativas de apoyo educativo de los servicios de la OIPD y de su forma de funcionamiento.

La percepción de algunos estudiantes de la inutilidad de este registro y que la fórmula más eficaz para resolver alguna contingencia es la relación directa con el docente y confiar en su buena disposición.

Como ejemplo de la eficacia de la OIPD, podemos señalar el caso de un estudiante con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) que llevaba 7 años cursando la carrera y solo había superado el 40% de los créditos. Se le ofreció pedir adaptaciones a la OIPD, en dos años acabó los estudios, consiguiendo superar en ese periodo el 60% de los créditos del grado.

Aclarar, que cuando empezó la OIPD, el personal técnico sólo atendía a estudiantes con discapacidad por encima del 33% y desde hace unos años ha aumentado la cobertura y atiende a distintos tipos de diversidad y no tienen por qué tener certificado de discapacidad.

Necesidades concretas que requiere el estudiante puntualmente pero que no tienen rápida solución: un elevador que se estropea, un proyector..., etc.

Dificultades de los intérpretes de signos para transmitir determinada información especializada.

Situaciones que encuentran soluciones académicas aceptables y específicas:

Estudiante con déficit visual que necesita la luz encendida para ver las imágenes de las diapositivas. Los compañeros aceptan esta luz encendida y cuando hay que apagarla se complementa la enseñanza del estudiante con diversidad, con descripciones y tutorías.

Visitas a granjas externas, que se realizan con el coche particular del profesor.

Visitas a granjas que por bioseguridad obligan a desinfectar la silla de ruedas, si las hubiera. En estos casos se procedió a aplicar un procedimiento similar al de la desinfección de camiones.

Adaptación de una asignatura para un alumno invidente. Las diferentes adaptaciones, para cuestiones relacionadas con audiovisuales, que el profesor ha realizado para el estudiante. El docente valora muy positivamente el arrojo y

valentía de este estudiante, ya que se matricula en una asignatura optativa que necesita como requisito principal la visión, para trabajar la temática de la asignatura. Esta situación se solventa, a través del programa de reconocimiento de créditos. El docente reconoce que, esta experiencia le ha hecho modificar los criterios de evaluación e introducir otras variables, que no había contemplado hasta el momento.

Muchos de los avances en el mundo digital, se están aplicando y adaptando a las personas invidentes, buscando poco a poco la normalización.

Hay estudiantes que no están inscritos en la OIPD, sobre todos los estudiantes de enfermedades invisibles como las relacionadas con la salud mental, esto a veces puede acarrear complicaciones.

Escasa regulación de la atención a personas con diversidad, más allá de pautas para exámenes o clases.

Un elemento crucial, es la participación de todos los profesores en la adaptación requerida por los estudiantes:

Ante las dificultades de estudiantes con déficit visual para visualizar las fórmulas matemáticas en la pizarra, se realizó la sustitución por tablets. Algunos profesores se adaptaron a este sistema. Otros, tras unas clases de prueba no consiguieron adaptarse correctamente, incluso argumentaron que el resto de la clase perdía concentración.

El principal problema lo provocan aquellos profesores que se niegan a facilitar una adaptación propuesta, e incluso argumentan que no están obligados por ley a esa adaptación. Uno de los profesores entrevistados indica que la renovación de plantilla es un hecho a destacar, ya que hay profesores de la antigua escuela que son los que más resistencia tienen a aceptar a estudiantes con diversidad funcional y/o NEAE.

Para el segundo objetivo: Analizar las situaciones complejas que se plantean en las facultades y centros adscritos. Los grupos de discusión y las entrevistas personales realizadas han sido un medio muy útil, para la exposición de distintas situaciones complejas que se les ha presentado tanto a coordinadores como a profesores, y que no han encontrado solución académica.

Los resultados obtenidos para este objetivo han sido:

Estudiante que tiene Síndrome de Asperger, que no supera la práctica en sala de biblioteca, por su dificultad para el contacto personal.

Doctorando extranjero con dificultades para la expresión en español y con un tipo de autismo sin filiar, que no le permite comprender preguntas indirectas o muy desarrolladas.

Estudiante con disquinesia, que tiene que hacer prácticas en un quirófano en veterinaria.

Dificultades de estudiantes invidentes, para ver preparaciones histológicas en el microscopio.

Dificultades de estudiantes invidentes para realizar exploraciones neurológicas en pacientes, donde la visualización de una respuesta motora es imprescindible.

El tercer objetivo planteado: Explorar los ejemplos de buenas prácticas e investigaciones en la UCM, que faciliten la vida diaria del estudiantado con diversidad funcional en el contexto universitario.

Aquí nos hemos centrado en las buenas prácticas que pueden ser analizadas para favorecer la inclusión social y educativa en la UCM.

Las buenas prácticas que pueden ser aplicadas, estarán enfocadas a cubrir las deficiencias que los profesores nos han señalado previamente.

Ante la Falta de registro en la OIPD en la UCM se pueden llevar a cabo campañas de información más amplias y eficaces y deberíamos plantear la posibilidad de una mayor dotación de medios para la OIPD.

Para dar una rápida respuesta en la solución de problemas, deberíamos agilizar los procedimientos burocráticos de financiación de recursos.

Cuando haya dificultades en relación con los intérpretes de signos, para afrontar ciertas situaciones académicas, se debería contar con formación específica del intérprete en la materia en la que va a dar cobertura.

Quizás uno de los apartados más controvertidos y que suscita más debate es cómo conseguir que el estudiantado con diversidad y/o NEAE, adquiera las competencias profesionales. Entre las propuestas planteadas por los participantes en las entrevistas y grupos de discusión, se pueden resumir las siguientes:

Intentar que adquiera esa competencia de otra manera. Lo primero sería, preguntarle al estudiante, porque no se puede hacer ninguna intervención sin contar con su implicación. En el caso del estudiante de doctorado con autismo, proponer al tribunal la realización de preguntas breves, directas, claras.

Cambiar la mirada, todos y todas tenemos una belleza y hay que descubrir ese potencial.

Valorar positivamente el trabajo en equipo, la pasión y la creatividad para normalizar la diversidad.

Apoyo en grupo de iguales: hay algunos programas universitarios que reconocen créditos, que facilitan apuntes, apoyo al estudio, etc.

Valorar la capacidad del estudiante donde pueda desarrollar otras competencias propias del título, como la investigación.

Las “Competencias del día 1” en los estudios de Veterinaria, que vienen impuestas desde Europa, y que considera que las debe tener el graduado desde el día que acaba el grado deberían modificarse. Este imponderable puede suponer una dificultad insalvable para algunos estudiantes, que adquieren conocimientos

completos adscritos al título, pero no las habilidades manuales para ejecutarlos en la práctica profesional (Ejemplo del estudiante con disquinesia que tiene que superar la competencia del día 1 en veterinaria de habilidades quirúrgicas).

En este sentido, se hicieron distintas propuestas: expedir una especie de Pasaporte Europeo de Cualificación o Pasaporte Europeo de Competencias, donde se indiquen las fortalezas del estudiante. Expedir un título donde se indique que se ha cursado un grado y ha adquirido las suficientes competencias para la obtención de ese título, indicando aquellas que solo ha alcanzado el nivel teórico.

Impartir cursos de formación pues debe ser un valor para el profesorado tener formación en accesibilidad universal y diseño para todas las personas.

Poner en valor y visibilizar el programa de reconocimientos de créditos de apoyo a estudiantes con diversidad.

Valorar muy positivamente el compromiso de la Universidad Complutense, de la Unidad y de la OIPD con la diversidad.

Ante la escasa regulación de adaptaciones para la diversidad solo podemos esperar un compromiso por parte del profesorado con los estudiantes con diversidad. De las problemáticas detectadas ni los participantes en las entrevistas ni los participantes en los grupos de discusión tuvieron muchas aportaciones sobre buenas prácticas, más allá de reconocer que las mejoras introducidas en materia de adaptación a personas con necesidades especiales han beneficiado a todos los estudiantes e incluso a profesores.

Con respecto al cuarto objetivo: Desarrollar propuestas de actuación y mejora en la atención a las personas con diversidad funcional en la Universidad.

Estamos convencidas que la mejora en materia de justicia social e igualdad de oportunidades pasan por:

Incrementar los esfuerzos para conseguir un profesorado y personal de administración y servicio empáticos, y positivamente reactivos a las necesidades especiales de personas con diversidad funcional y/o NEAE.

Analizar pormenorizadamente los currículums de los grados, para adaptarlos eficazmente a las necesidades especiales de estudiantes con diversidad funcional y/o NEAE.

Valorar las alternativas cuando estas adaptaciones no logren los objetivos esperados o sean inexistentes.

Conseguir el compromiso del profesorado para que la adaptación no sea un ejercicio de voluntarismo de profesores concretos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Desde hace algo más de una década, en las universidades se trabaja por la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional y de los miembros de la comunidad universitaria. En España, aún se está lejos de conseguir una modalidad de educación para la diversidad e inclusión completa. No obstante, comienza a vislumbrarse y a ser un tema prioritario en las agendas políticas de las universidades. De un tiempo a esta parte hay investigaciones, reflexiones, proyectos y prácticas sociales y educativas en el contexto universitario nacional e internacional que, en mayor o menor grado, nos indican que avanza en esa dirección.

La diversidad está presente en la sociedad y, por ende, en la universidad. Se comprueba que, en la universidad, como campo social, se dan posiciones encontradas, que favorecen o dificultan la igualdad de oportunidades de este perfil de estudiantes. En este espacio, la política social y educativa favorece la inclusión del estudiantado con diversidad funcional. No obstante, la inclusión no se ha logrado de forma plena en este perfil de estudiante, ni el resto del estudiantado no tradicional, por lo tanto, no es equiparable a los que se encuentran otros estudiantes. Los estudiantes se han enfrentado con determinados obstáculos y barreras en su trayectoria académica.

Así que, se debe de seguir trabajando e investigando para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y normalizada, en la línea de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, accesibilidad y diseño para todas las personas y el diseño universal de aprendizaje. Es preciso que destaquemos la importancia que tiene este último diseño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que son múltiples las estrategias para desarrollarla en el aula, como el uso de adaptaciones curriculares, así como los recursos personales y tecnológicos.

REFERENCIAS

Abad, M., Álvarez, P. R. y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y Diversidad, 2*, 129-150.

Alcantud. F. (1997). Universidad y Diversidad. En F. Alcantud (Ed.), *Universidad y Diversidad* (pp. 29-36). Valencia: Universidad de Valencia.

Aranda, R. Rodríguez, A., Aguilera, J. L., y de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencia Pedagógica, 23*, 271-300.

ASPER. (1997). *Integración de personas con discapacidad en la Universidad*. Madrid, España: Fundación MAPFRE Medicina.

Borland, J., y Janes, S. (2009). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society, 14*(1), 85-101. doi:10.1080/09687599926398.

Cabeza, L. F. (2013). *Estudio longitudinal sobre los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Castilla-Mancha* (tesis doctoral). Recuperado de http://hdl.handle.net/10578/3608.

Carrière, V. (2012). L'étudiant déficient visuel dans l'enseignement supérieur : ses rapports à l'institution, ses relations avec les enseignants et ses pairs. *Éducation et Socialisation, 31*. Recuperado de http://edso.revues.org/792.

Cook, L., Rymbrull, P.D. y Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members Regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(1), 84-96.

Cortés, M.D., y Moriña-Díez, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de investigación e educación, 12*(2), 164-175.

Davies, C. (1992). *Experiences of Disability at Durham University*. London, England: University of Durham.

Douchet, A., Aubree, L., y Mabaka, P. (2013). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale*. Lille Cedex: Universite Catholique de Lille.

Fernández, I., Veliz, V., y Ruiz, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: experiencias desde la práctica universitaria. *Educare, 20*(3), 1-15.

Fernández, J.M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Paper, 98*(1), 33-60.

Fontana, A., Quirós, M., y Vargas, M. C. (2015). Necesidades de actualización de la población académica para la atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. En M. Á. Verdugo, *Actas de las IX Jornadas científicas internaiconales de investigación sobre Discapacidad* (Material en CD) (pp. 53-54). Salamanca: Siglo Cero.

Fontana, A., y Sánchez, M. (2013). El apoyo de estudiantes para la atención de las necesidades educativas: Una estrategia del proyecto. Una educación de calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 17*(2), 31-53.

Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., y Manning E. (2001). Characteristics, Academic and Post-University Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research and Development, 20*(3),313-325. doi:http://dx.doi.org/10.1080/07.

Galán-Mañas, A., Sanahuja, J. M., Fernández, M., Gairín, J., y Muñoz, J.M. (2014). Tutorización de los estudiantes con discapacidad. Revisión de las iniciativas en las universidades españolas y europeas. *Pulso, 37*, 13-33.

Goode, J. (2007). "Managing" disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society, 22*(1), 35-48. doi:10.1080/09687590601056204.

Hong, B.S., y Himmel, J. (2009). Faculty Attitudes and Perceptions Toward College Students with Disabilities. *College Quarterly, 12*(3),1-15.

Houck, C. K., Asselin, S. B., Troutman, G. C., y Arrington, J. M. (1992). Students with learning disabilities in the university environment: a study of faculty and student perceptions. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 678-684.

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Boletín Oficial del Estado, 184*, de 2 de agosto de 2011.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, *Boletín Oficial del Estado, 289,* de 3 de diciembre de 2003.

Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 109-126.

Martínez, M.A. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (tesis doctoral). Burgos: Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.

Miguel, C., Romero, F. J., Vizcarro, M. R., y Prieto, R. (2014). Un paso adelante en el camino con las personas con diversidad funcional: la Igualdad de Oportunidades, Accesibilidad Universal y Diseño para Todos*. I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social: El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior. X Congreso Estatal de Facultades de España* [CD-Rom]. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Moriña, A., López, M.R., y Cotán, A. (2010). Análisis de las aulas universitarias desde la perspectiva del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, 36*, 16-36.

Novo, I., y Muñoz, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagia, 23*(2),105-122.

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal, 38*(2), 191-198.

Rivas, F. (1997). Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (edit.), *Universidad y diversidad* (pp. 3-25). Valencia: Universidad de Valencia.

Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación, 25*(2), 457- 479.

Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. J. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la uach en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(2), 59-71.

Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S., y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 63,* 77-98.

Sánchez, A. (2010). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente. *Revista de Educación, 354*, 357-603.

Sánchez, A. (2010). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente. *Revista de Educación, 354*, 357-603.

Scott, S. S., McGuire, J. M., y Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education, 24*(6), 369-379. doi:10.1177 / 07419325030240060801.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psycohology, 9*(1), 197-216.

Yadarika, M. E. y Lozano, D. M. (2015). Estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica de Córdoba Argentina: Un estudio intensivo de casos. En M. Á. Verdugo, Libro de Acta *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (p. 77). Salamanca: Siglo Cero.

CAPÍTULO 56

ADAPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN: ¿LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DOMINAN LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN ONLINE?

MARÍA LUISA DELGADO JALÓN, ALICIA BLANCO-GONZÁLEZ,
ÁNGELES CÁMARA SÁNCHEZ, Y VICENTE CALVO FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Las universidades han demostrado su capacidad de adaptación a cambios políticos, económicos y sociales (Cardoso, Santiago, y Sarrico, 2012). Su rol como agente social hace que deban responder a las demandas sociales y, a pesar de la limitación de recursos y la creciente competitividad, deban evolucionar y dar respuesta a las necesidades docentes, investigadoras y de desarrollo social (Czarniawska y Genell, 2002). Además, las universidades son conocedoras de la necesidad de diálogo con sus stakeholders y que las decisiones estratégicas deben considerar al gobierno, los estudiantes, los docentes y la sociedad en general (Lagrosen, Seyyed-Hashemi, y Leitner, 2004; Sousa, De Nijs, y Hendriks, 2010; Patterson, 2001). Todo ello ha contribuido a que las universidades adopten una orientación hacia las necesidades de la sociedad y se preocupen por la satisfacción y la consecución de resultados (Blackmore, 2009; Hennig-Thurau, Langer, y Hansen, 2001).

Antes de marzo de 2020, la mayoría de las universidades ya habían superado la orientación a corto plazo y los grupos de interés no eran considerados básicamente un agente anónimo, pasivo y receptivo a todo (Barroso y Martín, 2000). Es más, estaban inmersas en la "lucha" por captar alumnado extranjero, atraer a profesorado internacional, ubicarse en buenas posiciones de los rankings internacionales o fomentar la publicación de las investigaciones en las revistas mejor situadas a nivel internacional (Miotto, Del-Castillo-Feito, y Blanco-González, 2020). Circunstancias que, si cabe, influyen más a las universidades de la Comunidad de Madrid, caracterizadas por su carácter internacional y la competitividad de estas (Del-Castillo-Feito, Blanco-González, y González-Vázquez, 2019). Pero todo cambió debido a la pandemia mundial generada por la Covid-19; el modelo presencial, de campus con vida e interacción entre estudiantes, profesores, empresas, etc. desapareció y nos vimos obligados a adaptarnos en tiempo récord a un nuevo modelo de docencia, pero también de aprendizaje, gestión y convivencia.

La mayoría de los docentes y gestores ya habíamos aceptado, asimilado y transmitido que las Memorias de Verificación y las Guías Docentes eran y son compromisos inamovibles que debíamos y debemos cumplir. Pero nos vimos obligados a romper estos esquemas y nos adaptamos a una situación, que, al principio, consideramos pasajera y limitada en el tiempo. La realidad nos obligó, y tuvimos que adaptar las guías docentes, convertirnos en profesores presenciales con medios online, crear reuniones a través de plataformas que muchos no conocían (¿Teams? ¿qué es eso?), aplicar una evaluación continua a nuestras multitudinarias clases (¿pruebas evaluables y reevaluables?), o diseñar exámenes online (¿retroalimentación?, ¿comportamiento aleatorio?, ¿temporalización?).

Desde el equipo decanal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos se informó a los profesores y estudiantes de los pasos que había que seguir y se realizó el seguimiento de la adaptación. En concreto, en esta investigación centramos la atención al sistema de evaluación y el interrogante que surgió en la puesta en marcha de un sistema de evaluación online en los 29 grados simples de la facultad: ¿los profesores universitarios dominan las herramientas de evaluación online? Para dar respuesta a esta pregunta y saber en qué situación nos encontrábamos se realizó un cuestionario al que respondieron 515 profesores y que puso de manifiesto la necesaria elaboración de documentos, guías de apoyo e instrucciones que aseguraran una correcta adaptación. Además, puso de manifiesto que los profesores y los estudiantes necesitamos más apoyo, más medios y que los grados presenciales requieren una presencialidad mínima, con independencia de su nivel de experimentalidad.

Marco teórico

La universidad ha vivido profundos cambios a lo largo del tiempo. La organización a raíz de la adhesión de nuestras enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) responde a un cambio estructural, e impulsa un cambio en las metodologías docentes, centradas en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, que se aconseja que sea a través de sistemas de evaluación continua.

Las guías docentes constituyen uno de los documentos normativos en el proceso de la convergencia europea para la revisión, validación y continuidad de los nuevos planes de estudio. El proceso de elaboración de la guía docente supone un

espacio de autonomía en el que el docente realiza las concreciones necesarias que permitan trasladar el plan que han elaborado sobre la asignatura a un documento público. La guía docente, con la que los estudiantes conocen de antemano las decisiones que el docente ha tomado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, persigue que el estudiante conozca de antemano cómo se va a desarrollar la asignatura. Debe contener información sobre los contenidos, metodologías y resultados y, por lo tanto, debe recoger tres aspectos: los elementos estructurales del diseño curricular (objetivos y competencias, bloques de contenidos, plan de aprendizaje y criterios de evaluación), el diseño curricular, contextualizado en el marco de la titulación y del espíritu del EEES, y la evaluación (Rodríguez-Jaume, 2007).

El sistema de evaluación de las titulaciones en el marco del EEES es la evaluación continua. Esta se desarrollará a lo largo del curso a través de diversas actividades (individuales y en grupo). Para cada asignatura se deben especificar las actividades que van a ser evaluadas, su tipo, su ponderación, periodo y contenido. La evaluación es un proceso realizado durante y con posterioridad a la enseñanza-aprendizaje, que atiende a una doble finalidad: supervisar lo que se está haciendo durante el desarrollo de la docencia y valorar el aprendizaje obtenido.

Por este y otros motivos, la guía docente se ha convertido en la principal herramienta para la planificación y programación de las asignaturas. No obstante, han ido surgiendo algunas dificultades para su implantación, en muchos casos debido a la estructura universitaria, número de estudiantes o falta de formación de los docentes universitarios. En un contexto donde no sabíamos qué iba a suceder en el futuro inmediato y que se tomó la decisión de, primero, adaptar las clases presenciales a un formato online, y segundo, adaptar el proceso de evaluación a un formato online, se requería una respuesta rápida, coordinada y consecuente con el elevado número de estudiantes y las particularidades de los grados.

La Covid-19 puso a la vista de todos las debilidades y fortalezas de nuestros planes de estudios, del dominio de herramientas por parte de estudiantes y profesores, y la empatía con una difícil situación de la que no sabíamos cómo evolucionaríamos. La universidad debía afrontar un cambio de modelo en un tiempo récord, y como la literatura pone de manifiesto (Díaz, Blanco-González, y Orden-Cruz, 2019), una buena gestión del cambio genera ventajas competitivas y es un aspecto estratégico para lograr el éxito dentro de un complejo y desafiante entorno cambiante (Al-Haddad y Kotnour, 2015). Desde el Decanato de la Facultad debíamos facilitar y gestionar este cambio a través de la interacción con todos los grupos de interés, sabiendo que uno de los grupos de interés que más impacto tenía en la propia gestión eran los recursos humanos (Giraud y Autissier, 2013) y, en concreto, los profesores.

Por ello, nos preguntamos ¿cómo iban a afrontar nuestros profesores este cambio y adaptarse a un modelo docente distinto?, ¿cómo íbamos a pedir a nuestros profesores que adaptaran la evaluación al formato online si no sabíamos si dominaban las herramientas? No es algo nuevo que la innovación educativa y la formación del profesorado en aspectos docentes se ha ganado un hueco en los currículos de los profesores (Martínez-Navalón, Blanco-González, y Prado-Román, 2019). Pero no se había vivido una situación en la que todo el claustro de profesores tuviera que poner en práctica los conocimientos adquiridos (si los tenían) en el uso de las tecnologías en su docencia y en la evaluación. Por un lado, en la docencia se disponen de varias sesiones en las que se pueden ir incorporando las mejoras y un posible "error tecnológico" puede ser resuelto. Por otro lado, en la evaluación online las limitaciones en el marco temporal y las consecuencias de una incorrecta planificación o ejecución llevaron a una mayor preocupación, una mayor conexión entre los propios profesores y un desarrollo de materias de apoyo que demostraron ser fundamentales. No es el tema de esta presentación, pero habría que preguntarse si el miedo a un posible error en la programación y ejecución de la evaluación fue un acelerador del cambio y fomentó las relaciones internas entre los profesores.

En definitiva, el reto al que teníamos que enfrentarnos y la cuestión a la que damos respuesta en esta investigación, es cómo los profesores universitarios adaptaron la evaluación a la docencia online y si estaban familiarizados con las herramientas necesarias para ello.

METODOLOGÍA

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se imparten 29 grados simples y 60 dobles grados en 5 campus y 2 sedes que aglutinaron en el año 2019-20 25.833 estudiantes y aproximadamente 1.200 profesores. Desde el Decanato de la Facultad se contactó con los coordinadores de las asignaturas y responsables de la elaboración y adaptación de las guías docentes. Los coordinadores de las asignaturas, nombrados por los departamentos, son los encargados de velar por que los contenidos de las guías respondan a los compromisos adquiridos en las memorias de verificación de los grados, consensuar y transmitir la información a sus compañeros de asignatura y cumplimentar las guías. Posteriormente, el coordinador del grado es el responsable de publicar y supervisar las guías docentes.

En este punto debe indicarse que para los grados que se imparten en modalidad semipresencial, la docencia no tuvo que ser adaptada a la situación Covid-19, pero sí tuvieron que adaptar la evaluación, en tanto, que esta era presencial.

En dicha comunicación se informaba a los coordinadores de que era necesaria la adaptación de los métodos de evaluación y que podían optar por un sistema de evaluación continua que suprimía el examen final, u optar por una prueba final.

Asimismo, entre otras cuestiones, se les preguntó por el nivel de dominio de las herramientas de evaluación, para así tener información del nivel de preparación que tenían los profesores. Al cuestionario respondieron 515 coordinadores de asignaturas. Obtuvimos respuestas de todos los grados impartidos en la Facultad y de las distintas modalidades (presencial español, presencial bilingüe y online), lo que nos permitió validar, diferenciar y detectar similitudes entre grados y modalidades.

RESULTADOS

En primer lugar, debido a la diversidad de grados impartidos en la Facultad debíamos confirmar si había alguna asignatura que no pudiese adaptarse a la docencia online y a la evaluación online por su carácter eminentemente experimental o práctico. Para estas materias, el cambio nos empujaba a ser creativos y buscar alternativas para adaptarnos (Tabla 1). Los resultados indicaban que en los grados online no había asignaturas con este carácter, al igual que en los grados bilingües de nuestro centro. Sin embargo, en los grados presenciales un 19,2% de las asignaturas indicaban que el carácter práctico impedía la impartición online. Con esta información, el Decanato, con el apoyo de la coordinación de los grados, se puso en contacto con los profesores de estas materias que eran mayoritariamente del área de Artes y Humanidades y se encontró una solución. Para estas materias, que finalmente resultaron ser menos de las reflejadas en la Tabla 1, los profesores tenían la opción de evaluar a través de las competencias adquiridas a lo largo del cuatrimestre, curso u otras materias; optar por la impartición de los contenidos en el curso siguiente; o recuperar las clases y evaluación en el mes de julio o septiembre. Solamente fueron dos las asignaturas que requirieron una recuperación presencial de las clases.

Tabla 1. Carácter práctico y experimental de las asignaturas

Modalidad	Carácter práctico	Porcentaje
Presencial	NO	80,8
	SI	19,2
Presencial-Bilingüe	NO	98,6
	SI	1,4
Online	NO	100,0

En segundo lugar, se presentan los resultados relativos al método de evaluación (Tabla 2), que ponen de manifiesto que gran parte del profesorado optó por adaptar la evaluación a la evaluación continua y eliminar el examen final. Optaron por la evaluación continua el 66% de las asignaturas de los grados presenciales, el 52,8% de las asignaturas de los grados bilingües, y un 48,3% de las asignaturas de los grados on-line. Asimismo, se analizó la adaptación del método de evaluación en

función del curso de la asignatura, del grado, del género y la categoría de los profesores, y no se evidenciaron diferencias en los resultados.

En tercer lugar, una vez identificada la adaptación de las guías y el nuevo método de evaluación, los responsables de las asignaturas dieron respuesta a si conocían las herramientas de evaluación y a cuál iba a ser el tiempo de duración de la prueba final para aquellos que optasen por esta modalidad. Por un lado, respecto a la duración del examen, la información que extraíamos era si se era consciente de las ventajas y desventajas de realizar un examen online. En este caso, confirmamos que el 19,6 de los profesores había optado por una duración superior a 60 minutos para realizar el examen.

Tabla 2. Adaptación del método de evaluación

Modalidad	Método de evaluación	Porcentaje
Presencial	Evaluación continua	66,0
	Evaluación en convocatoria ordinaria	34,0
Presencial-Bilingüe	Evaluación continua	52,8
	Evaluación en convocatoria ordinaria	47,2
Online	Evaluación continua	48,3
	Evaluación en convocatoria ordinaria	51,7

Por otro lado, respecto al conocimiento y utilización de las herramientas (Tabla 3), en los grados online entendíamos que los profesores iban a conocer estas herramientas, y efectivamente el 67,2% incluso las había utilizado; en los grados presenciales, independientemente del idioma de impartición, comprobamos que aproximadamente un 40% del profesorado las había utilizado, pero que había un porcentaje significativo que no había utilizado estas herramientas o que las conocía (después comprobamos que era porque habían realizado los cursos de formación), pero nunca las había aplicado (que es cuando surgen las dudas).

Tabla 3. Conocimiento herramientas evaluación Aula Virtual

Modalidad	Nivel de conocimiento	Porcentaje
Presencial	Las desconozco totalmente	14,0
	Las conozco algo, pero nunca las he utilizado	21,8
	Las conozco, pero nunca las he utilizado	21,0
	Las conozco y las he utilizado	43,1
Presencial-Bilingüe	Las desconozco totalmente	5,6
	Las conozco algo, pero nunca las he utilizado	26,4
	Las conozco, pero nunca las he utilizado	26,4
	Las conozco y las he utilizado	41,7
Online	Las desconozco totalmente	0,0
	Las conozco algo, pero nunca las he utilizado	10,3
	Las conozco, pero nunca las he utilizado	22,4
	Las conozco y las he utilizado	67,2

Finalmente, con la información extraída se elaboró una tabla cruzada para identificar si había relación entre el método de evaluación seleccionado y el nivel de conocimiento y dominio de las herramientas (Tabla 4). Entre los profesores que optaron por la evaluación continua había 48 profesores que desconocían totalmente las herramientas, 69 que las conocían algo y nunca las habían utilizado y 68 que manifestaron que las conocían, pero no las habían utilizado. De los profesores que optaron por la convocatoria ordinaria y un examen final, se aprecia que el nivel de desconocimiento era menor. Cuando se desglosaron los datos por modalidad, los profesores que necesitaban mayor apoyo, obviamente, eran los profesores que impartían docencia presencial. No obstante, en cualquiera de los casos, nos dimos cuenta de que había que formar a los profesores y ayudarles en esta adaptación.

Tabla 4. Herramientas vs. método de evaluación

		Método de evaluación		Total
		Continua	Convoc. ordinaria	
Herramientas	Las desconozco totalmente	48	10	58
	Las conozco algo, pero nunca las he utilizado	69	40	109
	Las conozco, pero nunca las he utilizado	68	45	113
	Las conozco y las he utilizado	135	100	235
Total		320	195	515

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La universidad fue capaz de adaptarse al cambio generado por la Covid-19 e identificó qué aspectos deben mejorar y cuáles fueron un éxito. En este proceso, los profesores desempeñaron un rol fundamental porque tuvieron que cambiar su forma de enseñar y evaluar. Los gestores y profesores se enfrentaron a un cambio en las guías docentes, rompiendo los esquemas imperativos de cumplimiento y no modificación. La Covid-19 generó que la evaluación continua se introdujera en las clases. A priori puede llamar la atención que en el EEES haya que plantearse esta cuestión, pero con solo ver la ratio docente-estudiantes se comprueba el porqué de esta decisión. Esta adaptación pudo deberse a: 1) el mensaje desde el equipo de gobierno de la universidad en el que se animaba al profesorado a aplicar la evaluación continua y "descongestionar" el periodo de exámenes; 2) la incertidumbre ante el desconocimiento de las herramientas, tener una prueba con un porcentaje considerable en la evaluación final implicaba mayor riesgo ante posibles problemas; o 3) el docente necesitaba una mayor interconexión y seguimiento con los estudiantes al no poder hacer un seguimiento personal de estos.

Los profesores adaptaron las guías docentes en pocos días, en los que tuvieron que coordinarse con sus compañeros de asignaturas y sopesar cuál era la realidad y cuáles eran sus posibilidades para afrontarla. Ello llevó a que la mayoría de los profesores que optaron por la modalidad de la convocatoria ordinaria, es decir, el

examen final, fueran profesores que eran conocedores de las herramientas disponibles en el aula virtual. Aquellos profesores que desconocían más las herramientas optaron por la evaluación continua, bien porque el proceso de aprendizaje era paulatino o bien porque consideraban que didácticamente era la mejor opción.

Destaca la adaptación de cada una de las asignaturas de la facultad, las asignaturas prácticas también fueron capaces de adaptarse a las vicisitudes del entorno online, siendo solo dos de ellas las que necesitaron recuperar las clases y pruebas presenciales. Somos conscientes de que en estas materias el proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias debe apoyarse en otras materias del grado, pero era un momento excepcional.

La información extraída en la encuesta fue de gran utilidad y una fuente de información para dar los siguientes pasos. Siempre con la ayuda de los coordinadores de las titulaciones y los directores de los departamentos, se supervisaron las guías docentes, se gestionaron las incidencias, dudas, preguntas e interrogantes que surgieron, y se generaron una serie de recursos de apoyo para los profesores en los que dar respuesta a las inquietudes ante la evaluación online. Y, además, se fomentaron las relaciones entre compañeros que daban apoyo a aquellos que eran más inexpertos.

De este proceso aprendimos que nuestra capacidad de adaptación es superior a lo que pensábamos, y que en un tiempo limitado se puede gestionar un cambio de modelo cuando las partes interesadas lo apoyan. Pero también nos dimos cuenta de que un modelo online para grados presenciales no tiene sentido, perdemos la interacción personal, la vida universitaria, la riqueza en los barrios donde nos situamos, etc. Debemos estar preparados, y la Covid-19 lo ha demostrado, pero no es el modelo de universidad que queremos y añoramos.

REFERENCIAS

Al-Haddad, S., y Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: a model for successful change. *Journal of Organizational Change Management, 28*(2), 234-262.

Barroso, C., y Martín, E. (2000). Desarrollo del marketing relacional en España. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 9*(3), 25-46.

Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education, 34*(8), 857-872.

Cardoso, S., Santiago, R., y Sarrico, C.S. (2012). The social representations of students on the assessment of universities' quality: the influence of market-and-managerialism-driven discourse. *Quality in Higher Education, 18*(3), 281-296.

Czarniawska, B., y Genell, K. (2002). Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management, 18*(4), 455-474.

Del-Castillo-Feito, C., Blanco-González, A., y González-Vázquez, E. (2019). The relationship between image and reputation in the Spanish public university. *European Research on Management and Business Economics, 25*(2), 87-92.

Díaz, S., Blanco-González, A., y Orden-Cruz, C. (2019). Science mapping analysis of change management. *Revista Espacios, 4*(32), 17-33.

Giraud, L., y Autissier, D. (2013). Uncovering the intellectual development of the Journal of Organizational Change Management. *Journal of Organizational Change Management Vol. 26*(2), 229-264.

Hennig-Thurau, T., Langer, M.F., y Hansen, U. (2001). Modelling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research, 3*(1), 331-344.

Lagrosen, S. R., Seyyed-Hashemi, R., y Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 12*(2), 61-69.

Martínez-Navalón, J., Blanco-González, A., y Prado-Román, A. (2019). Un análisis de la satisfacción de los stakeholders y la legitimidad: El modelo de negocio de la institución universitaria. *Revista Espacios, 40*(16), 27-39.

Miotto, G., Del-Castillo-Feito, C., y Blanco-González, A. (2020). Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' sustained competitive advantage. *Journal Business Research, 112*, 342-353.

Patterson, G. (2001). The applicability of institutional goals to the university organization. *Journal of Higher Education Policy and Management, 23*(2), 159-169.

Rodríguez-Jaume, M.J. (2007). Espacio Europeo de Educación Superior y Metodologías Docentes Activas. Dossier de Trabajo, Universidad de Alicante [internet]. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12034/1/Programa%20DINAMIZACION,%20EEES%20y%20metodolog%C3%ADas%20docentes%20activas.pdf [03/08/2018].

Sousa C.A., De Nijs, W.F., y Hendriks, P.H. (2010). Secrets of the beehive: Performance management in university research organizations. *Human Relations, 63*(9), 1439-1460.

CAPÍTULO 57

POTENCIAL DEL MINDFULNESS EN LA GESTIÓN DE AULA: UN EJEMPLO EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (MAES) DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La gestión del aula difícilmente se puede realizar desde lo cognitivo olvidando la parte emocional, personal, relacional, etc. que es la base de dicha gestión. Con este planteamiento inicial partiendo de entender el aula como un espacio habitado por personas que crecen, se desarrollan, viven, experimentan, sienten, son y están, encontramos en el mindfulness un camino para transitar la educación desde otra mirada, más humana, más consciente, más real. Se hace necesario definir ambos términos que sustentan el proyecto que presentamos: la gestión del aula y el mindfulness, así como la relación y vinculación existente entre ellos, que, desde sus propias definiciones, se hace latente.

La gestión del aula, según Uruñuela (2019, p. 43), "es la forma que tiene un profesor o profesora de impartir su materia al grupo de alumnos". Lo que implica su forma de entender el aprendizaje, es decir, los principios psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos para ofrecer un espacio con valor educativo (Fernández-Navas y Alcaraz, 2016), en el que atender a todos los ámbitos que nos componen como persona en aras a un desarrollo integral. La relevancia y pertinencia de la creación de un ambiente donde el alumnado pueda desarrollarse como persona y pueda sentirse emocionalmente bien, constituyendo los cimientos para aprender, donde la calidad de las relaciones que se producen entre el docente y el alumnado son la clave (Ibarrola, 2016).

Por su parte, entendemos el mindfulness como "técnicas que favorecen que, de manera consciente, no nos dejemos arrastrar por nuestros pensamientos y emociones, al mismo tiempo que nos permite prestar la máxima atención a lo que está ocurriendo en el aquí y el ahora" (Vila, 2020, p. 255).

Hacernos presente, desde esta premisa el mindfulness entra en las aulas como estrategia y herramienta de vida y bienestar. Atrás queda la visión de una sociedad multitarea para prestar atención plena y conciencia al momento presente, realizando una sola tarea. En este escrito se da a conocer una experiencia desarrollada en el

Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) de la Universidad de Cádiz, durante los años académicos 2017/2018 y 2018/2019, en los que se impartió la asignatura Gestión de aulas: convivencia y recursos, de la especialidad de Orientación Educativa. Dentro de esta asignatura encontramos como competencias específicas, según la memoria del título aprobada por la ANECA (según Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 diciembre de 2007):

-CE22. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y pongan en valor las aportaciones de los estudiantes.

-CE31. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Apostamos por el mindfulness para el desarrollo de las mismas por los beneficios que investigaciones tanto nacionales como internacionales ponen de relieve (López, 2019; López, Álvarez, y Bisquerra, 2016; Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014; Modrego et al., 2016; Palomero y Fernández, 2016; Viciana et al., 2018).

Posteriormente expondremos dichos beneficios, para responder a las razones que nos permiten justificar el por qué hacemos mindfulness en nuestras aulas.

Partimos del enfoque de la Educación Emocional, ya que según Sánchez y Sánchez (2015) su tiempo verbal es el presente y es "imprescindible para formar personas integrales e integradas en todos los ámbitos que conforman nuestro ser" (Sánchez y Sánchez, 2015, p. 88) y que, por tanto debería formar parte del currículum como una disciplina más para favorecer el desarrollo holístico de las personas en los centros educativos y no atender sólo al ámbito cognitivo y es que nuestros y nuestras estudiantes como manifiesta Cury (2010) conocen cada vez mejor el mundo que les rodea y poco el mundo que son. Se debe a la saturación de información a la que están sometidos y sometidas de su contexto y falta formación en su identidad, en su personalidad, en su propio autoconocimiento, tomando conciencia de quiénes son, de lo que sienten, evitando así lo que Goleman (1996) denomina "secuestro emocional".

Específicamente nos centramos en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) en su última actualización (Bisquerra, 2016) encontramos como una de las subcompetencias dentro de la competencia regulación emocional, REMING (Relajación, Respiración, Meditación y Mindfulness). Es desde aquí, cómo nos aproximamos a la temática. Importante en este punto destacar que lo que pretendemos con esta primera toma de contacto es encender la llama de su atención y curiosidad para que sigan profundizando y formándose en ello, y se aclara en el grupo que no con estas simples prácticas son especialistas para llevarlo a cabo. Lo que sí ofrece es la posibilidad de experimentarlo para conocerlo y desde ahí, profundizar.

Con la finalidad de ofrecer recursos y herramientas tanto para el ámbito profesional como personal de los futuros y las futuras docentes apostando por una vertiente que humanice la educación. En este sentido, ofrecer estas prácticas pueden favorecer el empoderamiento de las personas para sostener la presión de la sociedad en la que nos encontramos y beneficiarse de su transformación tanto a nivel social como personal (Águila, 2020).

Además, cabe destacar que todo ello también contribuye a favorecer que la gestión de unas de las profesiones más estresante al tener que hacer frente no sólo a las propias emociones que siente y experimenta el y la docente sino también a las de toda la comunidad educativa como sostienen Palomera, Briones, Gómez-Linares, y Vera (2017).

Haciéndose la formación imprescindible, según López et al. (2016) la formación de la persona que lleva a cabo las prácticas de mindfulness con su alumnado es de suma importancia, y en general, la formación es el pilar angular para propiciar los cambios (Fernández-Navas y Alcaraz, 2016).

Nos postulamos en la idea de que, si no transitas y pasas por ti personalmente estas prácticas, difícilmente puedes apostar por la realización de las mismas pues es cuando experimentas los beneficios en ti (te nutres) cuando realmente crees en ello y entonces quieres irradiarlo.

METODOLOGÍA

En este apartado del trabajo vamos a dar respuesta a cuatro interrogantes que nos permiten describir y justificar el proyecto que presentamos.

¿Qué hacemos?

Desarrollamos una serie de prácticas en las diferentes sesiones que componen la asignatura, concretamente seis, de cuatro horas y media, que posibilitan la habituación como un primer momento dentro del desarrollo de una sesión de clase (Sánchez y Sánchez, 2016) tomando conciencia de cómo se encuentran en el momento, en el aquí y ahora. Y es que "el estado de la consciencia plena nos ayuda a reducir la actividad de la mente ordinaria, con lo que podemos estar abiertos y receptivos a la información del presente" (Águila, 2020, p.7).

Consideramos, por tanto, de suma importancia este momento ya que al inicio de una clase de cualquier ámbito o disciplina se necesita tomar conciencia de cómo me siento en este preciso instante, pues como pone de manifiesto la neurodidáctica, "entre otras cosas importantes ya han demostrado científicamente que las emociones influyen en el aprendizaje, que el ambiente de la clase es otro factor decisivo" (Ibarrola, 2016, p. 109).

Esta primera aproximación hacia lo que se va a tratar o trabajar desde la toma de conciencia, que parece obvio en otras ramas como puede ser la Educación Física, no lo tenemos tan claro en el resto de disciplinas. Nos referimos a cómo necesitamos de un calentamiento previo antes de iniciarnos en el desarrollo del ejercicio o la actividad en sí, este calentamiento lo que hace es traer al presente las partes del cuerpo que vamos a trabajar. Desde este mismo fundamento, también como tránsito de una actividad a otra, por ejemplo, hemos trabajado dudas o cuestiones de la sesión anterior y para pasar a tratar el contenido específico de las sesión, hacemos una pequeña práctica, como por ejemplo, atención a la respiración o dentro de una actividad como toma de conciencia que desencadenará los aspectos a tratar o trabajar, por ejemplo vamos a trabajar cuáles son mis necesidades para trabajar en equipos, para traer y tomar conciencia de esas necesidades, cerramos los ojos y desde el anclaje de la respiración, voy trayendo cada una de esas necesidades y las respiro para tomar conciencia de las mismas y posteriormente compartirlas.

Todo ello favorece, el aprendizaje de dichas prácticas desde la experimentación como fundamenta la teoría constructivista, para su presente y futuro como personas y profesionales de la educación.

¿Cómo?

Seguimos la secuencia de presentar la práctica, practicar y tras las prácticas, compartir cómo hemos vivido la experiencia. En primer lugar, se les explica al alumnado en qué consiste la práctica y se les va introduciendo en la misma desde la postura e invitándoles a cerrar los ojos o a mirar un punto fijo en el suelo, dando diferentes opciones para que cada cuál encuentre la suya propia que le facilite la realización. Una vez que se ha realizado la práctica que no suele durar más de 15-20´ en el caso del escaneo corporal, el caminar y pintar mandala, (por su parte, la atención a la respiración suele durar algo menos como máximo 10 minutos), invitamos al alumnado que compartan cómo han vivido la práctica, cómo se han sentido, qué han descubierto, qué le has apartado, qué dificultades han tenido, etc. Es un espacio de diálogo y escucha, conociendo como una misma experiencia cada persona la vive de forma diferente, lo que nos permite ir comprendiendo la diversidad desde la propia diversidad. También favorecemos la reflexión en este momento de compartir sobre cómo extrapolar estas prácticas a sus futuras aulas desde la utilidad y el sentido que consideran que tienen una vez las han experimentado.

Las prácticas que se desarrollaron fueron:

1) Escaneo corporal.
2) Atención a la respiración.
3) Caminar con consciencia.

4) Pintar mandala.

¿Por qué?

Sustancialmente, dos son las razones que nos llevan a realizar estas prácticas dentro de nuestra asignatura.

La primera, que responde a su vez a nuestro objetivo vertebral, sería que nos brinda la posibilidad de ofrecer recursos y estrategias para afrontar no solo lo profesional sino lo personal para humanizar la educación, siendo maestros y maestras de humanidad (Esteve, 2006). En la misma línea encontramos las afirmaciones de Brito y Corthorn (2018, p. 254) cuando manifiestan que "no exageramos al afirmar que uno de los principales problemas de nuestra educación actual consiste en su des-humanización, es decir, en la ausencia y olvido de construir relaciones significativas basadas en una mayor atención y en una actitud más amable y comprensiva".

La segunda, se sustenta en los beneficios que según diferentes y diversas investigaciones, entre las que encontramos las nombradas en la introducción del presente escrito, tiene el mindfulness en la educación y que agrupamos en cuatro grandes ámbitos, que guardan una estrecha relación entre sí:

-Contribuye al desarrollo integral y holístico de las personas.

-Mejora el bienestar, el autoconcepto y las relaciones interpersonales.

-Reduce niveles de desmotivación, depresión, estrés, ansiedad tanto en profesorado como alumnado.

-Favorece la creatividad, el rendimiento académico.

Por último, justificamos el que nos lleva a realizarlo desde una vertiente totalmente práctica, ya que nos basamos en una perspectiva constructivista bajo la afirmación de Dewey (1979) de "aprender haciendo". A lo que añadimos la necesidad de que antes de poner en práctica algo, previamente lo has tenido que practicar, pues difícilmente podemos enseñar si no hemos aprendido hacerlo (López-Hernáez, 2019).

En palabras de Águila (2020, p. 8) "parece poco coherente que un profesor incluya prácticas de MF en sus clases, sin ser practicante con experiencia suficiente". Bajo este parámetro, también encontramos las aportaciones de Toro (2005) que hacen referencia a que el docente para hacer de guía y ayudar al alumnado necesita expandir en primer lugar su propia consciencia. Asimismo, defiende esta postura Modrego et al. (2016, p.42), desde las aportaciones de Arthurson (2015), Burke (2010), Crane et al. (2012), y Whitehead (2011), afirmando que "los niños necesitan aprender a parar sus mentes y a regular sus sentimientos y emociones. Pero no solo ellos, sino también los profesores".

¿Para qué?

En primera instancia, para tener docentes conscientes que hagan una educación consciente desde un cambio de mirada y dando respuesta a los pilares de la educación (Delors, 1996). "Sólo un educador consciente puede educar de forma consciente (...) estará atento, tranquilo, relajado, en paz consigo mismo y con los demás (...) en disposición de ayudar a sus alumnos a que generen su propio autoconomiento y habilidades de mindfulness" (Mañas et al., 2014, p. 2).

En segundo lugar, para romper con la dicotomía entre el cuerpo y mente y con la supremacía de lo cognitivo sobre lo emocional.

> La educación de hoy demanda algo más que el mero aprendizaje de ciertos contenidos curriculares. Resulta indispensable que comencemos seriamente a cuestionarnos la forma de educar y enseñar a nuestros alumnos. Es hora de asumir responsabilidades y de cultivar otras habilidades como el autoconomiento, la regulación de las propias emociones, habilidades interpersonales, la tolerancia, el respeto y el amor hacia uno mismo y hacia los demás, e incluso, ciertas habilidades cognitivas, entre las que destaca la atención. (Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014, pp. 2-3).

Asimismo, López (2019, p. 148) afirma que "el manejo emocional apropiado y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional deben considerarse completamente en el currículum". Lo que nos permite experimentar y vivenciar que otra escuela es posible.

Por último, aunque no menos relevante, para favorecer el bienestar físico, mental y emocional (profesorado y alumnado).

Como se exponía anteriormente, el mindfulness, tiene muchos beneficios en diferentes ámbitos que finalmente derivan en ese bienestar. Y es que como enuncia López (2019, p.146) "esta falta de consciencia nos hace ver nuestra experiencia a través de un filtro de juicios y etiquetas que rigen nuestro comportamiento, con la mente desconectada del cuerpo, por lo que no somos conscientes de los signos de estrés".

RESULTADOS

Para dar a conocer los resultados del proyecto se hace necesario escuchar las voces del alumnado como los verdaderos y las verdaderas protagonistas de la misma.

Desde las propias voces del alumnado recogidas en el documento final de la asignatura donde reflexionan, exponen y explicitan sus aprendizajes, encontramos varios aspectos que ponen de manifiesto y que hemos agrupados en diferentes categorías:

-Presente, donde a su vez aluden a conectar con uno y con una misma, a hacerse presente y a anclarse en el presente.

-Educación diferente que relacionan y vinculan a la atención a la diversidad.

-Personal, en la que encontramos la extrapolación de las prácticas de mindfulness más allá de un ámbito profesional.

-Práctica, en la que ponen en valor la importancia y beneficios del mindfulness tras haberlo experimentado en primera persona.

A continuación, pasamos a presentar lo que exponen y expresan por cada una de las categorías descritas.

Presente

En lo referente a conectar con uno mismo y con una misma, el alumnado verbaliza, por ejemplo: *Hemos podido disfrutar de momentos de Mindfulness, en lo que se ha podido desconectar y conectar con uno mismo. No necesariamente implica relajación sino el encontrarse con uno mismo y aprender a relacionarnos con lo que nos dice nuestro cuerpo* (A1_18/19).

A su vez detectamos que van tomando conciencia de su propio cuerpo, un aspecto fundamental para anclarse al presente. *La experiencia de Mindfulness, aparte de dotarnos de una nueva estrategia para trabajar la gestión y la convivencia en el aula, nos hizo conectar con nosotros/as mismo por un momento, y nos hizo estar conscientes en el aquí y el ahora* (A2_18/19).

De esta aportación, se deriva a su vez la toma de conciencia de la estrategia para la gestión y la convivencia del aula. En cuanto a hacerse presente, el alumnado hace manifestaciones como: *mediante las técnicas de relajación o mindfulness que hemos ido poniendo en práctica en el transcurso de las sesiones, hemos podido comprobar cómo estas podían disminuir el nivel de distracción o tensión que nos representaba en muchos momentos haciéndonos conectar con la clase, o como bien decíamos, "hacernos presentes"* (A7_17/18).

Tomando conciencia de como la herramienta les permite conectar con el resto de compañeros y compañeras, disminuyendo la distracción. *Existen varias técnicas de "mindfulness" que nos pueden ayudar a hacer que el grupo de trabajo se "haga presente" y por ende estén más receptivos y preparados para el trabajo* (A1_17/18).

También, aprecian como a través de practicar mindfulness vamos preparándonos para el trabajo posterior a realizar ofreciendo apertura hacia el mismo. Y lo vinculan al aprendizaje: *es muy importante realizar este tipo de actividades, ya que para que el discente pueda realizar correctamente cualquier aprendizaje, lo primero que tiene que estar es presente. El "mindfulness", por ejemplo, es una de las técnicas que podemos utilizar para lograr que el alumnado esté presente, evitando así que piensen solamente en el pasado y en el futuro y ayudándoles a tener consciencia plena en lo que están haciendo y haciéndose observadores de ellos/as en las experiencias que viven* (A5_17/18).

Por último, aluden a anclarse en el presente desde lo emocional: *Antes y después de cada dinámica o actividad hemos dedicado unos minutos a anclarnos emocionalmente al presente, para expresar cómo nos sentíamos y ser conocedores de nuestra propia postura, la predisposición que teníamos o el estado anímico en el que nosotros/as mismos/as y los demás compañeros/as íbamos entrando en las distintas dinámicas y actividades de aprendizaje* (A3_18/19).

O como antesala al aprendizaje: *hasta ahora no me había percatado de la importancia que tiene el presente, y que es verdad que vivimos en el pasado y en el futuro. Por ello, el mindfulness me parece algo tan esencial que debería ser obligatorio implantar en cada clase, aunque sea una pequeña dinámica. Queremos que nuestros alumnos estudien sintaxis, o de qué quieren trabajar en un futuro, pero si estos no están con la mente en el presente, ¿cómo van a poner una atención plena en lo que están aprendiendo? Estas técnicas de mindfulness nos permiten trasladar la mente de los alumnos al presente, para que no se queden anclados en algo que ya ocurrió, ni que esperen algo que va a ocurrir; simplemente que vivan ahora* (A3_17/18).

Educación diferente y atención a la diversidad

Relacionamos estos dos aspectos desde la siguiente aportación, en la que se denota la importancia de atender a ámbitos que no están presente en nuestras aulas y como ello, favorece y propicia la atención a la diversidad presente en las mismas. *Trabajar en pos de una educación diferente en la que tengan cabida las emociones y el cuerpo, dos dimensiones bastante olvidadas en nuestro sistema educativo. Siendo una manera de atender a la diversidad en mayor medida que llevando a cabo una metodología tradicional* (A7_18/19).

También, se observa como a través de sus propias aportaciones, una vez realizada la práctica, ven la diversidad existente en su propia aula y al vivenciarla, la respetan y son más sensibles de hacer lo mismo con su futuro alumnado. *Educando de este modo en y con la diversidad y no solo para la diversidad. En las reflexiones que pudimos compartir después de realizar la experiencia, hubo una interesante mezcla de emociones, sensaciones y sentimientos. Algunas personas pudieron fluir con éxito durante todo el tiempo de Mindfullness, otras sintieron la necesidad de abrir los ojos o de moverse. Escucharnos fue muy productivo porque nos hizo entender lo importante del contexto, de las características personales y de las circunstancias de cada persona. Esto mismo ocurrirá en la diversidad del aula, por lo que debemos tener herramientas no solo para trabajar las emociones y la conexión intrapersonal a través de Mindfullness, sino para adaptar las dinámicas a las circunstancias del contexto de nuestros alumnos/as* (A2_18/19).

Ámbito personal

Una vez que lo ponen en práctica, intenta extrapolarlo a su vida: *a partir de practicar un poco esta estrategia de Mindfulness, que siempre la he escuchado de oída y nunca la había puesto en práctica, intento vivir más en el presente, y no centrarme ni en el pasado y ni en el futuro, aunque sea difícil, me he propuesto hacer del Mindfulness una filosofía de vida en vez de una estrategia aplicada a un momento puntual* (A8_17/18).

Todo esto ha despertado en mí la curiosidad por las nuevas técnicas de mindfulness y de educación emocional, no únicamente para llevarlo a las aulas (aunque es mi primer objetivo) sino para aplicármelo a nivel personal y junto a las personas de mi entorno (A6_17/18).

Práctica

Vivirlo en su propia piel, les permite ser consciente de primera mano de los beneficios que presenta. *Lo más interesante es que me he dado cuenta de la importancia porque he notado los beneficios que tiene, sobre todo con las diversas técnicas de mindfulness que se llevaban a cabo* (A5_18/19).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Desde los resultados expuestos concluimos de esta experiencia, que el alumnado:

Percibe la utilidad de mindfulness no solo a nivel profesional si no también personal.

Valora que se hagan prácticas de mindfulness que les permita acercarse a las estrategias y herramientas.

Se plantea posibles cambios en la educación y descubren la posibilidad de dar espacio a la diversidad.

Toma conciencia de la importancia del presente tanto a nivel personal como para su futuro alumnado.

Además, experimentar mindfulness les ha permitido tomar conciencia de aspectos como: el estrés en el que vivimos, la desconexión que tienen de su persona, las propias emociones y las de compañeros y compañeras, entre otros.

Con ello consideramos que nos acercamos a la atención del desarrollo de competencias emocionales tan necesarias como afirma Bisquerra (2009) en la formación inicial del profesorado.

Sin quitar protagonismo al alumnado, pues desde las palabras de Esteve (2006, p.85) estamos de acuerdo en que el docente constituye un elemento central en la construcción de la gestión del aula ya que como afirma este autor, “son ellos quienes

generan el sistema del trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula".

Apostamos por dar un giro a nuestras aulas y dar luz y protagonismo a aquello que ha quedado relegado durante años a un segundo plano: lo emocional. Desde el hacerse presente con conciencia y atención plena empleando para ello el mindfulness. Lo que podrá florecer en un futuro como aulas más conscientes plantadas desde la semilla de una educación más consciente hacia una sociedad más consciente.

REFERENCIAS

Águila, C. (2020). Mindfulness y educación: ¿consumismo, tecnología o práctica transformadora?. *Espiral*: *Cuadernos del Profesorado, 13*(26), 1-10.

Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(5), 2-15.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional*. Barcelona: Graó.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82.

Brito, R., y Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios Pedagógicos XLIV,* (1), 241-258.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and family Studies*, *19*(2), 133-144.

Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., y Fennell, M. J. (2012). Competence in teaching mindfulness-based courses: concepts, development and assessment. *Mindfulness*, *3*(1), 76-84.

Cury, A. (2010). *Padres brillantes. Maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Esteve, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación, 18*, 85-107.

Fernández-Navas, M., y Alcaraz, N. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50.

Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: SM.

López, L. (2019). La práctica de Mindfulness con profesores. Beneficios en su autorrealización y crecimiento personal. *Revista Boletín REDIPE 8*(5), 145-157.

López, L., Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa *TREVA: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(3), 75-91.

López-Hernáez, L. (2019). La práctica de Mindfulness con profesores: beneficios en su autorrealización y crecimiento personal. *Revista Boletín Redipe*, *8*(5), 145-157.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. L. Soriano, y P. Cruz. (Coord.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp.193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.

Modrego, M., Martínez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R., y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(33), 31-46.

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias socio-emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 142-249.

Palomero, P., y Fernández, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(30), 17-29.

Sánchez, A., y Sánchez L. (2015). Educación emocional: diez razones para una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía, 452*, 86-91.

Sánchez, A., y Sánchez L. (2016). *Antiprograma de Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Toro, J.M. (2005). *Educar con "co-razón".* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula: todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clases.* Madrid: Narcea.

Viciana, V., Fernández-Revelles, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., y Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el Mindfulness. Una revisión sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(1), 119-135.

Vila, Z. (2020). Enseñanza-aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida: mindfulness como recurso didáctico en el aula de español como segunda lengua. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos, 8*, 250-265.

Whitehead, A. (2011). Mindfulness in early childhood education: A position paper. *Early Education*, *49*, 21-24.

CAPÍTULO 58

EDUCACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL, CORPORAL Y DE GÉNERO: UNA ESTRATEGIA TRANSVERSAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta, por un lado, la estructura del proyecto de innovación y buenas prácticas docentes avanzado titulado "Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género" (Código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2018-2020. Proyecto de Innovación Docente Avanzado) cuya finalidad es sensibilizar y fomentar la educación para la diversidad sexual, corporal y de género, el respeto a orientaciones sexuales, expresión e identidad de género y características diversas, el no sexismo, la coeducación. Por otro lado, se dan a conocer algunos de los resultados alcanzados tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa en el proyecto referidos a alumnado, profesorado, metodologías que han resultado más eficaces, grado de satisfacción y eficacia percibida por parte de los distintos agentes implicados, etc. (Proyecto de Innovación Docente Avanzado, 2020).

Existe amplia experiencia previa en la formación de educadores en numerosos proyectos de innovación docente sobre educación para la mejora de la convivencia que han resultado ser exitosos en el ámbito universitario (Morales y Trianes, 2009; Morales, Trianes, y Miranda, 2012) y, especialmente, tras dos ediciones del curso Formación del profesorado para la diversidad afectivo-sexual y el Proyecto de Innovación Docente Avanzado (2020), el profesorado participante tomó conciencia sobre la necesidad de trabajar en este ámbito, en particular, entre el alumnado universitario. En los actuales títulos de grado se hace necesario que se fomente la adquisición y desarrollo de competencias como las interpersonales e intrapersonales entre las que pueden encontrarse aquellas que contribuyan a educar para la convivencia, la igualdad, la solidaridad y la atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Desde los planes estratégicos de universidades como la Universidad de Granada existe una apuesta clara por trabajar y aunar esfuerzo en ese sentido; considerando que el ámbito universitario constituye uno de los principales agentes de dinamización para una educación para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de

género en distintos contextos educativos, jurídicos, sociales, familiares y de la salud. Como se plantea en el Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR (Universidad de Granada, s.f., p. 7): "La UGR tiene en su haber una trayectoria democrática y de aplicación de políticas sociales, con sello de calidad y excelencia, lo que la convierte en el campo de cultivo idóneo para el crecimiento de la igualdad de género".

Son numerosas las disposiciones legislativas internacionales, nacionales y autonómicas las que se han consultado a modo de antecedentes en el presente proyecto (Organización de las Naciones Unidas, 2007).

Durante la celebración del proyecto, también, ha sido continuo el análisis de disposiciones legislativas recientes (Ley 23/2018; Ley 8/2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Objetivos

Entre los objetivos generales que se plantearon se encuentran los siguientes:

-Sensibilizar y concienciar para una educación inclusiva en torno a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el ámbito universitario.

-Fomentar el conocimiento teórico-práctico en el alumnado sobre el hecho de la desigualdad, discriminación y el valor de la igualdad, equidad de género, coeducación y respeto a las diferentes identidades de género, sexuales y corporales.

-Promover la transversalidad para el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes.

-Reflexionar sobre la importancia de la interseccionalidad para el impulso y movilización de derechos en materia de igualdad y justicia vinculando las situaciones de discriminación que se producen con un determinado contexto sociopolítico, jurídico y económico.

Actividades

Las actividades transversales que se desarrollaron en todas las asignaturas fueron las siguientes:

-Aplicación de cuestionarios sobre la atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género

-Lenguaje y Guías (lenguaje, contenidos, incluir referencias, recursos y materiales) en cada asignatura.

-Visibilizar a personalidad LGTB o que trabajan por los derechos.

-Debate sobre la importancia de la acción para respeto a las diversidades afectivo-sexuales, corporales y de género en el mundo de hoy, en la escuela española

y andaluza, con actividades reflexivas posteriores y la posibilidad de dar una difusión de los debates en distintos niveles educativos.

-Diseño de acciones en la vida cotidiana para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género por parte del alumnado participante.

También han sido numerosas las actividades específicas propias de cada asignatura las que se han realizado: Scriptorium, dossier y fichero sobre la temática, búsqueda de bases de datos, videoforum, glosario de términos en la plataforma, wiki, películas, etc.

Entre las actividades conjuntas realizadas en el presente proyecto se llevaron a cabo la conmemoración de efemérides (performance, eslóganes-pegatinas para espacios seguros, etc.); distintas mesas redondas, por ejemplo, sobre investigaciones en educación y salud. Participación de dos personas expertas y otras comunidades autónomas; legislación y políticas públicas. Participación de dos personas expertas y de la comunidad andaluza; experiencias en ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y en Educación Primaria; Organización de las Primeras Jornadas de Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en la Universidad de Granada; Organización del I Congreso Internacional para la Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género en Andalucía en la UGR; Videoforums, por ejemplo, "Jóvenes sin Libertad" con la presencia en distintas ocasiones de su Director Mario Fabricio Santana, por citar algunas de dichas actividades.

Se realizaron actividades orientadas a aspectos educativos, pero también a aspectos más sociales con propuestas de actividades de concienciación social.

METODOLOGÍA

En el proyecto participaron, tal y como se recomienda en el actual proceso de convergencia europeo, un total de unas 26 asignaturas que se imparten en 10 titulaciones. El número de profesores implicados fue de 28 y conforme hay más difusión del proyecto es mayor el número de alumnado y profesorado interesado en participar. Asimismo, el alumnado que se está beneficiando de este proyecto ha sido de unos 2.400 estudiantes que no solo realizaron las actividades pertinentes, sino que han tenido la posibilidad de hacer uso para la realización de las mismas de metodologías avanzadas de aprendizaje adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior según proceda en cada asignatura asistiendo a numerosas actividades.

La duración del proyecto fue de dos cursos académicos. Durante el primer curso la finalidad fue la de sensibilizar y formar a los y las estudiantes con actividades transversales y específicas de cada asignatura. Durante el segundo curso académico, junto con las actividades anteriores, se desarrollaron las de carácter conjunto, contando con la participación voluntaria del alumnado formado en el curso académico previo. Para la evaluación del diseño se realizaron Grupos de discusión

entre los miembros del equipo para valorar la planificación y el logro de los objetivos. Para evaluar las actividades el alumnado y el profesorado realizaron autoinformes y encuestas de satisfacción con las tareas y actividades realizadas tanto de forma individual como en grupo, puntuaciones dadas sobre los aspectos evaluados, grado de dificultad y tiempo medio para la realización de estas actividades. Se adoptó una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa en el proyecto. Se llevó a cabo una evaluación objetiva, a través de la aplicación de cuestionarios estandarizados pretest y postest, así como una evaluación externa desde un punto de vista constructivo realizada por personas expertas en esta materia (colaboradores y asociaciones externas) que trabajan en otras entidades e instituciones distintas a la propia Universidad.

RESULTADOS

Los resultados exhiben un alto grado de satisfacción con las actividades llevadas a cabo por parte del alumnado siendo las puntaciones medias obtenidas según escala Likert de cinco puntos (1=Nada Satisfactoria y 5=Muy satisfactoria) entre 4.33 y 4.57 para las actividades realizadas.

En general, puede destacarse que el profesorado considera de mucha utilidad todas las actividades realizadas para contribuir a los objetivos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Ya no solo en las reuniones iniciales sino durante el desarrollo del proyecto el equipo de profesorado participante sigue valorando como muy adecuadas y útiles las actividades desarrolladas en ese sentido. Concretamente, respecto a la percepción del profesorado de la utilidad de algunas de las actividades para el cumplimiento de los objetivos del proyecto (siendo 1=nada útil y 5=muy útil) puede señalarse que el 83,3% ha valorado con una puntuación máxima de 5 puntos el grado de utilidad que tiene las siguientes actividades para el logro de los objetivos del proyecto: Debate sobre importancia de la educación para la diversidad afectivo-sexual; Elaboración de un listado de acciones cotidianas para realizar a favor de la diversidad afectivo-sexual corporal y de género, el análisis y valoración de guías sobre lenguaje no sexista y la celebración de talleres, conferencias, charlas o mesas redondas. El 66,7% considera muy útil la cumplimentación de cuestionarios y la realización de actividades en grupo como la elaboración de murales sobre atención a la diversidad y el análisis de noticias sobre diversidad (otorgando una puntuación de 5 puntos sobre un total de 5). El 66,7% otorga una puntuación de 5, es decir, considera que se ha cumplido totalmente, por ejemplo, los siguientes objetivos: “Sensibilizar y concienciar para una educación inclusiva en torno a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el ámbito universitario” (El 33% restante ha otorgado una puntuación de 4 o mayor respecto al grado en el que considera que se han cumplido los objetivos señalados

anteriormente). Los mismos resultados se obtienen para objetivos tales como los siguientes: Promover la transversalidad para el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes; Reflexionar desde distintos ámbitos (Educación, Salud, Servicios Sociales y Justicia) sobre situaciones de la vida cotidiana en las que se refleja discriminación por razón de género u orientación sexual.

Es importante indicar que al hablar de los datos anteriores la puntuación es sobre cinco puntos encontrándose que en muchos casos la puntuación, aun cuando no llega a 5, es también una puntuación media muy elevada respecto al grado de satisfacción y con el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto con las actividades que se han propuesto y las tareas que se han llevado a cabo para la evaluación de las mismas.

El 90% (puntuación media de 5 puntos) ha considerado que el visionado de películas o cortos sobre esta línea temática es una actividad de mucha utilidad para tales objetivos. Ello evidencia la importancia del uso de medios audiovisuales como el cine, es especial, si además el protagonista del corto puede asistir de forma presencial para una educación en valores y actitudes para la atención a la diversidad.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Diferentes trabajos (Cid, 2016; Salas y Salas, 2016) manifiestan la necesidad de que este tema se incluya en el currículum, así como la necesidad de desarrollar acciones concretas para promover el conocimiento y enseñanza de temas relacionados con la educación inclusiva para la diversidad afectivo-sexual. Se pone de manifiesto la importancia de trabajar para visibilizar la diversidad desde el ámbito educativo (Galaz, Troncoso, y Morrison, 2016). La educación en valores como la igualdad, la atención a la diversidad, no violencia, etc., se afirma en la necesidad de constituirse en el principio rector de toda educación, orientando en la búsqueda de una formación integral del alumnado, promoviendo actitudes y valores éticos (Trianes y Fernández-Figarés, 2001).

Como se pone de manifiesto más recientemente (Roig, Aybar, y Pavia, 2020) es necesario seguir favoreciendo el desarrollo de políticas públicas de igualdad de género para una sociedad cada vez más inclusiva y sostenible.

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente Avanzado (2020) "Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (código 419). Plan FIDO UGR 2018-2020, Universidad de Granada". Con la celebración de este proyecto de innovación educativa se ha contribuido a cubrir esas necesidades de formación en materia de diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el alumnado universitario en nuestro contexto.

Puede destacarse el carácter transversal e interdisciplinar del presente proyecto, ya que participaron en el mismo diferentes asignaturas pertenecientes a distintos centros y departamentos de la Universidad de Granada que ha permitido la adquisición y/o desarrollo de competencias transversales por parte del alumnado que se ha beneficiado del proyecto en coherencia con lo que se plantea en el ámbito del Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2008) en el que se distinguen tres tipos de competencias genéricas: a) instrumentales, b) interpersonales, y c) sistémicas. Los datos y acciones llevadas a cabo se consideran relevantes para orientaciones e intervenciones psicoeducativas en orientación sexual y derechos de identidad de género para la toma de conciencia en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

Cid, S. (2016). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(2), 15-18.

Galaz, C., Troncoso, L., y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 93-111.

González, J., y Wagenaar, R. (2008). *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna process: an introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, número 10, de 11 de enero de 2019.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato. Boletín Oficial del Estado, número 33, de 06 de febrero de 2018.

Morales, F. M., y Trianes, M. V. (2009). *Actitudes e intereses en temas morales y hacia actividades de voluntariado social en el ámbito universitario*. Comunicación presentada al I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo, España.

Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., y Miranda, J. (2012). Orientación profesional para la Solidaridad en el ámbito universitario. En CIDUI (Coord.), *La Universitat: una institució de la societat* (pp. 1-19). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.* Madrid: ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Bringing it Out in the Open: Monitoring school violence based on sexual orientation, gender identity or gender expression in national and international surveys*. París, Francia: UNESCO.

Proyecto de Innovación Docente Avanzado (2020). Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (código 419). Plan FIDO UGR 2018-2020, Universidad de Granada, España.

Roig, R., Aybar, C., y Pavia, J. M. (2020). Gender inequalities and social sustainability. Can modernization diminish the gender gap in political knowledge? *Sustainability, 12*(8), 31-43.

Salas, N., y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 73-91.

Trianes, M. V., y Fernández-Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas ya convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao, España: Descleé de Brower.

Universidad de Granada (s.f.). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR*. Granada, España: UGR.

CAPÍTULO 59

LAS REDES SOCIALES COMO FACILITADORAS DE LA COMUNICACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA

MERCEDES ÁLAMO Y DANIEL FALLA
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Actualmente la escuela se está enfrentando a uno de los problemas más difíciles de los últimos tiempos. La pandemia ha obligado a imponer estrictas medidas de confinamiento que ha afectado especialmente al ámbito educativo. La continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha obligado a la virtualización de la enseñanza. Esto ha puesto de manifiesto la carencia de recursos tecnológicos y la falta de formación por parte del profesorado en competencias digitales. Los docentes se han encontrado sobrepasados por el cambio que ha supuesto impartir clase de modalidad presencial a una modalidad virtual (Cabrera, 2020).

En esta situación, la formación es esencial para dotar de competencias y recursos al profesorado que permitan continuar de una manera normalizada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también ofrecerles herramientas que faciliten los canales de comunicación entre los docentes-alumnado y docentes-familia.

Las competencias docentes. Claves en la innovación

El trabajo por competencias se ha convertido en la prioridad de muchos sistemas educativos europeos. Asimismo, el sistema educativo español está regulado por la Orden ECD/65/2015 que establece la consecución de las competencias clave para el desarrollo integral de la persona.

Si bien, en el ámbito universitario se habla de competencias profesionales, aquellas que dotan de capacidades destinadas a la preparación del ámbito profesional/laboral de alumnado universitario (Fuentes, García, Llorent, y Olivares, 2012; Imbernón y Colén, 2014).

Entre estas competencias se encuentran el diseño y aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el alumnado debe aprender a planificar sesiones de trabajo con niños y niñas de la etapa de Educación Primaria. Estas competencias profesionales se desarrollan en un conjunto de asignaturas que conjugarán en un mismo sentido en la práctica educativa, dándole un carácter interdisciplinar y competencial al Grado de Educación Primaria. Sin embargo, para que el alumnado

pueda vivenciar y poner en prácticas sus competencias docentes, es necesario la práctica (Llorent-Bedmar y Llorent, 2012).

Las prácticas como escenario para el desarrollo competencial

El alumnado ha reclamado más practicidad en las diversas asignaturas de los planes de Educación. En este sentido, el alumnado ha manifestado como la teoría queda totalmente desvinculada con la realidad educativa. Dado a esta problemática, se ha puesto de manifiesto la baja motivación del alumnado en asignaturas que, en un primer momento, por su falta de madurez profesional, no perciben la vinculación en el ámbito profesional (Colén y Castro-González, 2017).

Con los cambios metodológicos que se están aplicando actualmente, donde se le está dando un enfoque más práctico, empleando metodologías activas, el aumento de la participación en el alumnado del Grado de Educación Primaria es notorio (Pérez-Gómez, 2009).

Es por ello, que prima competencias más transversales y una cierta reducción de contenidos específicos de algunas materias. Se pretende que los futuros docentes sean capaces de afrontar los diferentes retos que se presentan en las aulas (Schiro, 2008; Varela-Ordorica y Valenzuela-González, 2020).

Así mismo, para una formación competencial, el alumnado del Grado de Educación Primaria necesita una formación teórico-práctico e interdisciplinar (Pérez-Gómez, 2009).

El proyecto de innovación de Llorent y Porras (2018) se centra en llevar las aulas de Educación Primaria a las aulas universitarias, permitiendo al alumnado universitarios tener diversos escenarios de prácticas curriculares (Beraza, 2016).

Si bien, la situación actual de pandemia mundial no permite está dinámica, por lo que se ha tenido que recurrir a la tecnología para poder adaptar este proyecto de innovación.

Las redes sociales con fines educativos

En este sentido, se pueden encontrar muchas herramientas educativas y de comunicación que se emplean para la docencia. Entre estas herramientas también se encuentran las redes sociales, como puede ser Facebook, Instagram, Twitter, entre otras. Las redes sociales pueden ser un canal de aprendizaje y de conocimiento adecuado, si se emplean correctamente (Salas-Rueda, 2020).

El alcance que tiene estos medios de comunicación permite que la información que se publique en estos canales sea mucho mayor. Concretamente Facebook es una red social mundialmente conocida, obteniendo un gran número de usuarios que los emplean con fines sociales, empresariales, y también educativos (Facebook, 2019). Dada a su nivel de implantación en la sociedad, se ha propuesto el uso Facebook

como canal de comunicación entre el alumnado universitario y los docentes de los centros educativos.

La acción tutorial clave en el desarrollo de autonomía

Por otro lado, otras de las dificultades que se ha percibido durante la docencia virtual en las escuelas, ha sido la carencia en hábitos y técnicas de estudio por parte de los niños y niñas en edad escolar, lo que ha conllevado a una falta de autonomía para el estudio. Los hábitos de estudio ha sido un elemento tratado por la acción tutorial (Ramírez, 2019). Asimismo, las técnicas de estudio permiten desarrollar al alumnado la competencia de aprender a aprender (Orden ECD/65/2015). Esta competencia es clave para el desarrollo integral de la persona. Con la modalidad virtual, el alumnado tiene que ser mucho más autónomo y maduro para continuar con su educación. Asimismo, las técnicas de estudio son aliadas para poder trabajar los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Si embargo, no se le ha dado la importancia que realmente tiene y han sido tratadas de una manera muy superficial. Dada esta situación es conveniente trabajar estos contenidos con profundidad en el ámbito educativo con actividades centradas en las técnicas de estudio.

Objetivos

A raíz de lo anteriormente mencionado, surge el presente proyecto de innovación con doble objetivo. Por un lado, permite que el alumnado del Grado de Educación Primaria elabore contenidos y actividades virtuales para subirlo a una página de Facebook sobre las técnicas de estudio. Por otro lado, colaborar con los docentes en activo en dotarles de actividades completamente virtuales para trabajar este contenido y fomentar la autonomía de los niños y niñas. Como objetivos específicos del proyecto se han establecido los siguientes:

-Conocer a nivel curricular donde se enmarcan las técnicas de estudio en el currículo de Educación Primaria.

-Elaborar sesiones de acción tutorial sobre las técnicas de estudio.

-Establecer un canal de comunicación entre la universidad y los centros educativos.

METODOLOGÍA

El proyecto de innovación versa sobre una metodología activa, centrada en el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes universitarios junto con el profesorado universitario diseñan las diferentes sesiones, que tratarán sobre la planificación del estudio, control de estrés y técnicas de estudio con el uso de las nuevas tecnologías.

Destinatarios

Este proyecto ha contado con la participación de 70 estudiantes de segundo del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Como beneficiaros directos, el alumnado que aún no ha tenido su primer contacto con escolares, este proyecto les permitirá comenzar con el diseño y planificación de actividades ajustada a una temática en concreto y a una etapa educativa. Al mismo tiempo los docentes de los centros educativos de la provincia de Córdoba, también se benefician del proyecto. Las actividades que se diseñen podrán ser aplicadas a los niños y las niñas de forma virtual. Esta dotación de materiales y actividades permitirán a los maestros y maestras tener una ayuda externa para trabajar estos contenidos. Además, los docentes podrán tener contacto directo con el alumnado universitario para resolver cualquier cuestión que surja a través de las herramientas que dispone la página Facebook.

Fases de proyecto de innovación

Las fases configuradas del proyecto de innovación han sido: a) fase de evaluación de las necesidades; b) fase de planificación; c) fase de ejecución; y d) fase de evaluación, dando lugar a la organización de la propia innovación.

a) Fase de evaluación de las necesidades. En primer lugar, mantuvo diferentes reuniones con el profesorado universitario para poder convertir el proyecto, que había sido diseñado de manera presencial, a una modalidad virtual, y de esta forma, poder continuar con el convenio de colaboración que se había establecido con los centros educativos. En estas reuniones se planteó utilizar cualquier aplicación web para la comunicación con los centros, como los blogs, página webs o redes sociales. Se realizó una segunda reunión para la explicación del proyecto con el alumnado universitario. En ella, se hizo un foro de discusión para acordar qué aplicación es más adecuada para conseguir los objetivos del proyecto. Entre las diferentes opciones propuestas, se acordó emplear la red social Facebook por ser una aplicación muy arraigada en muchos colectivos independientemente de la edad, y por su usabilidad.

b) Fase de planificación. Una vez explicado el proyecto y conseguido el acuerdo por parte de todo el alumnado participante con el canal de comunicación, se comenzó el diseño de las sesiones de acción tutorial. Para ello, en las clases teórico-práctico de la asignatura de orientación educativa se diseñaron las actividades que estuvieron supervisadas por el profesorado antes de publicarlas a la red social. Cada grupo de alumnado universitario tuvo que poner de manifiesto sus competencias profesionales en esa materia en concreto. Para ello, diseñaron dos sesiones de 45 minutos con cuatro actividades por cada sesión sobre hábitos y técnicas de estudio. Las sesiones contaron con material extraído de otras fuentes, como también de

elaboración propia del alumnado participante. En todas las sesiones, se fomentó que estas actividades fueran innovadoras, ya que debían mostrar los beneficios de las herramientas digitales para el cambio de la realidad escolar utilizando metodologías diferentes.

c) Fase de intervención. Se comenzó esta fase con la creación de la página de Facebook para la subida de las diferentes actividades y contenidos que se trabajaron durante el proyecto. Esta fase duró todo el primer cuatrimestre comprendido entre septiembre y noviembre del 2020. En la tabla 1 se puede observar los contenidos abordados en las 28 sesiones elaboradas.

d) Fase de evaluación. Esta fase comenzó con un análisis previo sobre el conocimiento de las técnicas de estudios que tienen el alumnado universitario. En esta evaluación inicial se vieron las deficiencias que han presentado en su trayectoria educativa sobre los hábitos de estudios. Durante la elaboración de las sesiones se ha realizado una evaluación continua utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación y una retroalimentación para la mejora de ellas. Por último, para ver el rendimiento de la página de Facebook, esta red social tiene en su propia plataforma una serie de estadística que miden el número de visitas, los comentarios, la subida de contenido, entre otras. En la tabla 2 se ha concretado los indicadores e instrumentos adecuados para los objetivos específicos del proyecto.

Tabla 1. Contenidos de las sesiones planificadas

Sesiones	Contenidos
3	Organización espacial y temporal de los momentos de estudio
4	Extracción de ideas principales
3	Resumen
3	Esquema
4	Mapas conceptuales
3	Mapas mentales
3	Técnicas de relajación
1	Líneas temporales
2	Técnicas mnemotécnicas
3	Herramientas TIC para el estudio

Tabla 2. Indicadores e instrumentos de evaluación del proyecto de innovación

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
Conocer a nivel curricular donde se enmarcan las técnicas de estudio en el currículo de Educación Primaria	Porcentaje de alumnos y alumnas que aprueban la asignatura	Examen
Elaborar sesiones de acción tutorial sobre las técnicas de estudio	Número de actividades diseñadas acordes con las técnicas de estudio Concordancia entre el contenido abordado y la edad de los destinatarios Diversidad de tipología de actividades propuestas Número de actividades que incorporan aplicaciones web	Rúbrica
Establecer un canal de comunicación entre la universidad y los centros educativos	Creación de una página de Facebook Número de visitas de la página de Facebook Número de subidas de las actividades Número de comentarios por parte de los docentes	Estadística de Facebook

RESULTADOS

Tras el planteamiento de los objetivos e indicadores de evaluación en la tabla 3 se presentan los resultados de este proyecto de innovación.

Tabla 3. Resultados obtenidos tras la ejecución del proyecto de innovación

Objetivos	Resultados
Conocer a nivel curricular donde se enmarcan las técnicas de estudio en el currículo de Educación Primaria	Al menos el 80% de alumnos y alumnas aprueban la asignatura.
Elaborar sesiones de acción tutorial sobre las técnicas de estudio	56 actividades diseñadas sobre las técnicas de estudio. El 70% de las actividades están ajustadas a la edad de los destinatarios. El 50% de las actividades emplean diferentes métodos de enseñanza. El 65% de las actividades utilizan herramientas web para la elaboración de la actividad.
Establecer un canal de comunicación entre la universidad y los centros educativos	Publicada una página en la red social de Facebook Se alcanza las 100 visitas de la página. El 100% de las actividades diseñadas se han publicado en Facebook. Al menos el 10% de los comentarios son de docentes en activo

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este proyecto permite realizar prácticas en un contexto real pese a las dificultades encontrados actualmente con la pandemia mundial, de esta forma el alumnado del Grado de Educación Primaria puede ampliar y alimentar su desarrollo competencial. En este sentido, pueden desarrollar sus competencias profesionales de manera integral y globalizada, manteniendo un canal de comunicación con los centros docentes, adaptados a la situación que se está viviendo actualmente.

Desde el momento que se les plantea el desarrollo del proyecto, se puede observar su cambio de actitud antes el reto que supone enfrentarse, en algunos casos por primera vez, la realización de las actividades con niños y niñas. Por esta razón, su motivación aumenta considerablemente, ya que una de sus reclamaciones en cuanto a sus estudios universitarios en la vinculación de la teoría con la práctica real en las escuelas (García-Peñalvo, 2016).

Con este tipo de prácticas los estudiantes universitarios despiertan su vocación por la docencia y por tutorización, además, se están enfrentando a situaciones reales que se pueden encontrar en el futuro cuando estén ejerciendo la profesión.

En relación con el primer objetivo específico, este proyecto centra su finalidad en que el alumnado lleve la teoría a la práctica. En este sentido, el alumnado tendrá que ver la importancia que tienen las técnicas de estudio en el ámbito de la acción tutorial, como también asumir el rol del tutor. Al tener que planificar y diseñar sesiones de acción tutorial estarán trabajando normativa educativa, elementos curriculares aplicados a la planificación didáctica, creación de actividades innovadoras y recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza.

Por otro lado, el objetivo específico dedicado a la comunicación pretende ver la eficacia de las redes sociales como sistema viable de coordinación y cooperación entre la universidad y las escuelas. La pandemia ha obstaculizado en muchos sentidos el que el alumnado puede realizar prácticas curriculares o tener contacto con los centros educativos y participar en los diferentes proyectos de innovación. Si bien, este proyecto se ha tenido que ajustarse a la situación que se está viviendo con el uso de la tecnología. Además, este proyecto pretende poner su granito de arena a los maestros y maestras, donde se ayudará a los docentes que visiten la página de Facebook con la subida de contenidos y actividades.

A modo de conclusión, este proyecto permite innovar curricularmente en el Grado de Educación Primaria, permitiendo a los estudiantes universitarios poner en prácticas los conocimientos que van adquiriendo durante su carrera universitaria, a pesar de las circunstancias sobrevenidas de la pandemia. Pero, además, les permite aprender otro tipo de competencias que hasta entonces no tenían adquiridas y al mismo tiempo, acercarse a la realidad que se vive en los centros educativos. Finalmente, este proyecto ha servido para continuar con la colaboración entre la

Universidad y los Centros de Educación que tantos beneficios mutuos proporciona tanto a los futuros docentes como a los profesionales en activo.

REFERENCIAS

Beraza, M. A. Z. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum, 1*(1), 1-23.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 114-139.

Colén, M. T., y Castro-González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 59-79.

Facebook (2019). *Key facts* [internet]. Recuperado de https://newsroom.fb.com/company-info

Fuentes, M., García, M.M., Llorent, V.J., y Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 395-409.

García-Peñalvo, F. J. (2016). ¿Son conscientes las universidades de los cambios que se están produciendo en la Educación Superior? *Education in the Knowledge Society, 17*(4), 7-13.

Imbernón, F., y Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas, 1*(24), 265-284.

Llorent, V. J., y Porras, J. T. (2018). *Innovación docente en el Grado de Educación Primaria: Acercando la realidad escolar a las aulas universitarias*. Barcelona: Octaedro.

Llorent-Bedmar, V., y Llorent, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(2), 43-59.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, número 25, de 29 de enero de 2015.

Pérez-Gómez, A. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. Puentes (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 163-185). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ramírez, A.G. (2019). *Metodología de la acción tutorial en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Salas-Rueda, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *Revista de Medios Educativos, 58*(2020), 91-116.

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

Varela-Ordorica, S. A., y Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-20.

CAPÍTULO 60

HACIA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TODOS

INMACULADA GÓMEZ HURTADO
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

Atender a la diversidad de las personas en nuestra sociedad es hoy un reto prioritario. Conseguir dar respuesta a las características individuales de cada ser es un objetivo común desde las diferentes disciplinas para promover el desarrollo global de las personas y, así la evolución positiva de nuestra sociedad. En el ámbito educativo, la educación inclusiva aparece con el objetivo de eliminar la exclusión social provocada por actitudes y respuestas a la diversidad en la raza, clase social, etnia, religión género y capacidad, considerando que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa y equitativa (Ainscow, 2020).

El patrimonio se convierte así en un recurso esencial que contribuye a la atención inclusiva de todas las personas, dado que el valor de este reside prioritariamente en las personas, estando el patrimonio también presente de diferentes formas, teniendo una naturaleza múltiple con una visión caleidoscópica (Fontal, 2013) y holística (Estepa y Cuenca, 2006) que permite que llegue de diversas a maneras a las diferentes características que tiene cada individuo.

Defender una educación patrimonial inclusiva es una apuesta segura para dar respuesta a la idiosincrasia de cada persona, siendo esta un camino para conseguir el desarrollo pleno o la potencialización de sus capacidades, generando así "un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura" (Marín, 2013a, p.397). Para ello, la accesibilidad del patrimonio es un requisito indispensable (Espinosa y Bonmatí, 2014; Juncá, 2012; Pablos y Fontal, 2020), dado que el patrimonio se convierte en un elemento transportador de diferentes respuestas ante la diversidad de las personas, provocando diferentes emociones que potencian las capacidades individuales, conectando así la diversidad de patrimonios con la diversidad de personas.

El aumento de investigaciones en esta línea muestra como el patrimonio se ha convertido en un recurso importante a la hora de dar respuesta a todas las personas, en general, y a las personas con capacidades diferentes, en particular (Marín, 2013a;

2013b). El patrimonio inclusivo (Avelar, 2018; Fontal y Marín, 2018; Kim, 2020; Marín et al., 2017), la accesibilidad del patrimonio (Pablos y Fontal, 2020), el análisis de propuestas didácticas patrimoniales inclusivas (Marín, 2013a y b; Martínez, López, y Santacana, 2016), el estudio del aporte del patrimonio a personas con capacidades diferentes (Franzini, 2019; Kanari y Argyropoulos, 2014; Mygind et al., 2019; Pablos y Fontal, 2018a y b), la educación patrimonial inclusiva en museos (Asensio, Santacana, y Fontal, 2016), son algunos temas emergentes en esta línea. Estas investigaciones ponen de relieve que el patrimonio se constituye como un elemento que debe ser accesible a todos y todas, llegando así a todas las personas, ofreciéndoles la posibilidad de enriquecerse del valor que se construye en la interacción entre el patrimonio y las personas, provocando emociones que, a su vez, producen un desarrollo en las potencialidades de cada cual y aboga por la construcción de ciudadanos críticos y responsables totalmente incluidos en nuestra sociedad.

Trabajar el patrimonio conlleva partir de una perspectiva concreta de Educación Patrimonial. La inclusión de todos y todas es nuestro objetivo prioritario a la hora de desarrollar propuestas didácticas patrimoniales. De esta forma, estamos de acuerdo con una mirada hacia la educación patrimonial que tiene como finalidad "la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales" (Estepa y Cuenca, 2006, pp.53-54). Para el desarrollo de esta finalidad, es necesario planificar de forma coherente unos contenidos conexionados con los objetivos, siendo el patrimonio un elemento importante a trabajar como contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), como objetivo en sí mismo y como recurso (Cuenca, Estepa, y Martín, 2011).

Esta concepción de Educación Patrimonial nos lleva a la construcción de una sociedad inclusiva en la cual los elementos patrimoniales constituyan una fuente para el desarrollo de las personas promoviendo aquellas características individuales que puedan enriquecer a la sociedad y que a su vez se enriquezcan con el patrimonio construyendo su identidad desde una perspectiva global.

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum no se basa en una metodología que enfoque los contenidos de siempre mediante una dinámica distinta. Este modelo no sigue a una corriente determinada, ni se relaciona a una teoría aplicada si no que sus principios proceden de perspectivas diferentes. Se fundamenta en el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia.

La educación Patrimonial apuesta por la promoción de propuestas didácticas que se apoyen en los principios básicos del modelo investigador, dado que este modelo produce buenos resultados, y esto conlleva no solo la conservación del patrimonio, sino que este sirva como media para llegar a conocer, para valorar,

disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos (Cuenca, Estepa, y Martín, 2016). De esta forma, el trabajo por proyectos, está íntimamente ligado a la Educación Patrimonial, ya que es una metodología didáctica basada en este modelo investigador que puede ayudar a enormemente al desarrollo de la socialización y la construcción de ciudadanos críticos a través del patrimonio.

De acuerdo con Baña, Losada, Fiel, Núñez, y Aboy (2018), tanto el aprendizaje cooperativo como el trabajo por proyectos provocan una mayor flexibilidad en el alumnado desarrollando niveles de mayor responsabilidad, facilitan la inclusión de las personas y se desarrollan valores como la ayuda mutua, el valor del grupo y la necesidad de valorar a todas las personas. Esto hace que dichas estrategias se conviertan en facilitadores de la inclusión en el aula.

Tanto el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como el Trastorno del Espectro Autista tienen una prevalencia alta a nivel mundial. Existen síntomas comunes en ambos casos que, en algunas veces dificulta el diagnóstico. El TDAH se caracteriza por síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Los TEA presenta una amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro, algunos de los más comunes son: fallas en la comunicación e interacción social, déficits en la capacidad de imaginar, alteraciones en las funciones atencionales y ejecutivas (memoria de trabajo e inhibición de respuesta) y un patrón repetitivo y rígido del comportamiento. En muchos de TEA se presentan también los principales síntomas del TDAH y con frecuencia dichos síntomas provocan en estos sujetos mayor disfunción y menor eficacia del tratamiento que reciben. Estas semejanzas se han observado en el área clínica pero sus bases neurobiológicas han sido poco estudiadas (Proal, Olvera, Blancas, Chalita, y Castellanos, 2013). No obstante, el alumnado con TEA, por ejemplo, tiene menos dificultades en las funciones ejecutivas, presentan mejor memoria de trabajo, planificación e índice metacognitivo, sin embargo, se observa grandes problemas para el cambio (Berenguer, Roselló, Miranda, Baixauli, y Palomero 2016).

Las estrategias educativas utilizadas en ambos trastornos son muy similares y pueden ser utilizadas de forma indiferente en muchos casos enriqueciendo el uso de diferentes estrategias y recursos el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna en favor de su desarrollo global. En ambos, es necesaria una terapia individualizada cognitiva-conductual con profesionales experto y diferentes estrategias a llevar a cabo en el aula Entre las estrategias a utilizar se destacan apoyos visuales, cambios de entonación, organización del tiempo, uso de la agenda, división de tareas, autoinstrucciones, ignorar conductas, etc. (Orjales, 1998). En cuanto al alumnado con TEA, es evidente la importancia de la enseñanza

estructurada, el uso de pictogramas, agendas, adquisición de rutinas, historias sociales, etc. (Fortuny y Sanbuja, 2019).

Sin embargo, aunque estamos hablando de estrategias y recursos didácticos específicos, apostamos por una educación para todos, una educación inclusiva que atienda las características de todo el alumnado. Para ello, nos centramos en las metodologías didácticas ya explicadas anteriormente, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo como medio más adecuado para dar respuesta a todos los niños y niñas.

En el presente capítulo, realizamos una propuesta didáctica que tiene por objetivo general acercar, conocer, valorar y disfrutar el patrimonio a todo el alumnado de la Educación Primaria, teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, haciendo las adaptaciones pertinentes para los niños y niñas con TEA y/o TDAH, usando el patrimonio como elemento evocador de emociones y precursor del desarrollo de habilidades tales como la creatividad, la empatía, el respeto, etc. y el desarrollo cognitivo.

METODOLOGÍA

La propuesta didáctica de Educación Patrimonial que presentamos se desarrolla a través de la metodología didáctica de trabajo por proyectos, la cual es complementada por otras estrategias o técnicas didácticas generales tales como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje servicio, los talleres y rincones.

Siguiendo a Pozuelos (2007), nuestro proyecto de Educación Patrimonial, titulado "Huelva se siente", tiene las siguientes fases:

Figura 1. Fases de la propuesta didáctica "Huelva se siente". Fuente: Elaboración propia



Los fundamentos pedagógicos en los cuales se sustenta dicha propuesta didáctica coinciden con los defendidos por diferentes autores como Trueba (2000) o Álvarez (2010), Estos fundamentos son complementados por las buenas prácticas a

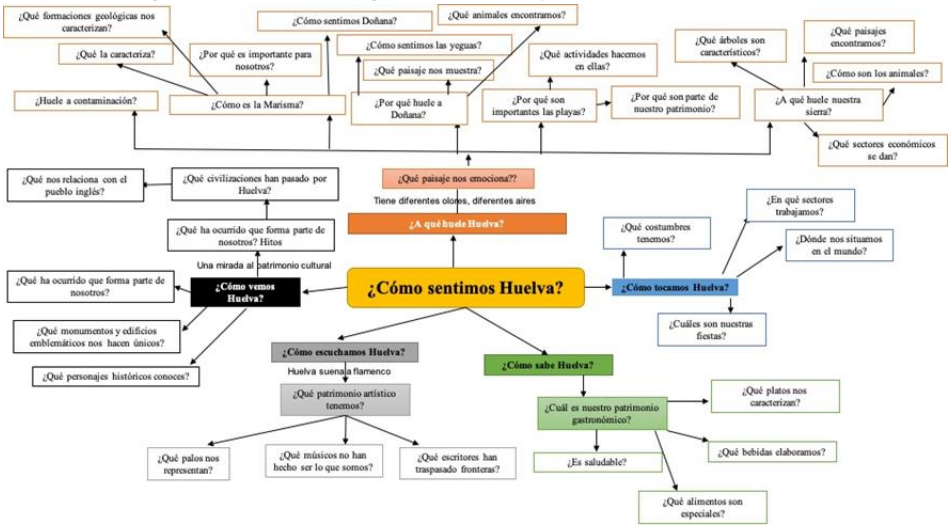
tener en cuenta para el desarrollo de una buena propuesta de educación patrimonial especificada por Cuenca, Martín-Cáceres, y Estepa (2020).

Además, se han utilizado estrategias específicas como pictogramas, autoinstrucciones, agendas, historias sociales, etc., para alumnado con TDAH y TEA que pueden beneficiar al grupo para el desarrollo de una planificación didáctica basada en los principios inclusivos.

La propuesta se ejemplifica en el curso de 6º de Educación Primaria, aunque puede ser adaptada para cualquier nivel de esta etapa.

Propuesta didáctica

Figura 2. Red de preguntas del proyecto "Huelva se siente"



Objetivos generales, contenidos y competencias

Tabla 1. Objetivos y contenidos

Objetivos	Contenidos
Conocer y valorar el patrimonio natural y cultura de Andalucía y España y contribuir activamente a su conservación y mejora, mostrando un comportamiento humano responsable y cívico	Valoración del patrimonio de Huelva Reconocimiento de los elementos patrimoniales de Huelva Análisis de los diferentes patrimonios de Huelva
Trabajar el concepto de patrimonio	Concepto de patrimonio
Despertar el interés del alumnado por conocer la provincia de Huelva	Adquisición de actitudes de respeto ante el patrimonio de la ciudad
Identificar los propios sentimientos y emociones y comunicarlos a los demás	Conservación, valoración y disfrute del patrimonio Tipos de patrimonio
Promover el conocimiento y respeto hacia al otro	Reconocimiento de los tipos de patrimonio
Analizar los diferentes paisajes existentes en Huelva	Conocimiento de sí mismo

Tabla 1. Objetivos y contenidos (continuación)

Objetivos	Contenidos
Reconocer los elementos paisajísticos de los parajes naturales	Conocimiento, expresión y gestión de las propias emociones
Conocer la fauna y la flora de Huelva	Los paisajes
Expresar las emociones que evocan los diferentes lugares de Huelva	Identificación de diferentes elementos paisajísticos
Conocer las principales costumbres y fiestas de Huelva	Fauna y flora de Huelva
Estudiar el patrimonio gastronómico	Costumbres y fiestas onubenses
Reconocer los patos típicos de Huelva	Conocimiento del patrimonio gastronómico de Huelva
Analizar los diferentes alimentos más representativos de Huelva	Desarrollo de la identidad
Identificar los elementos básicos de una dieta saludable	Conocimiento de los diferentes hitos históricos
Identificar los diferentes elementos patrimoniales de Huelva	Construcción de un eje cronológico
Desarrollar la identidad individual y colectiva del alumnado	Elaboración de una caja cronológica
Conocer los diferentes hitos históricos que han marcado la historia de Huelva	Identificación de diferentes personajes relevante en la historia de Huelva
Reconocer los monumentos y edificios emblemáticos de Huelva	Sectores económicos
Identificar personajes históricos relevantes de Huelva	El flamenco: el fandango
Estudiar los diferentes sectores económicos en relación a las profesiones de Huelva	Expresión de textos orales y escritos
Reconocer emociones ante los diferentes elementos patrimoniales	Resolución de problemas
Reconocer los productos americanos exportados a Huelva	Respeto al otro
Situar a Huelva en el mapa del mundo y de España	Reconocimiento de los alimentos típicos de Huelva
Estudiar los palos del flamenco más importantes de Huelva	Identificación de los sentimiento y emociones y expresión de los mismos
Conocer los músicos más reconocidos en la historia de Huelva	
Estudiar los escritores más ilustres de Huelva	
Trabajar la orientación en el espacio	
Trabajar los diferentes sentidos a través de la interacción con los elementos patrimoniales	
Promover el desarrollo de la identidad y autonomía personal	
Reconocer el impacto de las actividades humanas sobre el medio	
Expresar textos orales literarios y no literarios	
Producir textos propios de los medios de comunicación social	
Identificar problemas de la vida cotidiana utilizando diferentes operaciones	
Resolver problemas de la vida real utilizando diferentes medidas	

Las siete competencias se llevan a cabo a lo largo de las diferentes actividades globales que se desarrollan en el proyecto propuesto.

Actividades

Se presenta una breve descripción de cada uno de las actividades a realizar. Al comienzo de cada clase la maestra/o, realizará un resumen del día anterior acompañado de un esquema en la pizarra, explicará la actividad a desarrollar y colocará un pictograma representativo de cada tarea en la pizarra. En el aula habrá un panel, con los procesos que se realizan más en el aula (hablar con el compañero, realizar una pregunta al profesor, etc.) y el rincón de autoinstrucciones en el cual se podrán encontrar aquellas que son más utilizadas (salir al patio, hacer un examen, apuntar la tarea, etc.). Se incluirán algunas más concretas relacionadas con el proyecto a trabajar.

Tabla 2. Actividades

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
Inicial/ Planificación	¿Cómo sentimos Huelva?	Se crearán cinco rincones en el aula, uno por cada sentido. El alumnado pasará por los diferentes rincones, llevará un pasaporte turístico en el cual deberá anotar los resultados de cada rincón. Se le dará a cada grupo un plano con los diferentes rincones y un pictograma que identifique cada cual. Se explicitará el trayecto a realizar por cada grupo de manera visual. En cada uno de ellos se desarrollará una tarea: Tarea 1. Rincón ¿Cómo huele Huelva? Fragancias con paisajes Tarea 2. Rincón ¿Cómo vemos Huelva? Búsqueda de imágenes en el collage de patrimonio. Tarea 3. Rincón ¿cómo se escucha Huelva? Escucha y elección de estilos musicales de Huelva. Tarea 4. Rincón ¿Cómo sabe Huelva? Cata de productos onubenses. Tarea 5. Rincón ¿Cómo tocamos Huelva? Dramatización de fiestas y costumbres Se terminará la actividad elaborando la red de preguntas que se irá resolviendo a lo largo del proyecto, la cual quedará colgada en la pared del aula. Cada alumno/a comentará en gran grupo cómo se ha sentido en cada uno de los rincones
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Cómo sentimos Huelva en una cajita?	Se le dará a cada alumno una caja con cinco pictogramas. Cada alumno/a deberá ordenar los pictogramas según considere. El orden de los pictogramas será el orden de las tareas a realizar en la actividad. El alumnado llevará a cabo una caja de vida la cual cumplimentará con una entrevista a sus abuelos o abuelas. Con la información recogida, contrastará los datos en una búsqueda en internet. Finalmente, cada alumno/a expondrá en el aula los elementos introducidos y las emociones que provocan en él. Cada objeto irá acompañado de su correspondiente pictograma

Tabla 2. Actividades (continuación)

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Qué me emociona? El cuaderno patrimonial emocional	Durante todo el proyecto nos acompañará el cuaderno patrimonial emocional. En el aula habrá una tabla de doble entrada en la cual se colocará el nombre del alumno/a en un lateral y el elemento patrimonial trabajado en el otro. Cuando finalice una actividad cada alumno/a deberá colocar la emoción que ha sentido y realizará una ficha la cual recogerá el elemento patrimonial, la información básica del mismo, porqué siente la emoción colocada con dicho elemento y un recuerdo que tenga relacionado con el mismo
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Cómo huele Huelva?	Se realizará una tarea con cada uno de los paisajes a los que "huele" Huelva. Abriremos una fragancia que nos trasportará a cada lugar y, a partir de la apertura del tarro, investigaremos los elementos de cada paisaje, la flora y la fauna, las actividades que realiza el hombre en ellos, etc. Se formarán grupo y cada uno de ellos deberá realizar una revista informativa del paisaje que le ha tocado. Finalmente, realizaremos una exposición de las diferentes revistas y destacaran la noticia que más les haya gustado
	¿Cómo escuchamos Huelva?	Nos visitará un músico y una escritora de Huelva que interpretará diferentes estilos o palos típicos de Huelva. El alumnado previamente habrá construido una entrevista a realizar. Una vez realizada la entrevista analizaremos la información y cada grupo deberá elaborar una infografía de uno de los personajes que hayan destacado los entrevistados
	¿Cómo vemos Huelva?	Realizaremos una salida a distintos lugares emblemáticos de Huelva. La salida se realizará de la siguiente forma: Actividad previa a la salida: Dividimos el aula en diferentes rincones: Rincón 1: En este rincón jugaremos al memory de Huelva. Rincón 2: El alumnado jugará al "Doble" patrimonial. Rincón 3. Jugaremos al "Uno" patrimonial. Rincón 4. Pasapalabra Patrimonial. Rincón 5. El alumnado deberá explicar qué lugares de Huelva son sus favoritos y explicar porqué Actividad salida: Se le repartirá al alumnado un libreto patrimonial compuesto por fichas donde tendrá que recaudar la información sobre el elemento patrimonio que ven: nombre, uso, época…y explicar qué emoción le ha trasmitido. Se les dará una Tablet a cada grupo para que fotografíe aquellas barreras que existan a la hora de visitar los elementos patrimoniales. Para ello, previamente encontraremos un puzle en la clase que tiene un enigma el cual debe ser solucionado con una gyncana por la ciudad Se realizarán paradas en el Barrio Obrero, el cabezo del Conquero, la Casa Colón, el Berdigón 14, el Palacio de Mora Claros, etc. En cada uno de los lugares habrá una cata de un alimento típico de Huelva y un olor característico. Se le propondrá un reto en cada sitio Después de la salida. Una vez terminada la yincana, el alumnado en grupos de cuatro tendrá que realizar un video informativo sobre los elementos visitados introduciendo en ellos descripciones sobre cómo se han sentido en cada lugar. El alumnado deberá realizar también una propuesta para hacer más accesible los lugares e introducir en el video las recomendaciones

Tabla 2. Actividades (continuación)

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
	¿Cómo vemos Huelva?	Cada grupo profundizará en uno de los lugares o alimentos catados a través de la actividad del folio giratorio. Finalmente, tendrán que elaborar un póster científico con la información e imágenes del elemento estudiado. Posteriormente, se realizará una exposición de pósteres
	¿Cómo tocamos Huelva?	A lo largo de todo el proyecto, tendremos el rincón festivo, un día a la semana un papá o una mamá nos visitará y contará una costumbre o fiesta de Huelva. Traerá objetos, documentos, etc. que quiera para explicarla. Al final, realizaremos una pieza de un gran puzle con la imagen de la fiesta y la emoción que provoca en la familia que nos visita
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Sientes Huelva?	Se llevarán a cabo diferentes talleres o rincones en el aula Rincón 1. El alumnado tendrá que ordenar diferentes historias sociales relacionadas con conductas ante situaciones con elementos patrimoniales, por ejemplo, cómo actuar en diferentes lugares emblemáticos de la ciudad de Huelva, cómo se lleva a cabo una receta típica de Huelva, cómo debo comprar un producto, cómo debo visitar el Museo de Huelva, etc. Taller 2. Elaboración de una ruta turística titulada “Por los cinco sentidos”. El alumnado deberá seleccionar cinco lugares patrimoniales y organizar una ruta turística para llevar a cabo el último día del proyecto Para ello, deberá elaborar mapas, cuadernos de investigación, calcular gastos, realizar las llamadas pertinentes, etc. Taller 3. Recreación de un elemento patrimonial artístico. Elaboración de una ficha en la cual se concrete qué es, su historia y porqué se ha seleccionado. Imagen de la recreación y vínculo o enlace si fuera necesario (audio o video). Con todas las fichas se creará nuestro Libro “Sentimos el arte de Huelva”
Evaluación	¿Qué hemos sentido de Huelva?	El alumnado preparará un informativo sobre los elementos patrimoniales que hemos trabajado. Para ello, en grupo tendrán que redactar una noticia sobre uno de los elementos teniendo en cuenta la información recogida a lo largo del proyecto. En la noticia deberán hacer referencia a cómo se han sentido y cómo mejorarían la accesibilidad al elemento estudiado. Al final cada uno dirá brevemente qué es lo más les ha gustado. Una vez construidas las noticias se grabará el programa y, un grupo voluntario realizará el montaje del informativo. Este video se mostrará a las familias al final

Recursos

Los recursos se presentan en el siguiente gráfico:

Figura 3. Recursos utilizados durante el proyecto



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Desarrollar una educación patrimonial inclusiva conlleva tener como punto de mira conseguir que todas las personas tengan accesibilidad al patrimonio y puedan desarrollar las interacciones con el mismo de manera adecuada. Para ello, se deben tener en cuenta algunas líneas que hacen posible que se lleve a cabo una buena práctica de educación patrimonial para la inclusión.

La propuesta que hemos presentado tiene en cuenta las características del alumnado de Educación Primaria y utiliza actividades que favorecen el desarrollo de las potencialidades del alumnado con TDAH y TEA. Estamos convencidos del valor emocional que produce el patrimonio en las personas, por lo que el planteamiento realizado se ha llevado a cabo desde un punto de vista emocional.

Los vínculos con los elementos patrimoniales nos ayudan al desarrollo global de la persona, por lo que el patrimonio se convierte en un elemento con importante repercusión en el desarrollo global de las mismas de tal forma que adquiere, en ocasiones, un valor terapéutico.

Tener una sociedad inclusiva que atienda las características de todas las personas depende de las actitudes y pensamiento que hemos construido. Llevar a cabo buenas prácticas de educación patrimonial lleva consigo la finalidad de conocer, valorar, conservar y disfrutar el patrimonio.

Trabajo financiado por el Subprograma de movilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Convocatoria de Becas José Castillejo 2017. "Trabajo desarrollado dentro del proyecto EPITEC: "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, y fondos FEDER de la Unión Europea".

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16.

Álvarez, L. (2010). Los pequeños proyectos de investigación, una herramienta de trabajo. *Revista Digital Eduinnova, 24*, 29-31.

Avelar, S. (2018). La Educación Inclusiva del Patrimonio Cultural y Natural como herramienta para la salvaguarda del mismo en la Región Centroamericana. (178-182). En Quiles, F.; Quiñónez, A.; Cruz, C. y Padilla, C. *Como Bálsamo de Fierabrás. Cultura en tiempos y territorios en conflictos*. Sevilla: Cuadernos del Aula.

Baña, M.; Losada, L.; Fiel, R.; Núñez, E., y Aboy, N. (2018). El aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado con trastorno del espectro del autismo en aulas ordinarias. En *X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/151.pdf

Berenguer, C. Forner, C., Roselló, B., Miranda Casas, A., Baixauli, I., y Palomero, B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con trastorno de espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 103-112.

Cuenca, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España, 5*, 44-57.

Cuenca, J.M.; Estepa, J., y Martín Cáceres. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Espinosa, A., y Bonmatí, C. (2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del *II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad* (pp. 57-73). Huesca: Universidad de Zaragoza.

Estepa, J., y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R.. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Oviedo: Trea.

Fontal, O.; Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO, 18*, 7-24. Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fortuny, R., & Sanahuja, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación, 44*(1), 62-92.

Franzini, A. (2019). Il Museo del Giocattolo e del Bambino: 30 anni di bambini 'a Museo'– Prima porta aperta verso la conoscenza del patrimonio artistico e culturale italiano. *ENTHYMEMA, 23,* 411-415.

Juncá, J.A. (2012). *Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible*. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3174/168927.pdf?sequence=1

Kanari, H., y Argyropoulos, V. (2014). Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities. *International Journal of the Inclusive Museum, 6*(3), p.13-26.

Kim, J.W. (2020). A Study on Culture and Art Education as a Method for the Realization of Inclusive Values in an Inclusive Art Museum. *Korean Journal of Culture and Arts Education Studies, 15*(2), 135-161.

Marín, S. (2013a). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Marín, S. (2013b). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, 36*, 115-132

Marín-Cepeda, S., García Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación, 375*, 110-135.

Martínez, T., López, V., y Santacana, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio, Revista de la Didáctica de la Historia, 2*(3), 81-97.

Mygind, L., Kryger, T., Sidenius, G., Schipperijn, J., y Bentsen, P. (2019). A school excursion to a museum can promote physical activity in children by integrating movement into curricular activities. *European Physical Education Review, 25*(1), 35-47.

Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid, España: CEPE.

Pablos, L., y Fontal, O. (2018a). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. Pulso. *Revista de Educación, 41*, 35-48.

Pablos, L., y Fontal, O. (2018b). Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes. *Arteterapia, 13*, 39-52.

Pablos-González, L., y Fontal, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI, 38,* 99-118.

Proal, E., Olvera, J. G., Blancas, Á. S., Chalita, P. J., y Castellanos, F. X. (2013). Neurobiología del autismo y TDAH mediante técnicas de neuroimagen: divergencias y convergencias. *Revista de Neurología, 57*(0 1), S163.

Trueba, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid, España: De la Torre.

CAPÍTULO 61

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR

INMACULADA GÓMEZ HURTADO Y EUGENIA INFANTE IGLESIAS
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto para las enseñanzas universitarias la realización de modificaciones importantes pasando de una enseñanza que tiene en el centro los contenidos a una enseñanza focalizada en el desarrollo global del estudiante. Esto nos ha llevado a tener como meta la adquisición de competencias en los estudiantes (Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Madrigal-Maldonado, Grossi-Sampedro, y Arreguit, 2017), produciendo a su vez un cambio hacia metodologías activas que mejoren la docencia universitaria, llevándose a la práctica metodologías tales como los estudios de casos, las simulaciones y juegos, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas (Paños, 2017).

De esta forma, el profesorado universitario ha realizado un esfuerzo en el uso de metodologías activas para promover el desarrollo autónomo del alumno o alumna, la promoción de adquisición de competencias transversales, el contacto con casos reales produciendo a su vez, que el alumno sea el motor del aprendizaje buscando alcanzar los beneficios implícitos que conllevan este tipo de metodologías (Aróstegui y Darretxe, 2016).

Todo esto ha llevado a que en los últimos años las metodologías activas se conviertan en una necesidad para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, persiguiendo la adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado teniendo este un papel activo en el proceso y siendo protagonista de su propio aprendizaje (Bager, 2011; Bigg, 2003; De Miguel, 2006; Rué, 2007; Ubieto, Domingo, García, y Paulo, 2008; Zabalza y Zabalza, 2010).

No obstante, hay que tener cuidado porque el uso exclusivo de dichas metodologías no asegura la eficacia ni la calidad del aprendizaje sino más bien es el papel del alumnado y el profesorado el que determina la efectividad en el proceso (Kane, 2007).

Las metodologías activas, por tanto, promueven el aprendizaje activo del alumnado y desarrolla en él habilidades esenciales tales como la resolución de

problemas para la vida real preparándolos para convertirse en ciudadanos responsables y activos (Misseyanni, Papadopoulou, Marouli, y Lytras, 2018).

Es requisito indispensable mantener al estudiante motivado, con inquietud e ilusión por aprender. El estudiante se convierte en actor de su proceso de enseñanza-aprendizaje dejando atrás el rol de espectador tan marcado hasta el momento. Esto nos lleva a que las metodologías activas se coloquen en un lugar importante para el desarrollo de la docencia universitaria dado que es una forma de responder a las demandas de los estudiantes con las necesidades actuales que están continuamente mostrando (Konopka, Adaime, y Mosele, 2015).

La Educación Universitaria está viviendo un momento de cambio en el cual se está pasando de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo educativo centrado en el aprendizaje, esto supone una gran transformación para la universidad como institución educativa. El uso de estas metodologías activas hace más fácil el cambio que se está dando apostando por un rol activo del estudiante, fomentando la colaboración, organizando la enseñanza por competencias y estimulando el aprendizaje autónomo (Crisol, 2016).

La atención a la diversidad del alumnado es una necesidad patente en todos los ámbitos y etapas educativas, no siendo el único plano implicado. La inclusión social y educativa de todas las personas en la sociedad conlleva la respuesta a las diferencias o a la idiosincrasia de cada persona, por lo que necesitamos asegurar el cumplimiento, en este caso del interés superior del menor. Cuando hacemos referencia al principio del "Interés Superior del Menor", hablamos de un principio de actuación de los poderes públicos, un concepto jurídico indeterminado que habrá que integrarse en cada supuesto concreto. Es decir, se trata de una garantía, ya que toda decisión que concierne al niño debe considerar primordialmente sus derechos, lo que obliga tanto al legislador, a las autoridades públicas, instituciones públicas y privadas y a los padres. Finalmente, también se trata de una directriz para la creación de políticas públicas para la infancia que se expande desde el marco de la educación en casa, en los colegios, universidades y la vida social de cualquier menor.

Objetivos

La propuesta de intervención que presentamos surge a raíz de la necesidad de un caso concreto estudiado en las materias en cursos anteriores. De esta forma, el objetivo de dicha propuesta didáctica universitaria basada en las metodologías activas, especialmente y en su mayoría en el estudio de casos, es sensibilizar al alumnado y dar las competencias necesarias al mismo para velar por el cumplimiento del interés superior del menor desde los ámbitos jurídico, psicoeducativo y social. Para ello, a través de metodologías activas tales como el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, la tutoría entre iguales, la codocencia y

la colaboración se llevará a cabo un itinerario de actividades de manera conjunta en las titulaciones de los Grados de Derecho, Trabajo Social y Educación Primaria.

METODOLOGÍA

La metodología didáctica en la cual se enmarca esta propuesta didáctica es el trabajo por proyectos. Esta metodología parte del modelo didáctico investigador y se constituye como una nueva forma de pensar la educación y el papel de la escuela, convirtiéndose en un camino donde partiendo de temáticas relevantes, interesantes y significativas culturalmente para el alumnado, se integran conocimientos diversos, mediante un proceso organizado abierto a la participación, buscando dar respuesta a una serie de interrogantes que surgen de las inquietudes de todos los participantes, utilizando una evaluación siempre formativa, apoyándose en el proceso para llegar a los resultados (Pozuelos, 2007).

Sin duda alguna, se constata esta metodología de trabajo por proyectos como un referente innovador ya que aun cuando los tiempos cambian, sus bases y estrategias continúan ofreciendo posibilidades y orientaciones para una educación relevante y funcional (Domínguez, 2001; Hernández, 2004; Hernández y Ventura, 2005; Malaguzzi, 2001; Martín, 2006; Parra-Ortiz, 2010; Vizcaíno, 2008).

Esta metodología didáctica de trabajo se instaura como una metodología que atiende a la diversidad del alumnado y da respuesta a sus necesidades, convirtiéndose también en una metodología válida en las universidades demostrándose la eficacia de las misma en las aulas universitarias (Mérida et al., 2011).

Propuesta

La propuesta didáctica que presentamos para desarrollar se llevará a cabo en los Grados de Educación Primaria y Grado de Derecho, concretamente, en las asignaturas de "Refuerzo Pedagógico a la diversidad del alumnado" y "Justicia Penal y Política Criminal", donde se implementará un Proyecto Global titulado "Asegurando el principio superior del menor en el alumnado con necesidades educativas especiales: accesibilidad y participación", el cual se desarrollará entorno a ocho actividades que surgen de los intereses del alumnado universitario. Este proyecto se llevará a cabo de manera transversal a lo largo de las asignaturas.

Objetivos de la propuesta

-Dar respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas en los contextos educativos.

-Conocer la realidad educativa, social y legal del alumnado con necesidades educativas especiales en contextos desfavorecidos.

-Concienciar al alumnado sobre la necesidad de promover la accesibilidad (en todo) para el desarrollo global de todo el alumnado con necesidades educativas especiales.

-Diseñar, seleccionar o construir recursos didácticos y de comunicación para que se puedan dar la inclusión.

-Desarrollar la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos alumnas con necesidades educativas especiales y niños y niñas donde no se está asegurando el principio del interés del menor.

-Argumentar desde el plano educativo y legislativo las necesidades de un niño o niña con necesidades educativas especiales para que se dé el principio del interés del menor.

-Motivar al alumnado participante en el proyecto al contraste de perspectiva para dar una respuesta más completa al niño o niña con necesidades.

-Formar y sensibilizar al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con diversidad funcional.

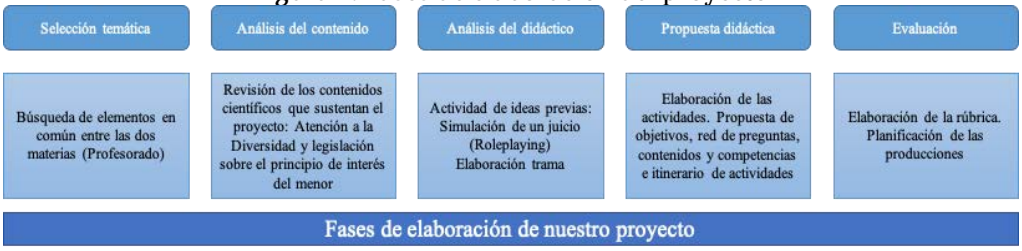
-Encaminar la educación hacia una vía empática que nos haga mirar y pensar en las necesidades que debemos cubrir del otro.

-Dar a conocer los derechos del niño desde el prisma del interés superior del menor, donde prima el bienestar y salvaguarda del menor.

Fases de planificación

Siguiendo a Pozuelos (2007), las fases de elaboración de nuestro proyecto han sido las siguientes (Figura 1):

Figura 1. Fases de elaboración del proyecto



Participantes

El proyecto se llevará a cabo con un número aproximado de 80 alumnos y alumnas matriculados en la asignatura “Refuerzo Pedagógico para la diversidad del alumnado” del Grado en Educación Primaria o “Justicia Penal y Política Criminal” del Grado de Derecho y el profesorado que imparte las mismas. El papel del alumnado y el profesorado será activo, siendo ambos investigadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el desarrollo del proyecto, se constituirán grupos de cuatro alumnos y alumnas, dos de cada titulación. El trabajo a realizar se llevará a cabo bien de forma presencial o telemática, según las circunstancias lo permitan.

Actividades

El proyecto gira en torno a cuatro actividades que se basan en la estrategia didáctica de talleres. Previamente a la realización de los talleres, se llevarán acabo dos actividades previas para la organización y desarrollo de dichos talleres. A continuación, se recoge el desarrollo del proyecto (Figura 2).

Figura 2. Planificación de las actividades



Las actividades se desarrollarán según las fases propuestas por Cañal, Pozuelos, y Travé (2005), y Jiménez-Vicioso (2006). Por ello, trabajaremos actividades de planificación, búsqueda, estructuración y profundización y evaluación.

Tabla 1. Actividades

Fase de planificación	Actividad 1. Tarea 1. Consistirá en la simulación de un juicio en el que parte de la clase tendrá que argumentar el discurso de un letrado que defiende el cumplimiento del principio del interés del menor y quiere que se quite la custodia a una familia con un hijo con parálisis cerebral que se encuentra abandonado. La otra parte de la clase tendrá que argumentar el mantenimiento de la custodia por parte de la familia y justificará cómo se puede atender educativamente a dicho niño o niña dentro del núcleo familiar. Tarea 2. En la segunda tarea, abriremos un debate sobre cuándo una persona con diversidad funcional menor puede acogerse al principio del interés del menor. Tarea 3. La tercera tarea llevará al alumnado a realizar los interrogantes que quiere trabajar en relación a este objeto de estudio durante todo el proyecto. Se elaborará una trama con la red de preguntas que se irá completando en las diferentes clases. Tarea 4. Las profesoras le darán un supuesto práctico a cada grupo basado en un caso real.

Tabla 1. Actividades (continuación)

Fase de búsqueda	Actividad 2. Tarea 1. Las profesoras plantearán dos cuestiones de la red de pregunta para esta actividad ¿qué es el alumnado con necesidades educativas especiales? ¿Qué es el principio del interés del menor? Tarea 2. El alumnado en los equipos mixtos creados de cuatro personas, elaborará un ppt con la información más relevante. Tarea 3. El alumnado expondrá los diferentes aspectos relacionados con los interrogantes estudiados y completará las preguntas en la trama que se creó el primer día.
	Actividad 3. Tarea 1. El alumnado buscará toda la normativa existente relacionada con el principio del interés del menor. Tarea 2. En los equipos pequeños, elaborarán un eje cronológico de la evolución de este principio. Tarea 3. Los diferentes grupos contrastarán la información que han realizado a través de una exposición de los diferentes ejes. Tarea 4. El alumnado completará las preguntas en la trama que se creó el primer día.
Fase de estructuración	Actividad 4. Tarea 1. El alumnado analiza la normativa educativa y estudia las medidas educativas pertinentes para cada uno de los casos que tiene. Tarea 2. Deciden qué medida debería utilizarse con el caso que tienen y deciden si necesita algún material o recurso concreto. Elaboran un design thinking de la medida elegida. Tarea 5. El alumnado completará las preguntas en la trama que se creó el primer día.
	Actividad 5. Tarea 1. El alumnado elabora un discurso para defender el principio del interés del menor relacionándolo con la necesidad de cumplir las medidas educativas para atender sus necesidades básicas. Tarea 2. Un miembro de cada grupo simulará cómo realizaría la defensa ante la fiscalía de un menor.
	Actividad 6. Tarea 1. El alumnado se pone en contacto con la maestra del alumno/a en el cual está basado el caso y esta solicita un recurso didáctico que el niño necesite para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Tarea 2. El alumnado diseña y construye dicho recurso didáctico teniendo en cuenta los contenidos adquiridos en el análisis. Tarea 3. El alumnado probará dicho recurso con el niño o niña y si no es posible la maestra elaborará un video donde el niño o niña esté utilizando dicho recurso.
Fase de evaluación	Actividad 7. Tarea 1. El alumnado en unas jornadas expondrá los recursos elaborados y defenderá cómo se cumple el principio del interés del menor en su caso concreto. Tarea 2. Se elaborará un díptico resumen con el trabajo elaborado. Tarea 3. Se completará la trama inicial.

RESULTADOS

El presente proyecto surge de la alta valoración de los estudiantes anteriores ante actividades prácticas que conectaban la realidad práctica con el marco teórico de la asignatura. Existen escasas investigaciones sobre la importancia del cumplimiento del principio del interés del menor en personas con diversidad funcional.

Los niños y niñas con algún tipo de necesidad educativa especial, en ocasiones, se encuentran en una situación difícil por el contexto socio-familiar que tienen. Es por ello que hemos considerado muy relevante que tanto el alumnado que se convertirá en futuros docentes como el alumnado que ejercerá dentro de la disciplina del Derecho conozcan los nexos comunes entre ambas disciplinas en relación a una población más vulnerable: los menores con necesidades educativas especiales.

Con el proyecto ayudamos a que el Principio del Interés Superior del Menor deba establecerse como principio general, donde toda actuación tendrá que tener fundamentalmente en cuenta el interés del menor y no interferir en su vida escolar, social o laboral, y dar herramientas para que las resoluciones que aprecien la existencia de la situación de desamparo deberán notificarse a los padres, tutores y guardadores; como así lo establece la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor.

Ainscow y otros (2006) señalan que la inclusión escolar conlleva la atención de todas las personas, pero hace hincapié especialmente en el colectivo más vulnerable remarcando que este debe ser atendido asegurándoles el derecho a una educación digna basada en los principios de la igualdad y la equidad.

Esta propuesta didáctica que presentamos está basada en las metodologías, estrategias y actividades didácticas más propicias para atender a la diversidad de todo el alumnado dado que el profesorado que la ha elaborado no solo quería que el alumnado aprendiera con el desarrollo de los contenidos del proyecto, sino que vivenciara activamente cómo tiene que ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, consideramos que dicha propuesta podría ser un éxito dado que se basa en la metodología de trabajo por proyectos en la cual el alumno/a tiene un rol activo de su aprendizaje y el profesor es uno más en dicho proceso.

En experiencias anteriores se ha comprobado que las metodologías activas ayudan al alumnado en el desarrollo de su aprendizaje y son muy valoradas dado que responden a los intereses de los mismos.

Las profesoras de las dos asignaturas coinciden en mostrar una actitud proactiva ante la formación en las diferentes metodologías activas que se pueden desarrollar en el aula universitaria. Las actitudes, por tanto, se caracteriza por ser abierta ante las necesidades y demandas que el alumnado puede mostrar buscando las diferentes formas de dar respuesta a estas. Esto es un aspecto positivo a la hora de predecir los resultados de dicha propuesta dado que nos encontramos, al menos, con una actitud de entrega por parte del profesorado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Existen diferentes estudios que avalan la eficacia del trabajo por proyecto en el aula universitaria, por lo que estamos seguras que esta propuesta va a generar beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como valor añadido, destacamos que esta propuesta ha generado la colaboración entre el profesorado favoreciendo así el desarrollo profesional y personal del mismo y enriqueciendo, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que esta colaboración entre el profesorado y también entre el alumnado aumentará los logros educativos y reducirá la brecha en el rendimiento que existe entre el alumnado con más necesidades y el resto de compañeros y compañeras (Ainscow, 2009).

Las redes de colaboración creadas entre ambas disciplinas pueden dar resultados esperanzadores para la mejora de la educación (Ainscow, 2015; Arnáiz, Azorín, y García, 2015; Arnáiz, De Haro, y Azorín, 2018; Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Muijs, Ainscow, Chapman, y West, 2011).

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 1-21.

Ainscow, M. (2009). Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems. En A. Rasmus (Coord.). *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv. (Leadership perspectives on the inclusive school)* (pp.35-49). Copenhague, Dinamarca: Frydelund.

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge.* Londres, Inglaterra: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., … Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres, Ingaterra: Routledge.

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B. Á., y Arreguit, X. (2017). Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior. *Comunicar*, *25*(51), 105-114.

Arnáiz, P., Azorín, C., y García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 326-346.

Arnáiz, P., De Haro, R., y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(2), 29-49.

Aróstegui, I., y Darretxe, L. (2016). Estrategias metodológicas activas en la asignatura de "Bases de la Escuela Inclusiva" de la EU de Magisterio de Bilbao. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 315-340.

Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(2), 29-48.

Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(2), 7-27.

Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach. En K. Hindle., y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation* (pp. 27-35). Inglaterra: Edgar Elgar Publishing.

Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University.* Buckinghamshire, Inglaterra: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Cañal, P. Pozuelos, F.J., y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos.* Sevilla, Díada.

Crisol, E. (2016). Using Active Methodologies: The Students´ View. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 672-677.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

Domínguez, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Hernández, F. (2004). ¿Qué han significado para mí los Proyectos? *Cuadernos de Pedagogía, 332*, 46-51.

Hernández, F., y Ventura, M. (2000). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

Jiménez-Vicioso, J.R. (2006). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Un aula para la investigación.* Sevilla, Díada.

Kane, L. (2007). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education, 23*(3), 275-286.

Konopka, C. L., Adaime, M. B., y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: some considerations. *Creative Education, 6*(14), 1536-1545.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, número 15, de 17 de enero de 1996.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación Infantil en Reggio-Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori Editorial.

Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M., y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la Escuela, 1*(73), 65-76.

Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C., y Lytras, M. D. (2018). *Active Learning Strategies in Higher Education*. Melbourne, Australia: Emerald Publishing Limited.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., y West, M. (2011*). Networking and collaboration in education.* Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 33-48.

Parra-Ortiz, J. M. (2010). *Manual de Didáctica en la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.

Pozuelos, F.J. (2007). El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En F.J. Pozuelos (Ed.), *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (13-55). Sevilla: Morón de la Frontera.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad.* Madrid: Narcea.

Ubieto, I., Domingo, M., García, F.J., y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: metodologías activas en información y documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Vizcaíno, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Zabalza, M.A., y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad.* Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 62

EL COMPONENTE PRAGMÁTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROBLEMAS Y PROPUESTAS

MARÍA SAMPEDRO MELLA
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Tanto en la investigación empírica como en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, las competencias lingüísticas han ocupado una posición preeminente desde los métodos gramaticales tradicionales, si bien se han visto paulatinamente desplazadas con el auge de las disciplinas vinculadas a la lingüística de la comunicación, como la pragmática, y con los nuevos métodos de enseñanza, como el enfoque comunicativo (Martín, 2008). En la actualidad aún no existe común acuerdo acerca del lugar de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas (Cortés, 2005), aunque la posición destacada que ha tenido históricamente hace que en muchos casos las restantes competencias se vean relegadas en el aula de L2 (Solís, 2012).

En este contexto, resulta imprescindible mejorar la incorporación de la pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, para ello, es necesario concienciar a los futuros docentes acerca del importante papel que desempeña la competencia pragmática en el desarrollo comunicativo de los aprendices de una L2. Este trabajo se dirige, por tanto, al profesorado en formación, al que pretendemos mostrar algunos problemas y limitaciones comunes en la investigación y la didáctica del componente pragmático y, en particular, de los actos de habla. Asimismo, presentamos algunas herramientas que se utilizan para el estudio de fenómenos pragmáticos en la investigación empírica y que también pueden ser aplicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pragmática, actos de habla y competencia pragmática

La pragmática es una disciplina perteneciente al paradigma de la denominada "lingüística de la comunicación" (Gutiérrez, 2002, pp. 84-85), cuyo desarrollo se remonta a los años 60 del siglo pasado. La pragmática estudia la relación entre el lenguaje y el mundo exterior, por lo que se interesa por el análisis del uso lingüístico, más concretamente de la conversación coloquial. Siguiendo a Escandell (2004), los elementos que integran su objeto de estudio son el emisor, el receptor, la situación o

entorno, y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos en el contexto de la comunicación.

La unidad mínima de la comunicación lingüística y, por tanto, de la dimensión pragmática del lenguaje es el "acto de habla" (Gallardo, 1996, p. 7). Estos actos pueden ser clasificados según sus características y propósitos comunicativos de la siguiente manera: actos asertivos o representativos, en los que el hablante afirma o niega algún aspecto de la realidad (*v.g.* declaraciones, descripciones); actos directivos, en los que se requiere una acción por parte del receptor (*v.g.* peticiones, reclamaciones); actos comisivos o compromisivos, en los que el emisor se compromete a algo (*v.g.* promesas, amenazas); actos expresivos, que dan cuenta de un estado emocional o físico (*v.g.* agradecimientos, felicitaciones), y declarativos, en los que se modifica la realidad a través del lenguaje (*v.g.* bautizos, absoluciones) (Searle, 1994).

A la hora de realizar un acto de habla, el emisor no solo tiene en cuenta su propósito comunicativo (*v.g.* pedir un objeto, agradecer algo, dar un consejo, etc.), sino también el posible riesgo para la imagen del receptor que pueden entrañar ciertos actos según su coste-beneficio. Estos condicionantes influyen en la selección y utilización de los recursos lingüísticos y discursivos en la construcción de los enunciados. Si la elección de estas estrategias falla, se puede producir un error pragmático que, frente al lingüístico o gramatical, podría causar un perjuicio social al locutor. En palabras de Hernández (1996, p. 139): "los errores pragmáticos afectan a la imagen social de los participantes en una conversación, tanto del interlocutor paciente como del interlocutor agente. Este último, si llega a ser consciente del error cometido, puede idear algún mecanismo conversacional reparador. […] Si no llega a ser consciente, sufrirá en muchos casos la reacción negativa el interlocutor (paciente)".

El conocimiento cultural y pragmático de la lengua resulta inherente en los hablantes nativos, pero requiere un aprendizaje consciente en los no nativos. Por este motivo, desde los últimos treinta años se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Kasper, 1997; Pons, 2005; Félix-Brasdefer, 2008). La competencia gramatical es más fácil de trabajar y de evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumnado; sin embargo, aún está clara la manera de integrar la pragmática en la enseñanza. Así, se ha propuesto su introducción de forma explícita, a través de la práctica de distintas funciones comunicativas y modelos de conversación (Cohen, 1996; Consejo de Europa, 2001; Kasper y Rose, 2002); mediante transferencia desde la lengua materna del aprendiz (Kasper 1997; Consejo de Europa, 2001; Kasper, y Rose, 2002) o, incluso, desde la propia gramática (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012).

En relación con los actos de habla, Bartol (2017) sostiene que algunas de las dificultades en la enseñanza del acto de agradecimiento –aunque estos condicionantes pueden generalizarse a otros actos– tienen que ver con "la gran variabilidad que existe dentro de este acto de habla y cómo diferentes factores sociales y culturales delimitan su uso y expresión. Por eso, a la hora de presentar estos contenidos y practicarlos en clase, es necesario aportar información sobre el contexto y el uso, centrándose, en la medida de lo posible, en el contenido comunicativo (Bartol, 2017, p. 268).

A estos problemas hay que añadir el tratamiento del componente pragmático en los manuales actuales de enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, numerosos trabajos (Bani y Nevado, 2004; Bartol 2017; Sampedro y Sánchez, 2019) indican que la mayoría de los libros de texto carecen de información pragmática fiable, pues anteponen el conocimiento gramatical, no recogen modelos reales de lengua y falta información sobre cuestiones culturales. Además, las marcas de registro utilizadas conllevan una distinción simplista entre formal vs. informal (Bani y Nevado, 2004; Sampedro y Sánchez, 2019) sin precisar los límites de cada categoría, y los actos de habla presentan un tratamiento desigual: si bien algunos como las interrupciones, las peticiones de información o los cumplidos casi no aparecen explicados, otros, como los saludos, las despedidas o las presentaciones, se incluyen únicamente en los niveles iniciales (Bartol, 2017). Todas estas limitaciones exigen del docente un trabajo adicional de ampliación y de mejora de los contenidos didácticos, así como el diseño de actividades específicas, por lo que, desde la formación del profesorado, resulta de vital importancia mostrar a los futuros docentes estos problemas y proponerles recursos metodológicos para solventarlos.

MÉTODO

Limitaciones y propuestas metodológicas

Algunos actos como bautizar, inaugurar o amenazar se emplean en contextos restringidos, mientras que otros, como saludar, agradecer, pedir o preguntar constituyen acciones relativamente habituales en el habla cotidiana. Sin embargo, con independencia de su incidencia de uso en el lenguaje, una de las mayores dificultades que afronta el investigador al analizar los actos de habla es la obtención de muestras reales, puesto que no disponemos de una fuente de datos sobre la que poder realizar estudios específicos. Esto supone también un obstáculo didáctico, pues a la hora de explicar cuestiones de índole pragmática, el profesor de lenguas extranjeras se enfrenta a un doble problema: por un lado, la falta de una descripción fiable del funcionamiento de algunos de estos actos en la comunicación; por otro, la dificultad de acceso a muestras reales que sirvan de *input* y de modelos de comunicación para los estudiantes.

Para poder disponer de información empírica sobre los actos de habla, Félix-Brasdefer (2007, p. 160) recomienda realizar grabaciones específicas de audio y vídeo, con el objetivo de obtener muestras que permitan observar su funcionamiento en su contexto natural de producción y recopilar datos paralingüísticos, como el lenguaje no verbal o las características de la entonación. Este tipo de grabaciones de intercambios comunicativos diversos sería, pues, la técnica idónea para conocer realmente los actos de habla y ofrecer este tipo de información en el aula de lenguas extranjeras como *input* lingüístico. Sin embargo, las actuales restricciones, derivadas de las políticas nacionales y europeas, para realizar grabaciones en ámbitos públicos, aun con fines exclusivamente académicos y con la garantía del anonimato en el tratamiento de los datos, limitan las posibilidades de conseguir este tipo de muestras (Sampedro Mella, en prensa). Estas dificultades han llevado a los investigadores al desarrollo de algunos métodos específicos, diseñados *ad hoc* para la recogida de actos de habla, en los que se selecciona un grupo de sujetos al que se le solicita que interactúe en entrevistas, juegos o test escritos. Se trata de "métodos intrusivos" (Recalde y Vázquez, 2009, p. 53), que permiten ofrecer un primer acercamiento empírico al funcionamiento de estos actos y que también se pueden emplear con objetivos pedagógicos.

Uno de los métodos más populares para el estudio y la didáctica de los actos de habla es el *role-play*, que Crookall y Saunders (1989, pp. 15-16) definen como "a social or human activity in which participants 'take on' and 'act out' specified 'roles', often within a predefined social framework or situational blueprint (a 'scenario')". En el *role-play*, los roles están definidos de antemano y la puesta en escena puede ser más abierta o cerrada en función de las instrucciones y del papel asignado a los participantes. Este método ha servido de base para la compilación del *Corpus español multimodal de actos de habla* (COREMAH), que contiene producciones de aprendices de español que el docente puede utilizar para trabajar con los estudiantes en el aula o para conocer los aspectos problemáticos en la realización de distintos actos.

Otra metodología derivada del *role-play* es el *naturalized role-play* (Tran, 2006), diseñado para recopilar muestras lingüísticas en un contexto espontáneo y auténtico, pero con la presencia de un guion preestablecido. Se trata del método escogido por Marsily (2016) en la creación del *Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español* (COPINE). Esta investigadora registra en vídeo las peticiones que se producen cuando interactúa individualmente con diversos informantes; si bien ella sigue un minucioso guion en cada uno de estos encuentros para asegurar la uniformidad de los datos, los participantes no tienen acceso a esa información, por lo que actúan desde su propia posición pidiéndole diferentes objetos, como una fotocopia, un bolígrafo, repetir una frase, etc.

Aunque algunos factores como la escenificación de un encuentro o la presencia explícita de la grabadora o cámara pueden influir en el comportamiento de los hablantes, los resultados obtenidos a través de estas técnicas suelen ser satisfactorios por aproximarse a los de una auténtica situación comunicativa: "it has been observed that if role play situations include sufficient information regarding the contextual parameters of the situation (e.g. description of the setting, purpose, age and gender of participants, and the relationship between them), they can be an effective instrument in pragmatics research" (Félix-Brasdefer, 2007, p. 162). Estas técnicas, o los datos obtenidos a través de ellas, también se aplican en la enseñanza de L2, para poner en práctica la expresión de los actos de habla y conocer su funcionamiento.

Por consiguiente, para integrar adecuadamente el componente pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras no es necesario partir de cero, ya que las herramientas metodológicas que se emplean en la investigación son útiles para los propósitos pedagógicos del enfoque comunicativo. Las dificultades se encuentran en la obtención de información fiable, debido a los problemas metodológicos expuestos y a la falta de muestras completamente reales que sirvan como modelos de uso. Las técnicas como el *role-play* o el naturalized *role-play*, utilizadas en los trabajos empíricos, son también frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas. Por tanto, en este trabajo, orientado a la formación del profesorado, presentamos otras dos herramientas que se manejan en la investigación, pero no han tenido la misma acogida en el ámbito didáctico: el *Discourse Completion Test* (DCT) (4.) y los corpus de aprendices (5.).

RESULTADOS

El *Discourse Completion Test*

El *Discourse Completion Test* (DCT) es, en la investigación experimental, la metodología más utilizada para el análisis de los actos de habla, tanto en los estudios sobre la competencia pragmática en la adquisición de lenguas extranjeras (Nurani, 2009) como en los análisis contrastivos de L1 y L2 (Cohen y Olshtain, 1981; Blum-Kulka y Olshtain, 1984). Se trata de una encuesta que intenta reproducir las circunstancias de la lengua oral y se puede desarrollar en forma de entrevista o de manera escrita: "a DCT is a written questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied" (Kasper y Dahl apud Nurani, 2009, pp. 667-668).

Esta técnica, frecuentemente utilizada en la investigación pragmática, ofrece numerosas posibilidades de explotación didáctica en el aula de lenguas extranjeras. Así, la aplicación del DCT en hablantes no nativos proporciona una gran cantidad de información acerca de su proceder lingüístico, ya que nos permite detectar el nivel

de dominio, de comprensión y de aplicación de los conceptos adquiridos, como si de un examen se tratase. Asimismo, si es posible, la comparación con una muestra de hablantes nativos con un perfil social similar aporta al docente información sobre las variaciones discursivas existentes entre la lengua de los aprendices y la lengua meta.

Para mostrar las ventajas de esta técnica a los futuros profesores de L2, podemos acudir a muestras disponibles de cuestionarios DCT (por ejemplo, Sampedro Mella, en prensa) o diseñar uno que contenga distintos actos de habla:

Ofrecimiento: Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas, y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?

Petición: Pregúntale a la chica que limpia el portal de tu edificio si puede fregar delante de tu puerta, porque está bastante sucio.

Reclamación: Estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo. Explícale que es tuyo y que te lo devuelva, etc.

Tras presentar las características de esta herramienta, solicitamos a los docentes en formación que realicen este cuestionario y, una vez compartidas con la clase algunas de las respuestas, mostramos los resultados de un DCT realizado por aprendices del idioma, para valorar las diferencias.

Con el fin de ilustrar este procedimiento, veamos una breve selección de enunciados producidos por hablantes nativos (ejemplos 1 a 3) y no nativos –aprendices portugueses de español de nivel B2– (ejemplos 4 a 6), que responden a la petición ejemplificada arriba:

(1) Ey, ¿podría pasarle un poco la fregona a mi puerta? Si tiene tiempo.

(2) Oye... ¿te importaría pasarte un segundo por el 5º B? Es que acabo de salir y me parece que lo he visto un poquito sucio.

(3) Luego si no te importa, ¿podrías pasarte un momentito delante de mi puerta?

(4) Hola, mi puerta está muy sucia, ¿la puedes limpiar, por favor?

(5) ¿Por favor, podría limpiar enfrente de mi puerta? Le agradezco.

(6) ¿Sería posible limpiar delante de mi puerta? Gracias.

(datos tomados de Sampedro Mella en prensa).

Los resultados revelan un adecuado manejo de los exponentes lingüísticos por parte de los aprendices, aunque apenas aparecen estrategias pragmáticas y comunicativas, que sí están presentes en la variedad nativa: marcadores discursivos (*ey, oye*), justificaciones (*si tiene tiempo, es que acabo…*) o expresiones propias del lenguaje coloquial (*pasarte un momentito*). Las respuestas de los aprendices son claras y precisas, y no contienen ningún error lingüístico, pero carecen de la expresividad y la naturalidad propia del discurso de los nativos, debido a la ausencia de recursos pragmáticos.

Una actividad contrastiva de este tipo permite observar el desarrollo comunicativo del alumnado y advierte a los futuros docentes de los problemas en el nivel pragmático a los que deberán hacer frente como profesores de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, es posible utilizar esta herramienta en el aula de L2 para concienciar a los alumnos de las diferencias entre su interlengua y la variedad nativa, y de la necesidad de incorporar ciertas estrategias pragmáticas en su discurso.

Los corpus de aprendices

Otra aproximación al componente pragmático puede venir dada por los corpus de aprendices de lenguas extranjeras. Gracias al auge de nuevas disciplinas como la "lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras" (Aston, 2001) o la "interlengua pragmática" (Kasper, 1997), estos materiales son cada vez más frecuentes en la investigación empírica, pero su incorporación como herramientas didácticas no cuenta todavía con la consideración y explotación necesarias por parte de los docentes. A este respecto, autores como Gilquin y Granger (2010) apuntan distintas razones, como el escepticismo de los profesores sobre la eficacia de los corpus en la enseñanza de una lengua extranjera y sus posibilidades pedagógicas, o la falta de conocimientos técnicos acerca de su empleo.

Para ilustrar el potencial didáctico de este tipo de materiales, hemos seleccionado el *Corpus de aprendices de español* (CAES). Este corpus, en su versión actual (1.3), contiene 570.000 palabras y está constituido por 3.878 tareas de expresión e interacción escritas (Rojo y Palacios, 2016) de aprendices de español de L1 inglés, chino mandarín, árabe, ruso, portugués y francés, que abarcan desde el nivel A1 hasta el C1. Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, presentamos únicamente dos ejemplos, correspondientes a una solicitud de reserva en un hotel, realizados por sendos estudiantes de español de nivel A2 y L1 árabe:

(7) hola soy una joven de 20 años. escribo este correo electrónico para reservar una habitación sencilla que tiene una vista al mar y nesesito un baño independiente y por sopuesto la habitación debe tenir el aire acondicionado y tambien tiene que ser una habitación limpia y soleada. puedo saber las disponibilidades para una fecha concreta y cerca para la reservacion porque nesesito la habitacion por la semsna que viene. tambien puedo saber si puede informarme de los precios como son y para las condiciones de la reservacion. como puedo realiza la reserva en el hotel de ustedes puedes hasta luego.

(8) Saludos. Buenas dias señor, me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un neño y una neña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros. Quiero hacer un reservasion de un habitacion

cerca del mar, tiene un aire acondicionado y tambien en centro de la cuidad. Un habitacion double con posibilidadis de guardad con migo mes hijos. si tienes esa caracteristica peudes enviar me sobre la fecha de disponibilidad, el precios tambien el modo del pago, y cual es los conditiones para hacer la reservacion y tambien como la hace. B.

Estos ejemplos se pueden trabajar con el profesorado en formación y con los propios aprendices, pues el objetivo que se busca es favorecer la reflexión. Así, se puede proponer el análisis o la corrección de los textos, con el fin de observar los aspectos problemáticos identificados por los aprendices o los futuros docentes. La experiencia con estas muestras nos indica que, en ambos casos, tienden a centrarse en los errores ortográficos y gramaticales –muy numerosos–, pasando por alto los diversos errores pragmáticos que se encuentran en los textos, como la inclusión de información personal no relevante (*soy una joven de 20 años; tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un neño y una neña. A hora trabajo (…) en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros*) o la formulación impositiva de los mensajes (*nesesito un baño independiente y por sopuesto la habitación debe tenir el aire acondicionado y tambien tiene que ser una habitación limpia y soleada*).

La utilización de este tipo de materiales en el ámbito pedagógico permite destacar la importancia del componente pragmático en la interlengua y demostrar que la gramática, aunque es un elemento necesario para la comunicación, no supone forzosamente una barrera para la comprensión. Así, podemos sobrentender que **neño* y **neña* son *niño* y *niña*, **tenir* es *tener*, etc., e interpretar adecuadamente los dos mensajes. Sin embargo, los errores en el nivel pragmático pueden hacer que se proyecte una imagen negativa del emisor y provocar malentendidos culturales. En efecto, si bien el lector consigue comprender los textos, pese a las incorrecciones que presentan, la formulación resulta impositiva e incluso podría, en algún caso, interpretarse como pretenciosa. En consecuencia, en un contexto real, una comunicación de estas características puede conllevar un perjuicio social para los emisores-aprendices, que se podría evitar proporcionando una formación adecuada sobre las características pragmáticas de los actos de habla.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este trabajo pretendía mostrar las limitaciones comunes que encontramos en la investigación y en la enseñanza de la competencia pragmática, y en particular, de los actos de habla, como los problemas para conseguir una descripción de uso fiable o las dificultades metodológicas para obtener datos y muestras lingüísticas que se puedan trasladar al aula. Se ha insistido, asimismo, en la necesidad de sensibilizar a los futuros docentes acerca de la importancia del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras: "Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto,

enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura" (Escandell, 2004, p. 193).

Por último, se ha puesto de manifiesto que la investigación y la enseñanza del componente pragmático no son disciplinas independientes, sino que los métodos empleados en la investigación empírica, como el *role-play* o el *naturalized role play*, son también utilizados de manera exitosa en el aula de L2. Otras herramientas con un aprovechamiento similar en el ámbito pedagógico, como el DCT o los corpus de aprendices, no han tenido la misma acogida, por lo que nuestra propuesta se ha centrado en destacar sus posibilidades de explotación didáctica, con el objetivo de mostrar al futuro profesorado su potencial para la enseñanza.

REFERENCIAS

Aston, G. (2001). *Learning with Corpora*. Bolonia: CLUEB.

Bani, S., y Nevado, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE. *Artifara, 4.*

Bartol, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos.* Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Blum-Kulka, S., y Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns. *Applied Linguistics, 5*, 196-213.

CAES. *Corpus de aprendices de español*. Recuperado de: http://galvan.usc.es/caes/.

Cohen, A.D. (1996). Developing the Ability to Perform Speech Acts. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(2), 253-267.

Cohen, A.D., y Olshtain, E. (1981). Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology. *Language Learning, 31,* 113-134.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

COREMAH. *Corpus español multimodal de actos de habla*. Recuperado de: http://www.lllf.uam.es/coremah/.

Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Revista Internacional de Filología y su Didáctica, 28*, 89-108.

Crookall, D., y Saunders, D. (1989). *Communication and Simulation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Escandell, V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.

Félix-Brasdefer, C. (2007). Natural speech vs. elicited data A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context, 4*(2), 159-185.

Félix-Brasdefer, C. (2008). Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese, 91*(2), 479-494.

Félix-Brasdefer, C., y Cohen, A.D. (2012). Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania, 95*(4), 650-669.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

Gilquin, G., y Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O'Keeffe, y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Routledge: London/New York.

Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.

Hernández, C. (1990). Pragmática. En Á. López García, E. Serra Alegre, C. Hernández Sacristán (Eds.), *Lingüística general y aplicada* (pp. 243-272). València: Universitat de València.

Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai.

Kasper, G., y Rose, K.R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics, 19*, 81-104.

Marsily, A. (2016). *COPINE. Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español*. Louvain: Université catholique de Louvain.

Martín, M.Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogigia. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos, 3*, 29-41.

Nurani, L. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is DCT a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi, 17*, 667-678.

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE.* Madrid: Arco Libros.

Recalde, M., y Vázquez, V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. En P. Cantos y A. Sánchez (Eds.), *A Survey on Corpus-based Research* (pp. 37-49). Murcia: AELINCO.

Rojo, G., y Palacios, I. (2016). Learner Spanish on Computer. The CAES 'Corpus De Aprendices De Español' Project. En M. Alonso-Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives* (pp. 55-87). Amsterdam: John Benjamins.

Sampedro, M. (2016). *Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sampedro, M. (en prensa). *La petición en español, portugués y francés. Materiales para su estudio y enseñanza.* Linred: Lingüística en red.

Sampedro, M., y Sánchez, S. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 13*, 182-200.

Searle, J. (1994). Actos de habla. Madrid: Cátedra.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 6(*8), 174-192.

Tran, G.Q. (2006). The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. *Reflections on English Language Teaching, 5*(2), 1-24.

CAPÍTULO 63

BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL PROFESORADO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

IRENE M. DIOS SÁNCHEZ, ESTHER RUIZ CÓRDOBA,
Y JOSÉ MANUEL ARMADA CRESPO
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout o síndrome de estar quemado, es un fenómeno enmarcado en el ámbito laboral y referido a un estado de malestar físico-emocional de los trabajadores como consecuencia del estrés en su profesión (Freudenberger, 1974).

Para autores como Maslach (1976), se definiría concretamente como un estado de estrés recurrente que provoca el distanciamiento emocional del trabajador hacia su propia profesión y hacia las personas relacionadas con esta, unido a la creencia de ser incapaz o incompetente para abordar correctamente labores propias del puesto de trabajo. Este mismo autor, propuso el modelo teórico basado en el instrumento Maslach Burnout Inventory, concretamente MBI-General Survey (MBI-GS: Schaufeli et al., 1996), que fue diseñado para su aplicación a cualquier tipo de profesional. Este modelo contempla una estructura factorial de tres dimensiones para la medición del burnout: agotamiento, cinismo y eficacia profesional. Estudios sobre burnout en las últimas décadas sitúan a la MBI como el instrumento más empleado en la medición del fenómeno (Kim et al., 2017; Leiter et al., 2015), constatando la validez trasnacional del constructo y la estabilidad de sus factores (Martínez et al., 2002).

En la investigación sobre el burnout, surgió una línea de investigación paralela sobre el estudio de su opuesto conceptual: el engagement (Schaufeli y Bakker, 2003). Este fenómeno se centra en el estudio de las fortalezas o los perfiles óptimos de las personas (Bakker, 2017), en lugar de centrarse en el estudio del estrés que se venía desarrollando hasta el momento.

La literatura científica española aborda el engagement usando paralelamente los términos de “compromiso”, “vinculación psicológica” o “implicación” (Parra, 2010; Salanova y Llorens, 2008). Este fenómeno quedaría definido como el estado continuado de bienestar de la persona relacionado con su actividad profesional y vinculado a sentimientos positivos como la inmersión y entusiasmo hacia la labor profesional junto a la sensación de estar lleno de energía en ese contexto (Bakker, 2017). Asimismo, una persona con elevados niveles de engagement mostrará un

desempeño eficaz en la las tareas relacionadas con su puesto de trabajo e incluso con el desempeño contextual (Christian et al., 2011).

El modelo teórico propuesto por Schaufeli, Salanova et al. (2002), desarrolló la *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* que contempla tres dimensiones del engagement: vigor, dedicación y absorción. Este modelo resultó ser el más extendido, situando a la UWES como la escala más utilizada para medir el constructo en el contexto laboral (Knight et al., 2017; Kulikowski, 2017). Todo ello ha demostrado la fiabilidad y la estabilidad transcultural del modelo (Schaufeli y Bakker, 2003).

Con relación a las dimensiones de los constructos, diversos autores postulan que el agotamiento es indicio principal de burnout indicando que mayores niveles de esta dimensión manifiestan mayor probabilidad de la aparición del fenómeno (Leiter et al., 2015). Esto ha derivado en que la dimensión de agotamiento se haya llegado a establecer como "núcleo" o "diana" del burnout junto a la dimensión de cinismo (Manzano, 2004; Schaufeli et al., 2002). No obstante, deben tenerse en cuenta todas las dimensiones del burnout, pues solo la consideración del agotamiento no abarcaría al fenómeno en su totalidad (Leiter et al., 2015). En otra línea, hay autores que consideran que altos niveles de burnout son más probables ante la crisis de la dimensión de eficacia (Salanova et al., 2005; Salanova et al., 2005), considerándola incluso predictor importante del burnout en docentes (Schwarzer y Hallum, 2008). Todas las investigaciones mencionadas indican correlaciones positivas entre agotamiento y cinismo, y correlaciones negativas entre estas y la dimensión de eficacia.

En lo que respecta a las correlaciones entre burnout y engagement, se ha detectado correlaciones negativas entre las dimensiones de agotamiento-vigor (Schaufeli et al., 2002), que componen la dimensión subyacente de energía o activación (González-Romá et al., 2006); y cinismo-dedicación (Schaufeli et al., 2002), que componen la dimensión subyacente de identificación (González-Romá et al., 2006). Por otra parte, también se han detectado correlaciones positivas entre la eficacia del burnout y las tres dimensiones de engagement (Oriol-Granado et al., 2017; Schaufeli et al., 2002), también conocida como "esencia de éxito" (Manzano, 2004; Schaufeli et al., 2002).

Aunque ambos constructos burnout vs. engagement son considerados opuestos, también se consideran independientes (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli et al., 2002), por esta razón su medición debe realizarse de forma diferenciada. Al respecto, Schaufeli y Bakker (2003) indican que si una persona no padece burnout no significa que vaya a sentirse implicada o comprometida con su trabajo, o que si un trabajador no muestra niveles elevados de compromiso pueda

padecer burnout. Por estas razones, se recomienda el uso simultáneo de la MBI y la UWES.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores sobre la definición de ambos constructos psicológicos y las repercusiones que ello puede tener a nivel profesional, se considera necesario realizar investigaciones que se desarrollen en el nuevo escenario en el que nos hemos visto envueltos actualmente. En este sentido, la situación de la pandemia por COVID-19 ha provocado cambios sustanciales a nivel profesional en la docencia de todos los niveles educativos. La adaptación por parte de los profesionales de la educación a este nuevo escenario ha supuesto un esfuerzo considerable, afectando en numerosas ocasiones al bienestar psicológico de los mismos. Por ello, se pretende estudiar los niveles de burnout y engagement en docentes bajo este nuevo contexto de pandemia, así como analizar si ambos fenómenos se comportan o relacionan de forma similar en la nueva situación.

MÉTODO

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que se abordaron en el presente trabajo fueron los siguientes:

O1: Analizar los niveles de burnout y engagement en docentes durante el confinamiento derivado por el COVID-19.

O2: Estudiar las relaciones entre el fenómeno de burnout y engagement durante el confinamiento derivado por el COVID-19.

O3: Comprobar la existencia de diferencias en los niveles de burnout y engagement entre hombres y mujeres durante el confinamiento derivado por el COVID-19.

De los objetivos anteriormente mencionados partieron las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: Los docentes presentarán altos niveles de burnout y bajos niveles de engagement.

H2: Las dimensiones del burnout correlacionarán negativamente con las dimensiones del engagement, a excepción de la eficacia profesional.

H3: Las mujeres mostrarán mayores niveles de burnout e inferiores de engagement.

Participantes

En el estudio participaron un total de 166 docentes (72.7% mujeres) de entre 24 y 64 años (M = 44.48; $D.T$ = 9.444) de centros educativos públicos (83.1%), privados (1.8%) y concertados (15.1%) de la provincia de Córdoba.

Instrumentos

Para la evaluación del burnout se empleó la escala Maslach Burnout Inventory - General Survey (Schaufeli et al., 1996) que evalúa en qué medida un profesional se siente "quemado" a consecuencia de su actividad profesional. Este instrumento, formado por 15 ítems, está compuesto por tres dimensiones: agotamiento (5 ítems. Ej.: "Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo"), cinismo (4 ítems. Ej.: "He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto") y eficacia profesional (6 ítems. Ej. "Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo"). Cada una de las dimensiones presentó buena fiabilidad para la totalidad de la muestra: agotamiento (α =.940), cinismo (α =.879) y eficacia profesional (α =.844). El conjunto de ítems que conforman las dimensiones se presentó en una escala tipo likert con puntuaciones que oscilan desde "0" (Ninguna vez/Nunca) a "6" (Todos los días/Siempre).

Para la evaluación del engagement relacionado con la actividad profesional se utilizó la escala *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9; Schaufeli y Bakker, 2003). Este instrumento se compone de tres dimensiones con un total de 9 ítems: vigor (3 ítems. Ej.: "En mi trabajo me siento lleno de energía"), dedicación (3 ítems. Ej.: "Estoy entusiasmado con mi trabajo") y absorción (3 ítems. Ej.: "Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo"). Las dimensiones presentaron alta fiabilidad para la muestra empleada: vigor (α =.842), dedicación (α =.903) y absorción (α =.757). El conjunto de ítems que conforman el instrumento se presentó a través de una escala tipo likert con puntuaciones de "0" (Ninguna vez/Nunca) a "6" (Todos los días/Siempre).

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los centros educativos para solicitar la participación en la investigación, proporcionando un enlace a un cuestionario digital. El profesorado que decidió participar en el estudio cumplimentó la encuesta de forma virtual, pues en el momento de la recogida de los datos la población permanencia confinada. Al principio del cuestionario, se informó por escrito sobre el procedimiento de cumplimentación y se proporcionó un correo electrónico para dudas e incidencias. No se produjo ninguna incidencia importante a lo largo de la investigación.

Se contemplaron los criterios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. Los participantes dieron su consentimiento informado por escrito y fueron informados sobre el carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos aportados. La cumplimentación fue individual, con una duración aproximada de 15 minutos.

Análisis de datos

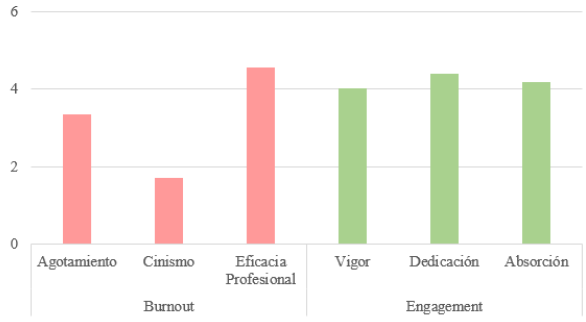
Se realizaron análisis de corte descriptivo para analizar las puntuaciones medias sobre los fenómenos de burnout y engagement. Al respecto, se tuvo en consideración los puntos de corte facilitados por los autores de los instrumentos para muestras similares (Bresó et al., 2007; Schaufeli y Bakker, 2003). Para establecer relaciones entre las dimensiones de los constructos, se realizaron análisis de corte correlacional. Finalmente, se empleó la prueba t de student para muestras independientes para comprobar la existencia de diferencias entre mujeres y hombres respecto a los niveles de burnout y engagement durante el confinamiento.

RESULTADOS

Niveles de burnout y engagement en docentes durante el confinamiento

Como se puede observar en la figura 1, se detectaron elevados niveles de burnout, especialmente altas puntuaciones en la dimensión de agotamiento (*M*=3.35; *D.T.*=1.704). Las dimensiones de cinismo (*M*=1.70; *D.T.*=1.619) y eficacia profesional (*M*=4.57; *D.T.*=1.079) presentaron valores medio-altos.

Figura 1. Niveles de burnout y engagement en docentes durante el confinamiento



Sin embargo, los niveles detectados para el engagement se encontraron en valores promedio, tanto para la dimensión de vigor (*M*=4.03; *D.T.*= 1.259), como dedicación (*M*=4.40; *D.T.*= 1.346) y absorción (*M*=4.19; *D.T.*= 1.239). En este sentido, no se presentaron ni elevados ni bajos niveles de engagement en los docentes que participaron en el estudio.

Relaciones entre el fenómeno de burnout y engagement en docentes durante el confinamiento

La tabla 1 muestra las relaciones entre las dimensiones de burnout y engagement. En concreto se muestra correlaciones positivas significativas entre el

agotamiento y las dimensiones de cinismo, eficacia y absorción; entre la eficacia profesional y resto de dimensiones de ambos constructos a excepción del cinismo; y entre las dimensiones del engagement. Por el contrario, se detectaron correlaciones negativas significativas entre el cinismo y el vigor.

Tabla 1. Relaciones entre las dimensiones de burnout y engagement

		1	2	3	4	5	6
1.	Vigor	1					
2.	Dedicación	.845**	1				
3.	Absorción	.581**	.677**	1			
4.	Agotamiento	-.051	.014	.295**	1		
5.	Cinismo	-.040	-.170*	.136	.551**	1	
6.	Eficacia Profesional	.451**	.552**	.533**	.278**	.112	1

Diferencias en los niveles de burnout y engagement por sexo durante el confinamiento

Los resultados de la prueba *t* de student para muestras independientes reveló que los niveles de agotamiento eran superiores en las mujeres respecto a los hombres (ver tabla 2). El resto de las dimensiones mostraron valores similares entre hombres y mujeres.

Tabla 2. Diferencias en los niveles de burnout y engagement por sexo

Fenómeno	Dimensión	Sexo	*t student*			
			M	D. T.	*t*	*p*
Burnout	Agotamiento	Mujer	3.54	1.734	2.576	.011*
		Hombre	2.79	1.498		
	Cinismo	Mujer	1.69	1.631	-.010	.992
		Hombre	1.69	1.593		
	Eficacia Profesional	Mujer	4.49	1.102	1.528	.129
		Hombre	4.78	1.007		
Engagement	Vigor	Mujer	4.00	1.300	-.708	.480
		Hombre	4.16	1.134		
	Dedicación	Mujer	4.37	1.402	-.835	.406
		Hombre	4.55	1.179		
	Absorción	Mujer	4.20	1.242	.055	.956
		Hombre	4.19	1.256		

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El primer objetivo del estudio consistió en analizar los niveles de burnout y engagement en docentes durante el confinamiento derivado por el COVID-19. El nuevo escenario al que se enfrentó la población española en el mes de marzo de 2020 supuso un reto para todos y cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas. Este hecho, unido a la problemática familiar y laboral contribuyó a que se plateara la

hipótesis de que el profesorado presentaría altos niveles de burnout y bajos niveles de engagement.

Los resultados obtenidos corroboraron parcialmente la primera hipótesis de estudio al detectar que los y las docentes manifestaron elevados niveles de burnout y niveles promedio de engagement. Siguiendo los datos normativos establecidos por los autores para el burnout (Schaufeli y Bakker, 2003), los niveles de agotamiento fueron especialmente altos, hecho preocupante pues diversos autores lo consideran como indicio principal de burnout (Leiter et al., 2015). Las dimensiones de cinismo y eficacia profesional se encontraron en valores medio-altos.

Respecto al engagement, y teniendo en cuenta los puntos de corte indicados por Bresó et al. (2007), se encontraron en valores promedio de vigor, dedicación y absorción. Por ello, se concluye que los niveles de engagement en los docentes que participaron en el estudio no fueron ni elevados ni bajos.

El segundo objetivo consistió en estudiar las relaciones entre el fenómeno de burnout y engagement durante el confinamiento derivado por el COVID-19. Para ello, se planteó la hipótesis de que las dimensiones se relacionarían de la misma forma que cuando no había confinamiento, es decir, se esperaba que las dimensiones del burnout correlacionarán negativamente con las dimensiones del engagement, a excepción de la eficacia profesional.

La segunda hipótesis se estudio también se corroboró parcialmente pues, como se esperaba y de acuerdo con otros autores, se detectaron correlaciones positivas entre el agotamiento y el cinismo, dimensiones consideradas "núcleo del burnout" (Manzano, 2004; Schaufeli et al., 2002); entre la eficacia profesional y las dimensiones del engagement (Oriol-Granado et al., 2017; Schaufeli et al., 2002), también conocida como "esencia de éxito" (Manzano, 2004; Schaufeli et al., 2002); y entre las dimensiones del engagement. Por el contrario, y como también se esperaba, se detectaron correlaciones negativas entre el cinismo y el vigor.

Sin embargo, de forma inesperada y en contraposición con otras investigaciones (Salanova et al., 2005; Salanova et al., 2005; Schwarzer y Hallum, 2008), se detectó correlación positiva entre el agotamiento y la eficacia, y entre el agotamiento y la absorción. En este sentido, se plantea la idea de que los docentes durante el confinamiento han podido verse desbordados por la situación, aumentando considerablemente sus niveles de agotamiento. Sin embargo, es probable que el esfuerzo invertido ante las nuevas e inusuales circunstancias haya fomentado la sensación de haber respondido eficazmente al trabajo. El hecho de haber "sobrevivido" a los numerosos cambios, como el paso de la modalidad presencial a virtual, adaptación de los materiales, metodologías, evaluaciones, etc., significa un éxito dadas las circunstancias. Esta percepción de eficacia podría corresponder con un mayor nivel de agotamiento, fruto de adaptación a un escenario caracterizado por

la incertidumbre de la implantación y prórrogas de estado de alarma. En esa misma línea planteamos que podrían verse afectados los niveles de absorción en el trabajo y su relación con el agotamiento.

Finalmente, el tercer objetivo planteó comprobar la existencia de diferencias en los niveles de ambos fenómenos entre hombres y mujeres. Se esperaba que las mujeres mostrasen mayores niveles de burnout e inferiores de engagement respecto a los hombres. Sin embargo, esto solo ocurrió en los niveles de agotamiento, el resto de las dimensiones mostraron valores similares entre hombres y mujeres. Todo ello apoya la idea de que el bienestar psicológico de profesores y profesoras se ha visto afectado durante el tiempo de confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19. Se plantea la necesidad de avanzar en el estudio sobre la adaptación del profesorado a las nuevas modalidades de docencia virtual y las repercusiones que esta situación provoca en su bienestar psicológico y calidad de la propia docencia. Resulta prioritario desarrollar medidas en los centros para la prevención del burnout entre el profesorado.

REFERENCIAS

Bakker, A.B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics, 46*(2), 67-75. doi:10.1016/j.orgdyn.2017.04.002

Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W.B., y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. *Nota Técnica de Prevención, 732,* 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.

Christian, M.S., Garza, A.S., y Slaughter, J.E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology, 64,* 89-136.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.

González-González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 10-31.

González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*(1), 165-174. doi:10.1016/j.jvb.2005.01.003

Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., y Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127-134. doi:10.1002/smi.2771

Knight, C., Patterson, M., y Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior, 38*, 792–812.

Kulikowski, K. (2017). Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool – A literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 30*(2), 161-175.

Leiter, M.P., Maslach, C., y Frame, K. (2015). Burnout. En R.L. Robin, y S.O. Lilienfeld (Eds. de la serie), *Cli-E: vol. 2. The Encyclopedia of Clinical Psychology* (pp. 434-439). Hoboken: Wiley-Blackwell.

Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología, 35*(3), 399-415.

Martínez, I.M., Marques, A., Salanova, M., y Lopes, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés, 8*(1), 13-23.

Maslach, C. (1976). Burn-Out. *Human Behavior, 5,* 16-22.

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., y Molina-López, V.M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Journal of Psychodidactics, 22*(1), 45-53. doi:10.1387/RevPsicodidact. 14280

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud, 7*(1), 57-63.

Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés, 11*(2-3), 215-231.

Salanova, M., Cifre, E., Grau, R.M., Llorens, S., y Martínez, I.M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 159-176.

Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo, 29*(1), 59-67.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C., y Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. En C. Maslach, M.P. Leiter, y S.E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques, A., Salanova, M., y Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3,* 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326

Schaufeli, W.B., y Bakker, A. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. Version 1*. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.

Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

CAPÍTULO 64

GENERACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN TWITTER COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES: PROYECTO #STUDYANDTELL

FRANCISCO JAVIER CALZADA PRADO Y CARMEN JORGE GARCÍA-REYES
Universidad Carlos III de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las tecnologías de la información, y en particular los social media, proporcionan a los estudiantes universitarios grandes oportunidades de acceso a información, comunicación y cooperación, y constituyen para ellos entornos atractivos, estimulantes e incluso adictivos en los que desarrollan una cada vez mayor parte de sus vidas.

Desde la universidad, trabajamos constantemente en la facilitación del acceso de los estudiantes a los recursos y servicios universitarios a través de todos aquellos dispositivos de que dispongan, y nutrimos nuestras materias con todo tipo de contenidos y servicios digitales en línea para conectar con la práctica profesional y los últimos avances científicos. Buscamos, en definitiva, llevar las experiencias de aprendizaje que diseñamos al alcance de su mano y hacer que vean su utilidad, apelen a sus intereses y a sus aspiraciones académicas y profesionales. A pesar de ello, los docentes nos enfrentamos continuamente al reto de lograr que los estudiantes conecten con las asignaturas, se impliquen y mantengan en ellas una participación activa.

En este contexto, ¿pueden los social media representar una oportunidad para mejorar el engagement (conexión, implicación) de los estudiantes con las asignaturas? ¿Cuáles pueden ser los medios y estrategias más adecuadas?

A pesar de que no existe una definición universalmente aceptada (Bond, Buntins, Bedenlier, Zawacki-Richter, y Kerres, 2020), el término "engagement" se suele concebir en el ámbito educativo como "el tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a actividades vinculadas a los resultados académicos previstos, así como todo lo que las instituciones hacen para inducir a los estudiantes a participar en tales actividades" (Kuh, 2009). Es decir, se refiere a la actividad autónoma y proactiva de los estudiantes en un contexto académico preparado para favorecer o motivar para que desarrollen dicha actividad.

Consideramos el engagement de los estudiantes un factor clave de su proceso de alfabetización académica. Ésta busca desarrollar en el estudiante las

competencias lecto-escritoras que necesita para participar en la cultura y el discurso de las distintas disciplinas académicas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2010, 2013; MacMillan y MacKenzie, 2012), y se enfrenta a los retos de un entorno como el actual, donde la información aparece en múltiples formas (incluyendo la visual, textual, auditiva y virtual), en el que existen numerosas modalidades de dispositivos móviles, digitales, multimedia y social media, y en el que surge la necesidad de desarrollar en ese estudiante nuevas competencias, tanto relacionadas con la alfabetización en información y la alfabetización visual, mediática y digital (Mackey, Forte, Allain, Jacobson, y Pitera, 2015), como para aprender en comunidad -producir, compartir, colaborar y participar en comunidades online y entornos social media-, enfatizando la importancia de la reflexión metacognitiva en la producción y distribución de información en entornos participativos (Mackey y Jacobson, 2014).

En relación a la conexión entre social media y engagement, Junco, Elavsky, y Heidelberg (2013) constataban no hace mucho la escasez de literatura en el ámbito de la Educación Superior que tratara tal asociación, a pesar de que las evidencias recogidas hasta entonces mostraban una relación positiva entre ambas, particularmente en sus estudios con herramientas concretas como los realizados con Twitter (Junco, Heiberger, y Loken, 2011).

Neier y Zayer (2015), por ejemplo, observaron que los estudiantes perciben un gran potencial en los social media como herramienta de aprendizaje, especialmente como facilitadores de la expresión de ideas y la discusión. Estudios sobre la percepción de los docentes (Coleman, Pettit, y Buning, 2018) sugieren, sin embargo, que aún se perciben los social media no tanto como una herramienta de utilidad educativa como un medio de comunicación que, eso sí, puede contribuir a incrementar la satisfacción de los estudiantes con su experiencia académica.

En este trabajo, se presentan los resultados del proyecto de innovación docente #StudyAndTell, aprobado por la Universidad Carlos III de Madrid (17ª Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación Docente en Estudios de Grado y Postgrado, Vicerrectorado de Estrategia y Educación Digital), en su línea "Nuevas estrategias para la participación de los alumnos". El principal objetivo que en él nos planteamos fue valorar la generación de vídeos, su publicación y evaluación por pares en abierto mediante Twitter como estrategia para mejorar el engagement de los alumnos con las asignaturas.

MÉTODO

El proyecto se desarrolló durante el curso 2019/2020 sobre cuatro asignaturas, dos de Grado y dos de Máster, de tres titulaciones vinculadas al Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Facultad de Humanidades, Comunicación y

Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (Tabla 1). Participaron en él un total de 66 estudiantes (PART), 86.8% de los matriculados (MATR) en las distintas asignaturas, siendo la participación en las de Máster algo menor que en las de Grado. El 60,6% de los participantes eran mujeres. Hay que tener en cuenta que la participación en la experiencia propuesta, aunque formaba parte de la evaluación de las asignaturas, no era obligatoria para la superación de las mismas. Además, el proyecto se desarrolló principalmente a lo largo del segundo cuatrimestre, periodo inicial de la pandemia de COVID-19 provocada por el SARS-CoV-2, momento en que todas las asignaturas pasaron a modalidad online. Es posible que ambos factores tuvieran cierto impacto en la participación, si bien consideramos que ésta fue finalmente bastante alta, precisamente considerando esos mismos factores de carácter programático y contextual.

Tabla 1. Distribución de matriculados y participantes, por titulación, asignatura y sexo

Titulación	Asignatura	MATR	PART (%)	M (%)	H (%)
Grado en Información y Documentación (Obligatoria, Semipresencial)	Gestión y Marketing de Unidades de Información (GMUI)	12	11 (91.6)	8 (72.7)	3 (27.3)
Grado en Gestión de la Información y Contenidos Digitales (Obligatoria, Presencial)	Analítica y Posicionamiento Web (APW)	44	43 (97.7)	24 (55.8)	19 (44.2)
Máster Universitario en Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital (Optativa, Semipresencial	Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC)	8	7 (87.5)	4 (57.1)	3 (42.9)
Máster Universitario en Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital (Optativa, Semipresencial)	Web Social (WS)	12	5 (41.6)	4 (80)	1 (20)
Totales		76	66 (86.8)	40 (60.6)	26 (39.4)

Se propuso a los estudiantes realizar de forma individual un vídeo breve (de un máximo de 5 minutos) explicando un concepto o proceso de su elección, relacionado con los temas vistos en las respectivas asignaturas implicadas, que sería posteriormente publicado y evaluado a través de Twitter.

Para la realización del vídeo, los estudiantes podían utilizar cualquier dispositivo de grabación del que dispusieran, ya fuera un teléfono móvil, una tablet o un ordenador, y se les ofreció orientación sobre aplicaciones de edición y realización

audiovisual, así como recursos (v. g. bancos de imágenes) que podían utilizar complementariamente para editarlo o realizar distintos tipos de vídeos (v. g. mediante animaciones). Además, se les ofreció una selección de vídeos disponibles en abierto (Youtube) que podían tomar como referencia de algunas de las distintas formas en las que podrían plantear la exposición de los contenidos.

La producción de los vídeos se organizó en tres fases: 1) elección del tema, 2) preparación del guión, y 3) realización del vídeo. Cada una de estas fases fue supervisada por los profesores de las asignaturas, quienes debían revisar y aprobar los avances para permitir a los estudiantes continuar con las siguientes fases. Con ello, tratamos de garantizar la adecuación de los contenidos a los objetivos de aprendizaje y a la normativa académica (prevención de plagio, tono, convivencia, etc.).

Una vez realizado el vídeo, los estudiantes lo subieron en formato .mp4 a una tarea en la plataforma Aula Global (instancia institucional de Moodle) de manera que quedara constancia del trabajo realizado y al final de la experiencia se pudiera trasladar la calificación correspondiente a su libro de calificaciones.

Realizada la entrega, se dio a los estudiantes un breve plazo en el que podían proceder a publicar su vídeo en Twitter, para lo cual podían utilizar su cuenta personal o una creada ex profeso para la actividad. Finalizado dicho plazo, se inició el proceso de evaluación por pares de los vídeos, que duraría en torno a una semana y estaría guiado por una rúbrica elaborada por los docentes. La rúbrica consideró dos aspectos básicos: 1) Explicación del concepto o proceso, al que correspondería un 70% del peso de la evaluación, y 2) Creatividad mostrada, al que correspondería un 30% de la evaluación del vídeo. Para ambas dimensiones se definieron tres niveles de realización, asignando un 0%, 50% y 100% del valor correspondiente a cada dimensión en cada uno de ellos, de menor a mayor nivel de realización. Cada estudiante evaluó un número variable de vídeos de compañeros, en función del número de participantes en cada asignatura, desde los 2 vídeos de WS a los 10 de GMUI.

En trabajos anteriores (Calzada-Prado, 2020) abordamos el papel de la evaluación por pares en la evaluación formativa y observamos las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación por pares anónima. En el presente proyecto, al optar por realizar la evaluación por pares en abierto en la propia plataforma Twitter, los estudiantes sabrían qué compañeros habían evaluado su trabajo y qué calificación les habían otorgado en cada una de las dos dimensiones consideradas.

Finalizada la fase de evaluación por pares, se invitó a los participantes a realizar una encuesta elaborada mediante Google Forms, desvinculada por tanto de la plataforma de la universidad, para conocer sus impresiones y grado de satisfacción con la experiencia desarrollada. Como se puede observar en la Tabla 2, el 91% de los

participantes realizaron la encuesta, si bien el número de mujeres participantes que la realizaron fue menor al de hombres, pues siendo éstos el 39,4% de los participantes, representaron finalmente un 41,7% de los encuestados.

La mayoría de los participantes (70%) se situó en el tramo de edad correspondiente a la generación Z -entre 18 y 25 años-, si bien también se encontraron representados estudiantes de la generación milenial (13.3%) -entre 26 y 35 años-, de la generación X (10%) -entre 36 y 50 años- y de la generación boomer (6.7%) -entre 51 y 65 años-, no encontrándose de generaciones anteriores. Cabe destacar que la mayoría de estudiantes de mayor edad (90% de los comprendidos en los tramos entre 36 a 65 años) se concentró en una asignatura, GMUI, y de ellos casi el 80% eran mujeres.

Tabla 2. Distribución de estudiantes encuestados, por edad y sexo

ASIG	MATR	PART (%)	ENC (%)	EDAD							
				18-25		26-35		36-50		51-65	
				M	H	M	H	M	H	M	H
GMUI	12	11 (91.6)	11 (100)	0	1	1	0	5	0	2	2
APW	44	43 (97.7)	38 (88.4)	19	16	1	1	1	0	0	0
SGC	8	7 (87.5)	7 (100)	2	3	1	1	0	0	0	0
WS	12	5 (41.6)	4 (80)	1	0	2	1	0	0	0	0
Totales (%)	76	66 (86.8)	60 (90.9%)	22 (36.7)	20 (33.3)	5 (8.3)	3 (5)	6 (10)	0 (0)	2 (3.3)	2 (3.3)
				42 (70)		8 (13.3)		6 (10)		4 (6.7)	

Además de las preguntas relativas a asignatura y segmentación demográfica (sexo, grupo de edad), la encuesta planteó las siguientes preguntas:

I. Preguntas relacionadas con la realización del vídeo:

1. He quedado satisfecho/a con el vídeo que he realizado.

a) Sí; b) No

2. He descubierto nuevas herramientas, técnicas y/o materiales para la realización de vídeos.

a) Sí; b) No

3. He mejorado mis habilidades de realización de vídeo.

a) Sí; b) No

4. Me ha permitido desarrollar mi creatividad.

a) Sí; b) No

II. Preguntas relacionadas con el uso de Twitter:

5. Ya era usuario/a de Twitter antes de realizar la actividad.

a) Sí; b) No

6. He utilizado mi identidad real en Twitter para realizar la actividad.

a) Sí; b) No, he utilizado un seudónimo o alias para ocultar mi identidad

III. Preguntas relacionadas con el proceso de evaluación:

7. Saber que mi video sería publicado en abierto en una red social me animó a hacer un mejor trabajo.

a) Sí; b) No

8. La rubrica me ha ayudado a realizar una evaluación justa del trabajo de mis compañeros.

a) Sí: b) No

9. Los elementos y niveles de la rúbrica me han parecido adecuados para evaluar la actividad.

a) Sí; b) No

10. Saber que mi vídeo sería valorado por mis compañeros me animó a hacer un mejor trabajo.

a) Sí; b) No

11. Saber que la calificación que diera a mis compañeros sería visible públicamente me ha condicionado a la hora de calificar su trabajo.

a) Sí, me ha condicionado: he sido más estricto/a; b) Sí, me ha condicionado: he sido menos estricto/a; c) No, no me ha condicionado

IV. Preguntas relacionadas con la utilidad de la actividad, su potencial de engagement y posibles limitaciones:

12. La realización de esta actividad me ha ayudado a esforzarme por comprender los temas tratados en la asignatura.

a) Sí; b) No

13. La realización de esta actividad me ha ayudado a ver la utilidad de los temas tratados en la asignatura.

a) Sí; b) No

14. La realización de esta actividad me ha animado a trabajar la asignatura y lograr sus objetivos de aprendizaje.

a) Sí; b) No

15. La realización de esta actividad me ha ayudado a sentirme más implicado/a con la asignatura.

a) Sí; b) No

16. ¿Qué factores crees que te han podido limitar a la hora de realizar la actividad? [Selección múltiple posible]

a) Descripción de la actividad; b) Tiempo disponible; c) Conocimiento de la materia (contenidos de la asignatura); d) Conocimientos técnicos de edición de vídeo; e) Manejo de Twitter

Si bien los participantes podían elegir qué preguntas contestar -ya que no se hizo obligatorio responder a todas las preguntas para poder finalizar el cuestionario- todos los encuestados lo hicieron. Al finalizar la encuesta, se incluyó una pregunta abierta para que los estudiantes pudieran registrar comentarios adicionales en texto libre, si así lo deseaban.

RESULTADOS

Para el análisis de resultados, seguiremos las dimensiones en torno a las que se organizaron las preguntas planteadas a los participantes en la encuesta.

I. En relación a la realización del vídeo en sí, observamos que, en general, la mayoría de estudiantes (81.7%) se sintieron satisfechos con el vídeo que habían realizado, siendo mayor la satisfacción entre mujeres (46.7% de respuestas afirmativas) que entre hombres (35%) y concentrándose los mayores niveles de insatisfacción en los tramos de edad entre 18-25 (54.5% del total de respuestas negativas) y 26-35 (36,4%). A la gran mayoría, la actividad les permitió mejorar sus habilidades de realización de vídeo (81.7%), e incluso descubrir nuevas herramientas, técnicas y/o materiales para su realización (86.7%). En este sentido, uno de los comentarios aportados por los estudiantes fue que "Desde que terminó la actividad y pude ver los vídeos de mis compañeros, he podido ponerme al día en herramientas para mejorar en mis próximos proyectos". Los estudiantes percibieron, además, que el planteamiento de la actividad les había permitido desarrollar su creatividad (96.7%), elemento que consideramos pudo contribuir a generar una mayor motivación para realizarla.

II. En relación al uso de Twitter, observamos que el 66.7% de los estudiantes encuestados ya disponían de una cuenta en Twitter, principalmente los pertenecientes a la franja de edad entre 18-25 años (75%). Resulta llamativo que la mayoría de los estudiantes (65%) decidiera utilizar una cuenta creada ex profeso para la actividad y realizarla así bajo un seudónimo de manera que quedara desvinculada de su identidad real, e incluso de las cuentas particulares que ya tenían (el 70% de los que ya tenían cuenta, crearon una nueva, y el 55% de los que no tenían cuenta, crearon una cuenta bajo un seudónimo). Los estudiantes mostraron, pues, una clara preferencia por desvincular esta actividad de su presencia online relacionada con su identidad real. Consideramos que sería interesante indagar en futuras investigaciones sobre las posibles causas de este fenómeno, así como sus implicaciones para la implementación de este tipo de estrategias.

III. En relación al proceso de evaluación por pares realizado en abierto en Twitter, los estudiantes encuestados expresaron que el hecho de que su trabajo fuera a publicarse en abierto y ser valorado por sus compañeros les había animado a realizar un mejor trabajo (66.7% y 71.7%, respectivamente). La rúbrica propuesta a los estudiantes como guía para la evaluación fue especialmente bien acogida, considerando que tanto sus elementos y niveles estaban adecuadamente definidos (91.7%) y que les había permitido realizar una evaluación justa del trabajo de sus compañeros (96.7%). La asignación en abierto de calificaciones a los vídeos resultó más problemática. Un 61.7% de los encuestados afirmaron que saber que la calificación que dieran a sus compañeros sería visible públicamente no les había condicionado a la hora de calificar. Del 38.3% restante, que manifestaron que sí les había influido, un 28.3% afirmó que lo había hecho en el sentido de que se habían visto en la necesidad de ser menos estrictos de lo que habrían sido si la evaluación hubiera sido anónima. Se detectaron comportamientos especialmente competitivos entre los estudiantes de la asignatura APW, y varios estudiantes registraron en la encuesta comentarios respecto a esto, si bien todos destacaban su satisfacción con el comportamiento general de su grupo: "Mucha gente puso notas en la rúbrica por pura competitividad, para así ellos poder tener mejor nota que tu, sin ser nada objetivos y serios. Aunque la gran mayoría han calificado de una forma adecuada los vídeos".

En las medias de calificaciones que cada uno de los estudiantes encuestados otorgaron a los vídeos que les correspondió evaluar, observamos una media global de calificaciones para el conjunto de asignaturas de 8.61 sobre 10 (media ponderada de las dos dimensiones de evaluación consideradas en la rúbrica), siendo en general mayor la media de las dadas por las mujeres (8.7) que la de los hombres (8.48). Detectamos, además, que aquellos estudiantes que afirmaron no haberse sentido condicionados por el hecho de publicar las calificaciones en abierto dieron a sus compañeros una calificación media más baja (8.36), siendo el grupo de 18 a 25 años quienes otorgaron las calificaciones medias más bajas, en particular las mujeres (7.95 hombres y 7.84 mujeres). Curiosamente, los estudiantes que manifestaron haber sido más estrictos en sus calificaciones otorgaron en conjunto la calificación media más alta (8.86) mientras que los que sintieron que habían sido menos estrictos dieron una calificación media más baja que los anteriores (8.62), tendencia que se observa en todos los grupos de edad y sexo.

IV. En relación a la utilidad de la actividad y su potencial de engagement, el 93.3% de los estudiantes manifestaron que la actividad desarrollada les había ayudado a sentirse más implicados con la asignatura, que les había animado a trabajarla y lograr sus objetivos de aprendizaje (93.3%), que les había ayudado a comprender los temas tratados (90%), así como a ver su utilidad (85%). Entre los

factores que hayan podido limitarles para realizar la actividad, los estudiantes nos transmitieron que el más importante había sido el de sus conocimientos técnicos de edición de vídeo (65%), principalmente entre las mujeres (53.8%). Resulta destacable el caso de APW, que concentra proporcionalmente un importante volumen de respuestas en este sentido, pues es una asignatura cuyos estudiantes ya han cursado asignaturas enfocadas a la producción de contenidos multimedia. El segundo factor limitante sería el tiempo disponible para realizar la actividad (35%) y, en este sentido, uno de los participantes comentó: "Siento que la creatividad de mi vídeo podría haber sido mejor. Por falta de tiempo no exprimí todas las posibilidades". Esto podría sugerir la conveniencia de ajustar mejor los tiempos en futuras experiencias. El tercer factor más significativo sería el manejo de Twitter (21.7%), que parece haber sido especialmente limitante para los grupos de mayor edad reunidos principalmente en la asignatura de Máster GMUI.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente proyecto sugieren que la aplicación de estrategias como la descrita pueden, efectivamente, contribuir a mejorar el engagement o implicación de los estudiantes con las asignaturas. Como docentes, además, hemos visto esto, no sólo a través de los resultados de la encuesta realizada para el estudio, sino también, en la optimización de la comunicación estudiante-docente, en los resultados académicos obtenidos y en las evaluaciones docentes que nuestros alumnos realizan como parte del control de la calidad de la actividad universitaria, donde observamos una clara mejora y comentarios positivos respecto a su satisfacción con las asignaturas.

REFERENCIAS

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., y Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 2.

Calzada-Prado, F.J. (2020). *Avanzar en el aprendizaje autónomo y social: Integración de autoevaluación y evaluación por pares como herramientas de evaluación formativa. En Innovación docente e investigación en Educación*. España: Dykinson.

Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 355-381.

Coleman, B.C., Pettit, S.K., y Buning, M.M. (2018). Social Media Use in Higher Education: Do Members of the Academy Recognize Any Advantages? *The Journal of Social Media in Society, 7*(1), 420-442.

Junco, R., Elavsky, C.M., y Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology, 44*(2), 273-287.

Junco, R., Heiberger, G., y Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(2), 119-132.

Kuh, G.D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development, 50*(6), 683-706.

Mackey, T., Forte, M., Allain, N., Jacobson, T., y Pitera, J. (2015). MOOC Talk: A Connectivist Dialogue About Our Metaliteracy MOOC Experience. *All About Mentoring, 46*(Winter), 34-40.

Mackey, T.P., y Jacobson, T.E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Chicago: ALA Neal-Schuman.

MacMillan, M., y MacKenzie, A. (2012). Strategies for integrating information literacy and academic literacy: Helping undergraduate students make the most of scholarly articles. *Library Management, 33*(8/9), 525-535.

Neier, S., y Zayer, L.T. (2015). Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education. *Journal of Marketing Education, 37*(3), 133-143.

CAPÍTULO 65

INCORPORANDO NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

MERCEDES ÁLAMO
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación está viviendo momentos de muchos cambios. Se presentan diversos retos que la escuela debe de afrontar. El fomento de las nuevas tecnologías en los centros educativos, la reducción del fracaso escolar, la reducción de los niveles de bullying o ciberbullying, o incluso mejorar la atención a la diversidad, son retos que la educación debe afrontar. Estos retos deben ser abordados con el fin de obtener una educación de calidad siguiendo los principios de la agenda 2030. En este sentido, la innovación se hace vital para dar respuesta a estas circunstancias. Si bien, la innovación tiene que ir de la mano de una buena formación docente, donde el profesorado conozca como adaptar y aplicar las nuevas herramientas o metodologías que van surgiendo.

La legislación vigente apuesta por metodologías innovadoras que fomenten el trabajo por competencias, fomentando un desarrollo integral de la persona y la educación inclusiva (LOE, 2006 modificada por la LOMCE, 2013; Orden ECD 65/2016). Estos nuevos métodos ponen al alumnado como eje principal de su proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando su motivación. Entre estas nuevas metodologías, se encuentran el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, el aprendizaje cooperativo, métodos de algoritmos basados en números, visual thinking, aula invertida o la gamificación (Bermejo et al., 2020; Gil-Quintana y Jurado, 2020; Iglesias et al., 2020; León y Parra, 2020; Sholihah y Maryono, 2020; Tourón et al., 2014). Todas estas metodologías apuestan por formulas inclusivas donde todo el alumnado participa de manera activa y colaborativa.

Entre las anteriores metodologías, la gamificación ha adquirido mayor relevancia e incluso una mayor acogida en todas las etapas educativas (Cortizo-Pérez et al., 2011). Esta metodología consiste en emplear elementos del juego con fines educativos (Lamoneda Prieto et al., 2020). Su principal característica es la motivación del alumnado ya que se centra en sus propios intereses, en donde a través de actividades lúdicas favorece el aprendizaje significativo.

Entre las propuestas de gamificación se encuentra el Escape Room. Esta técnica consiste en resolver acertijos y encontrar pistas para poder salir de un espacio

cerrado (Fernández-Rio, 2018). Este juego surgió en el entorno social, pero viendo las ventajas y posibilidades pedagógicas se llevó al ámbito educativo. El planteamiento de la técnica en el aula se centra en que el alumnado, en equipo, deben resolver una serie de actividades centrados en resolver enigmas, puzles y encontrar pistas para conseguir el objetivo final, en un tiempo determinado. Siendo el objetivo principal del Escape Room salir de un espacio cerrado, surge el Breakout Edu donde el objetivo se centra en abrir un objetico cerrado. Si bien, muchas de las actividades que se plantean en el Escape Room se incorpora abrir objeticos cerrados, por lo que el Breakout Edu puede ser una técnica complementaria (Negre, 2017).

El uso del Escape Room educativo está avalado por los múltiples beneficios que aporta para la enseñanza (Nicholson, 2016). Entre las ventajas de esta técnica se encuentra el trabajo en equipo, la reflexión, el trabajo bajo cierta presión (al establecer un tiempo determinado para la resolución de los enigmas), la colaboración, comunicación, la motivación, la creatividad o el pensamiento crítico. El planteamiento de esta técnica radica en el trabajo por competencias, por lo que cualquier contenido puede ser el tema central de esta técnica, teniendo en cuenta que deben tener un componente lúdico.

Entre las ventajas, la motivación es el principal protagonista, ya que esta técnica fomenta la comunicación y el trabajo colaborativo (Palanca-Climente y Ramos-Castillo, 2018). Al implicar el alumnado en resolver los diferentes acertijos, se observa como la implicación aumenta en las diferentes actividades. Si bien, la técnica debe presentarse adecuadamente, es decir la narrativa desencadenante (que más adelante se explicará) debe estar centrada en sus intereses para despertar su curiosidad, y el alumnado tenga la necesidad de saber qué es lo que ocurre si consiguen resolver el acertijo final. La evidencia científica avala el aumento de la motivación con el uso de esta técnica, además al darle el protagonismo al alumnado, permite una mayor implicación que puede desencadenar en un descenso del fracaso escolar (Ayuso, 2019). Una segunda ventaja se centra en el trabajo en equipo. Al plantear un objetivo común, deben colaborar conjuntamente para lograr resolver los enigmas, por lo que se permite trabajar la inteligencia colectiva. El diálogo se hace imprescindible, y la toma de decisiones. Además, el trabajo de estos aspectos favorece la convivencia y la inclusión de todo el alumnado. Un estudio reciente concluye que la implementación del Escape Room en el aula fomenta el aprendizaje cooperativo, permitiendo a su vez trabajar en la competencia de resolución de conflictos (Pérez et al., 2019). Como última ventaja a destacar, es la versatilidad que ofrece esta técnica. Su aplicación permite hacerlo con diferentes fines, por un lado puede plantearse como medio para realizar una evaluación inicial, para conocer las ideas previas que tiene el alumnado sobre un contenido en específico. O bien, una evaluación final para comprobar si han logrado los objetivos curriculares

planificados. Todas estas ventajas hacen ideal la aplicación de esta técnica en el ámbito educativo.

El desarrollo del Escape Room educativo está constituido por una serie de elementos clave para su ejecución. En primer lugar, se necesita una temática de ambientación donde se desarrolle una narrativa (Wiemker et al., 2015). Esta será también el punto de unión entre los diferentes retos, que además tendrás que estar interconectados para tener una continuidad. Para la aplicación del Escape Room educativo hay que establecer, como cualquier planificación didáctica, una serie de objetivos y de contenidos a desarrollar. En segundo lugar, hay que tener en cuenta la edad y el número de participantes para planificar la sesión. Por un lado, se debe conocer el nivel competencial del alumnado para adecuar la dificultad de los retos. Por otro lado, generar un número de retos ajustados al número de integrantes, un buen diseño de Escape Room debe consistir en qué ninguna persona quede sin tener algún cometido. En el ámbito educativo, encontramos grupos muy numerosos por lo que el planteamiento de García-Lázaro (2019) es realizar grupos de entre cuatro o cincos miembros donde los diferentes equipos formados tengan diferentes rutas para la ejecución del Escape Room. Por último, los desafíos que se planteen deben ser desafiantes y variados donde pongan a prueba diferentes competencias.

Para la consecución de un Escape Room bien diseñado, el profesorado debe estar formado en esta técnica. Asimismo, se necesita que desde la formación inicial en las aulas de las Facultades de Ciencias de la Educación puedan conocer esta técnica, no solo teóricamente sino de una manera práctica. Razón por la cual se plantea esta innovación, donde se pretende incorporar el Escape Room como técnica de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. A partir del objetivo general deriva los siguientes objetivos específicos:

Conocer el Escape Room como técnica de enseñanza aprendizaje.
Implementar el Escape Room en el aula universitaria.
Poner en práctica los contenidos teóricos dados en la asignatura.
Emplear técnicas de búsqueda de información.
Favorecer el trabajo colaborativo.
Potenciar la motivación del alumnado.

MÉTODO

La metodología empleada será la gamificación, concretamente la técnica del Escape Room. Se trabajó de forma activa, globalizada, participativa y colaborativa, donde el alumnado puso a prueba sus conocimientos sobre la asignatura de orientación educativa. En este sentido, el objetivo fue salir del aula antes de que se acabe el tiempo de la sesión.

Destinatarios

Para este proyecto de innovación se contó con la participación de 60 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. La innovación se desarrolló al finalizar la docencia teórica de la asignatura de "Orientación educativa: relación escuela, familia y Comunidad en Educación Primaria", impartida en el segundo año de la carrera universitaria.

Fases del desarrollo de la innovación

El proyecto de innovación está compuesto por cuatro fases: a) Fase de evaluación de las necesidades, b) Fase de planificación, c) Fase de ejecución y d) Fase de evaluación.

a) Fase de evaluación de las necesidades. En esta fase se realizó un diagnóstico de la situación, en donde se visualizó una falta de motivación por parte del alumnado de Educación Primaria. Dado a los buenos resultados que se evidenciaron de esta metodología, se plantea llevar al ámbito universitario la técnica del Escape Room.

b) Fase de planificación. En esta fase se elaboró la narrativa que será el hilo conductor de los cinco enigmas y la prueba final. Se organizarán 12 equipos que estarán compuestos por cinco miembros cada uno. Por último, se ha realizado un listado de los materiales y herramientas tanto para preparar la ambientación del aula, como también del material que se le dará al alumnado.

c) Fase de ejecución. El momento de implementar el Escape Room con el alumnado, se inició la actividad con la explicación de esta y las normas a seguir por todos. Al ser la primera ver que el alumnado realiza un Escape Room las normas se explicaron oralmente y se dejaron por escrito, para que en todo momento tengan unas indicaciones. Acto después, se inició el Escape Room con la narrativa para introducirlos en la ambientación creada. Como también pretende que el alumnado universitario conozcan en profundidad la técnica, la narrativa se presentó tanto en vídeo como por escrito, con el fin de conocer las diferentes opciones. Esta narrativa será el detonante para la realización de las pruebas, y se les indicarán la duración que dispone para resolver las diferentes pruebas, en este caso duró una hora y media la sesión.

Los retos presentados han sido de tipo puzle, códigos o de búsqueda. Los retos de puzle consisten en resolver un enigma utilizando la lógica. Las pruebas de códigos se centran en introducir un código en cangados para abrir algún objeto, o introducir algún código en un dispositivo tecnológico. Por último los retos de búsqueda, consisten en encontrar pistas u objeto por el espacio dado que les ayude en otra prueba. Los retos deben estar interconectados para crear continuidad de la narrativa. Para este Escape Room se diseñó 5 retos y una prueba final.

Los 12 grupos se organizaron en tres momentos distintos, y en cada momento hubo cuatro grupos que distribuyeron por las cuatro esquinas del aula. Estos espacios estarán ambientados de manera diferente, aunque con una misma narrativa. En tabla 1 y 2 se puede observar la secuenciación de cómo se desarrolló los diferentes retos.

d) Fase de evaluación. En primer lugar, se realizó un reconocimiento del nivel que tiene el alumnado del Grado de Educación Primaria sobre el Escape Room educativo. Esto es realmente importante porque hay que ajustar los retos al conocimiento que tienen de la actividad. Para ello, se realizó en el aula una encuesta rápida utilizando la herramienta de Kahoot. En segundo lugar, para evaluación continua durante la aplicación de la dinámica se utilizó un anecdotario para detectar aquellos problemas que han surgido mediante el desarrollo de los diferentes retos. En tercer lugar, se realizó una encuesta de opinión al alumnado sobre el Escape Room educativo. Por último, para la evaluación de los contenidos de la asignatura, se utilizará el examen teórico.

Tabla 1. Secuenciación de la sesión de Escape Room

Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**
Narrativa			
Reto 1:	Reto 2	Reto 3:	Reto 4:
Reto 2	Reto 3:	Reto 4:	Reto 5:
Reto 3:	Reto 4:	Reto 5:	Reto 1:
Reto 4:	Reto 5:	Reto 1:	Reto 2:
Reto 5:	Reto 1:	Reto 2:	Reto 3:
Reto final			

Tabla 2. Indicadores del proyecto de innovación

Objetivos	**Indicador**	**Instrumento**
Conocer el Escape-Room como técnica de enseñanza-aprendizaje.	Porcentaje de estudiantes que aprueban la asignatura	Encuesta
Implementar el Escape Room en el aula universitaria.	Porcentaje de estudiantes que participan en la actividad	Registro de asistencia
Poner en práctica los contenidos teóricos dados en la asignatura.	Tiempo dedicado para finalizar el Escape Room Contenidos abordados en los retos	Registro de tiempo Anecdotario
Emplear técnicas de búsqueda de información.	Número de retos que necesitan la búsqueda de información	Lista de control Anecdotario
Favorecer el trabajo colaborativo.	Número de retos que se necesitan más de una persona para resolverlo.	Lista de control
Potenciar la motivación del alumnado.	Opinión del alumnado sobre la técnica del Escape Room	Encuesta

RESULTADOS

A continuación, se muestra en la Tabla 3 los objetivos específicos y los resultados esperados de la ejecución del Escape Room educativo en el alumnado del Grado de Educación Primaria.

Tabla 3. Resultados esperados sobre la implementación del Escape Room educativo

Objetivos	Resultados esperados
Conocer el Escape-Room como técnica de enseñanza-aprendizaje.	Que al menos de 75% del alumnado sepan los principios del Escape Room.
Implementar el Escape Room en el aula universitaria.	El 90% del alumnado participaron de manera activa en un Escape Room.
Poner en práctica los contenidos teóricos dados en la asignatura.	El 75% del alumnado resolvieron las diferentes pruebas antes del tiempo estipulado.
Emplear técnicas de búsqueda de información.	Dos enigmas se resolvieron usando alguna técnica de búsqueda de información.
Favorecer el trabajo colaborativo.	El 60% de las actividades planteadas se realizaron de forma colaborativa.
Potenciar la motivación del alumnado.	El 75% del alumnado se sintieron más motivados al participar en la dinámica.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto de innovación es incorporar el Escape Room como método de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. Conociendo los beneficios de esta herramienta de gamificación, se ha observado como el alumnado está más motivado. El presentar nuevos métodos de enseñanza a un sector como es el estudiantado del Grado de Educación Primaria, hace que la motivación sea doble. Por un lado, el romper con la rutina de las clases más expositivas, a una dinámica totalmente participante, donde el alumnado sea completamente el protagonista. Por otro lado, como futuros docentes están viviendo formas diferentes de impartir los contenidos. En este sentido, el alumnado pone atención en la propia dinámica para poder aplicarla en otros ámbitos. Al ver la aplicabilidad de la técnica para sus futuras prácticas o su futuro profesional, asumen una mayor implicación.

Otras de las ventajas de aplicar el Escape Room en el aula, es su facilidad de poner en práctica las diferentes competencias profesionales. Este proyecto realizado en la asignatura de orientación educativa no solo ha permitido una mayor adquisición de los contenidos de materia, sino que además se ha podido trabajar otras competencias más transversales que le ayudarán en su trayectoria profesional. En este sentido, también ha permitido observar las carencias que el alumnado tiene en algunos aspectos, lo que permite al profesorado universitario reforzar aquellos contenidos que aún no están realmente adquiridos.

Cabe destacar como propuesta de mejora, llevarlo a entornos virtuales. Esta dinámica necesita de mucho contacto ya que se trabaja en grupo y se manipulan muchos objetos. Por ello, es necesario adaptar el Escape Room educativo a formulas virtuales para poder seguir disfrutando de las múltiples ventajas que dispone.

En conclusión, este proyecto de innovación podrá dotar al alumnado de nuevas experiencias en otros métodos de enseñanza-aprendizaje, lo que les permitirá aplicarlo en un futuro. Si se quiere innovar, se debe comenzar por la formación inicial del profesorado para que ese alumnado tenga la inquietud de generar cambios en la escuela.

REFERENCIAS

Ayuso, G. (2019). *Creación de un escape room educativo para Educación Secundaria Obligatoria* (Trabajo fin de máster). España: Universidad de Valladolid.

Bermejo, J.M., Pulido, D., Galmes-Panades, A.M., Serra, P., Vidal, J., y Ponseti, F. (2020). El aprendizaje cooperativo como metodología de aprendizaje en la educación física universitaria (Cooperative learning as a university learning methodology in physical education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 39*, 90-97.

Cortizo-Pérez, J.C., Carrero-García, F., Monsalve-Piqueras, B., Velasco-Collado, A., Díaz del Dedo, L.I., y Pérez-Martín, J. (2011). Gamificación y docencia: Lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos. [Comunicación]. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Madrid, España: Asunivep.

Fernández-Rio, J. (2018). De los desafíos cooperativos a las edicoop-Escape Rooms [Comunicación]. *XI Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas, Avilés, España*. Recuperado de: https://bit.ly/3gUpQ5l.

García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital, 27,* 71-79.

Gil-Quintana, J., y Jurado, E. P. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. *Perfiles Educativos, 42*(168), 107-123.

Iglesias, J.M.O., Espejo, V.E.V., Ramírez, M.B., y Blanco, J.D. (2020). Matemáticas y Vida Cotidiana: Experiencia Escolar de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *NÚMEROS, 104*.

Lamoneda, J., González-Víllora, S., y Fernández-Río, J. (2020). *Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación.* Madrid, España: Asunivep.

León, S.E., y Parra, J.D. (2020). *Una nueva forma de enseñar suma y resta con el algoritmo abierto basado en números y su impacto en el tercero de básica de la Unidad Educativa" Luis Cordero*" (Bachelor's thesis). Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE 04-05-2006).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE 04-05-2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (BOE 10-12-2013).

Negre, C. (2017). *«BreakoutEdu», microgamificación y aprendizaje significativo.* Recuperado de: https://bit.ly/2XKUjv2.

Nicholson, S. (2016). *Ask why: Creating a better player experience through environmental storytelling and consistency in escape room design* [Comunicación]. Michigan: Meaningful Play 2016, East Lansing.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25, 29/01/2015).

Palanca-Climente, M., y Ramos-Castillo, A. (2018). La gamificación en el aula E/LE multigeneracional: la «habitación de escape» como modelo de propuesta didáctica. *Foro de Profesores de E/LE, 14*, 207-2016.

Pérez, E., Gilabert, A., y Lledó, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp.660-668). Octaedro.

Sholihah, U., y Maryono, M. (2020). Students' Visual Thinking Ability in Solving the Integral Problem. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 5*(2), 175-186

Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. *Digital-Text, 3*, 345.

Wiemker, M., Elumir, E., y Clare, A. (2015). Escape room games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? *Digital-Text, 23.*

CAPÍTULO 66

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

En el año 2015 los líderes internacionales adoptan un compromiso para la consecución de lo que, a partir de esta declaración, se Conoce como Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS). En el último lustro se ha incrementado notablemente la presencia de los ODS en el ámbito de la educación, en diversas etapas, y vinculados a diferentes áreas de conocimiento (Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Este protagonismo está relacionado con la creciente sensibilización que se está dando en la sociedad en relación con cuestiones vinculadas a las temáticas de los ODS. La escuela, en todas sus etapas, no puede ni debe permanecer ajena a los retos sociales que se presentan desde los diversos frentes que se abordan en el conjunto de los objetivos, y que s vehiculan a la agenda 2030.

Desde este planteamiento, se han visto incrementados los estudios en los que se introducen de modo transversal las temáticas y los contenidos vinculado a los ODS, tanto en el ámbito universitario (Llinares et al., 2019; Zamora-Polo et al., 2019) como en el ámbito de Educación Secundaria (Fernández, 2017; Corrales, Sánchez, Moreno, y Zamora, 2020), aunque más lentamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En este contexto, las ciencias sociales se presentan como una de las áreas de conocimiento en la que se dan conexiones claras entre las temáticas abordadas en los ODS y su propio contenido curricular. Entre las conexiones más destacadas que se pueden establecer entre las temáticas de los ODS y los contenidos curriculares de las ciencias sociales, destacan los siguientes:

La materia de Geografía permite trabajar contenidos relacionados con los ODS 1 (Pobreza cero), 2 (Hambre cero), 10 (Reducción de las desigualdades), 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) y 13 (Acción por el clima).

La materia de Historia permite trabajar contenidos en relación con los ODS 1 (Pobreza cero), 2 (Hambre cero), 5 (Igualdad de géneros) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

La materia de economía permite trabajar contenidos en relación con los ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), 9 (Industria, innovación e

infraestructura), 10 (Reducción de la desigualdad), y 12 (Producción y consumo responsable).

Esta estrecha conexión que parece haber entre los contenidos curriculares de las materias de ciencias sociales y la sostenibilidad está teniendo como resultado el aumento de trabajos científicos en los que se analiza y se pone de relieve el valor de las ciencias sociales como saber adecuado para sensibilizar y para formar en cuestiones de sostenibilidad a los estudiantes. Una muestra de este hecho es el comunicado emitido por la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) en relación con la implementación de la educación para la sostenibilidad dentro del propio sistema educativo. En dicho comunicado, la AGE se pronuncia en estos términos:

Que en el contexto actual de desarrollo humano y de obligado cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por las Naciones Unidas, las líneas maestras de estos ODS coinciden, de forma casi absoluta, con los contenidos y competencias desarrollados por la disciplina geográfica (…)

Por todo ello, queremos felicitar a la ministra por la iniciativa lanzada y reivindicar el papel de la Geografía para acometer esa labor de formación fundamental del Cambio Climático y del Desarrollo Sostenible entre nuestros ciudadanos (AGE, 2019).

En esta misma línea, en los últimos años se pueden encontrar interesantes publicaciones en las que se analizan las posibilidades de trabajar la cuestión de la sostenibilidad desde las materias vinculadas a las ciencias sociales (Aparicio et al., 2019; de Lázaro, 2018).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, en el presente trabajo se presenta el diseño y el análisis de resultados de una experiencia didáctica en la que se ha introducido de modo transversal contenidos vinculaos con las temáticas abordadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible en diversas materias de ciencias sociales, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos

Los principales objetivos de esta investigación son los siguientes:

Diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje en materias de ciencias sociales implementando de manera transversal contenidos vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Evaluar las posibilidades de introducción de las diversas temáticas relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las materias de ciencia sociales de Educación Secundaria.

Valorar la incidencia de esta experiencia didáctica en el conocimiento que los estudiantes de la muestra tienen acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en su modo de relacionarlos con las ciencias sociales.

MÉTODO

Muestra

Este proceso se ha aplicado con 187 estudiantes de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas de las características de esta muestra son las siguientes:

La distribución de la muestra por géneros es de 47% de chicos y 53% de chicas.

Si se tiene en cuenta las calificaciones del alumnado de la muestra el curso anterior, la distribución es la siguiente: un 17% de sobresalientes, un 38% de notables, un 31% de suficientes y un 14% de suspensos en convocatoria ordinaria.

Entre todos los grupos hay 7 estudiantes con necesidades educativas especiales, que se han integrado en el desarrollo de la experiencia.

Esta muestra se ha considerado adecuada para poner en práctica los objetivos planteados en este estudio, dado que son un grupo heterogéneo, que cursa diferentes asignaturas de ciencias sociales en la ESO, y según sus calificaciones, se puede concluir que tienen una relación normal con los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia.

Secuencia didáctica

El presente estudio analiza los resultados de cuatro experiencias didácticas en concreto, que se han aplicado en cada uno de los cuatro cursos de ESO, en la asignatura de Geografía e Historia, abordando diversas temáticas de sostenibilidad de manera transversal. Los contenidos curriculares de base tenidos en cuenta son los del curriculum de Educación Secundaria de Extremadura (Decreto 98/2016).

a) La primera de estas experiencias se ha llevado a cabo en el curso de 1º de ESO, en el desarrollo de los contenidos curriculares relacionados con el clima y las zonas bioclimáticas. Esta actividad ha sido implementada mediante una metodología de aprendizaje basado en problemas (Bas, 2011), en la que los estudiantes analizan una zona del mundo en la que está incidiendo el cambio climático, y plantean posibles soluciones al problema. Posteriormente, los estudiantes han vinculado el aprendizaje de estas zonas climáticas y sus problemas con el ODS 13 (Acción por el clima). En esta experiencia se han generado materiales físicos e interactivos, que se han usado como elementos de concienciación frente al cambio climático y el ODS 13 en espacios y redes sociales del centro educativo.

Los contenidos curriculares vinculados a esta experiencia son los que aparecen en a asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO, en relación con el clima y las zonas climáticas: “Medio físico de España, Europa y el mundo: relieve; hidrografía; clima: elementos y diversidad paisajes; zonas bioclimáticas; medio natural: áreas y problemas medioambientales.” (Decreto 98/2016, 133)

b) La segunda de estas experiencias se la llevado a cabo en el curso de 2º de ESO, introduciendo contenidos vinculados al ODS 5 (igualdad de género), en el aprendizaje de la historia medieval. Para ello se ha propuesto a los estudiantes que elaboren un álbum de cromos con los principales personajes protagonistas de este periodo medieval, e introduciendo un número semejante de varones y de mujeres (Corrales, 2020). Dado que el curriculum muestra como protagonistas de la historia mayoritariamente a varones, los estudiantes han tenido que desarrollar un proceso de investigación para conocer y presentar personajes femeninos. Los contenidos curriculares vinculados a esta experiencia son los que aparecen en la asignatura de Geografía e Historia de 2º de ESO referentes a la organización social medieval: "Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos, relaciones familiares y el papel de la mujer" (Decreto 98/2016, 137).

c) La tercera de las experiencias didácticas se ha realizado en el curso de 3º de ESO. Para desarrollar los contenidos curriculares de demografía y migración a nivel mundial, se h introducido una estrategia de gamificación, en la que los estudiantes se situaban en el rol de un migrante que se traslada de un país del tercer mundo a un país occidental, tratando de huir de la pobreza que impera en su tierra natal. Esta actividad gamificada ha permitido introducir transversalmente los ODS 1 y 2 (pobreza 0 y hambre 0), vinculados muy estrechamente con estos contenidos curriculares. Los contenidos curriculares vinculados a esta experiencia son los que aparecen en la asignatura de Geografía e Historia de 3º de ESO, relacionados con la demografía y las migraciones: "España, Europa y el mundo: la población; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización". (Decreto 98/2016, 138).

d) La última de las experiencias didácticas llevadas a cabo ha tenido lugar en el curso de 41 de ESO. Este curso aborda el aprendizaje de la historia contemporánea, un periodo marcado, entre otras cosas, por las dos guerras mundiales. La estrategia didáctica que se ha desarrollado ha consistido en un juego de rol diseñado con metodología de gamificación para entender los mecanismos que provocan las guerras y las herramientas que ayudan a lograr la paz. De este modo, se ha visibilizado para los estudiantes el contenido transversal vinculado al ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). Los contenidos curriculares vinculados a esta experiencia son los que aparecen en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO en los que se desarrollan las guerras mundiales: "El imperialismo en el siglo XIX: causas, desarrollo y consecuencias. "La Gran Guerra". (1914-1919), o Primera Guerra Mundial. (Decreto 98/2016, 141).

Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y "apaciguamiento". De guerra europea a guerra mundial". (Decreto 98/2016, 143).

RESULTADOS

Para el análisis de los primeros objetivos se ha valorado el diseño y la aplicación de las experiencias que se han llevado a cabo:

- Por una parte, se comprueba que es posible diseñar y aplicar experiencias didácticas que estén directamente vinculadas con los contenidos curriculares de las materias de ciencias sociales. En este caso concreto, el diseño se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el curriculum de educación secundaria de Extremadura (Decreto 98/2016). De este modo, estas experiencias sirven como prueba piloto para una posterior intervención didáctica en la que se aplique esta introducción transversal de los contenidos de los ODS en las ciencias sociales de modo sistemático. En cada una de las experiencias se puede apreciar la vinculación directa con contenidos curriculares de las asignaturas en las que se desarrollan.

En lo que se refiere a la introducción de diversas temáticas abordadas en las experiencias, se comprueba que ha sido posible insertar temáticas vinculadas a las cuestiones climáticas y medioambientales, cuestiones de igualdad de género en la organización de la sociedad, la migración, movilidad y lucha contra la pobreza, y la gestión de la paz. De este modo, sólo con cuatro experiencias puntuales se ha introducido de modo transversal la referencia a un amplio número de objetivos, como se refleja en la tabla 1

Tabla 1. Relación entre las temáticas abordadas en las experiencias y los ODS

Temática	ODS transversales
Clima y medioambiente	6, 7, 13, 15
Igualdad	5, 10
Organización de la sociedad	6, 8, 11
Migración, igualdad de derechos	1, 2, 10
Lucha contra la pobreza	1, 2
Paz	16

Para analizar los resultados de estas experiencias en función de los objetivos planteados, se ha aplicado a los estudiantes participantes en las cuatro experiencias un cuestionario con preguntas cerradas en escala Likert y otras preguntas abiertas, que permiten el análisis de adquisición por parte de los estudiantes de la capacidad de definir los ODS, y relacionarlos con los contenidos de las materias de ciencias sociales. El análisis de los datos de este cuestionario permite verificar en qué medida se han alcanzado los objetivos que se planteaban en la experiencia.

Al observar los resultados obtenidos, por un lado, se detecta que los estudiantes han progresado en el nivel de conocimiento de los ODS. Antes de la experiencia un 68% de los estudiantes afirmaban conocer los ODS, pero sólo un 32% daban una definición que podía categorizarse como correcta, en función de cómo son definidos

en la web oficial de los ODS. Tras la experiencia, un 98% de los estudiante manifiesta conocer los ODS y hasta un 78% de los participantes define correctamente qué son os ODS.

En lo que se refiere a la capacidad de los estudiantes de relacionar los ODS con los contenidos de las ciencias sociales ante la pregunta "¿piensas que los ODS están relacionados con la asignatura de geografía e historia?", a responder en escala de 1 a 5, los estudiantes han evolucionado notablemente, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de puntuación de la pregunta "¿piensas que los ODS están relacionados con la asignatura de geografía e historia? Antes y después de la experiencia

	1	2	3	4	5
Antes	6%	14%	23%	27%	30%
Después	1%	3%	4%	38%	57%

A la vista de los resultados, se puede afirmar que esta experiencia ha respondido efectos positivos en función de los objetivos que se planteaban. Es necesario, no obstante, reseñar algunas limitaciones de este estudio. Por un lado, la muestra sobre la que se ha trabajado es escasa para poder obtener conclusiones universalizables. Será necesario aplicar la experiencia en una muestra más amplia para valorar esta incidencia. Por otra parte, las cuatro experiencias aplicadas abarcan una pequeña parte del curriculum general del área de ciencias sociales en Educación Secundaria. Partiendo de esta base, se puede explorar la posibilidad de diseñar una intervención didáctica en la que se desarrolle un porcentaje mayor de contenidos curriculares del área en vinculación transversal con temáticas concretas de los diferentes ODS.

Si se contrastan los resultados de esta experiencia con otras investigaciones acerca de la vinculación entre ODS y didáctica de las ciencias sociales, se puede relacionar algunos de los resultados. En relación con la vinculación entre los ODS 1 y 2, que afrontan la realidad de la pobreza, y las ciencias sociales, algunos estudios previos señalan la pertinencia del uso de los contenidos de esta materia para este fin. Corrales (2020) desarrolla una experiencia didáctica de implementación del ODS 1 de modo transversal en la enseñanza de la geografía física de 1º de ESO. De la Calle, (2012) pone de manifiesto el reto que supone el uso de la geografía para profundizar en la pobreza derivada de los procesos de globalización, y Santa María (2009) propone que la enseñanza de la geografía debería incluir cuestiones vinculadas con la sostenibilidad, como la lucha contra la pobreza. En lo que se refiere la vinculación entre las ciencias sociales y la perspectiva de género, los estudios de (Díez y Fernández, 2019) ponen de relieve la importancia de esta perspectiva en el área. Las

cuestiones de geografía física, como las aguas, el cambio climático o el medioambiente son abundantemente estudiadas desde la perspectiva de los ODS por autores como Aparicio et al. (2019) o Corrales et al. (2020).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados analizados en relación con las cuatro experiencias que se ha realizado son satisfactorios en dos sentidos:

Por un lado, las ciencias sociales se muestran como una herramienta con grandes posibilidades para introducir estos contenidos en el currículo académico. Tanto el conjunto de ODS que se han introducido transversalmente en las experiencias como los efectos obtenidos en el conocimiento que el alumnado muestra acerca de los ODS avalan la pertinencia del uso de etas materias como un medio adecuad para la sensibilización y educación en sostenibilidad.

Las experiencias llevadas a cabo indican que los estudiantes han sido capaces de vincular las ciencias sociales con el desarrollo sostenible, identificando contenidos curriculares concretos como cuestiones relacionadas con temáticas abordadas desde diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta visibilización de la vinculación que existe entre la sostenibilidad y el área de ciencias sociales permite que los estudiantes perciban la aplicación práctica de los contenidos estudiados para la resolución de problemas sociales relevantes en la sociedad.

REFERENCIAS

Aparicio, L., Bohorques, G., Paredes, C., de, Escamilla, M.C., Giménez, E., y Quílez, J.M. (2019). La integración de los objetivos de desarrollo sostenible en los grados de ciencias sociales y salud. La integración de los objetivos de desarrollo sostenible en los grados de ciencias sociales y salud. *XVI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. España: Villaviciosa de Odón.

Bas, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía, 409*, 42-44.

Corrales, M. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7*, 187-206. doi:10.17398/2531-0968.07.187

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F. (2020). Educar en la sostenibilidad:: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud, 8*, 36-59. doi:10.22400/cij.8.e046

De la Calle, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *La Educación Geográfica Digital, 2*, 123-137.

De Lázaro, M.L. (2018). *SIGWeb para educar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Recuperado de: http://contenidosdigitales.uned.es/fez/view/intecca:VideoCMAV-5b0bf37ab1111f87518b456a 29/10/2020.

Díez, M.C., y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching, 45*, 1-10.

Fernández, D. (2017). *Los ODS como recurso didáctico para un enfoque transversal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Secundaria.*Valladolid: Universidad de Valldolid.

Santa María, T.G. (2009). Didáctica de la geografía y ciudadania europea en el contexto español: permanencias y cambios en la enseñanza de la geografía en España. L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la" Strategia di Lisbona": atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle, 4*, 147-160.

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability, 11*(13), 3533.

Zamora-Polo, F., y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability, 11*(15), 4224.

CAPÍTULO 67

MODELO DE FORMACIÓN PARA LA ACCIÓN TRANSFORMADORA HACIA LA SOSTENIBILIDAD: CONTRIBUCIÓN DE LOS EXPERTOS

LESLIE MAHE COLLAZO EXPÓSITO
Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, problemáticas tradicionalmente consideradas como independientes, tales como el clima, la evolución demográfica, la utilización de los recursos, la generación de residuos, la pobreza o la cuestión de género han quedado indisolublemente interrelacionadas, en una compleja red de relaciones entre sistemas inciertos (Rifkin, 2019). La toma de decisiones es más global, mientras la vida de la mayoría de los habitantes del planeta continúa desarrollándose en escenarios localizados.

Por otro lado, la situación es cada vez más insostenible debido a lo mal que hemos gestionado nuestra capacidad como especie al obviar los límites de nuestro planeta y alterar su necesario equilibrio de sistema autoregulable (Lovelock, 2007).

Las Naciones Unidas pusieron en marcha la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) tras el cual Programas como el de Acción Mundial sobre la EDS (2014), orientan la formación de los educadores como agentes de cambio y se considera altamente necesario que el desarrollo profesional de los educadores incorpore, a todos los niveles educativos, competencias para la sostenibilidad (Rieckmann, 2015). Imaginar el cambio implica: a) Aprender del pasado: incluye el análisis crítico y la comprensión profunda de los acontecimientos pasados, incluidas las causas fundamentales de esos acontecimientos. Se extraen enseñanzas mediante la comprensión tanto de los éxitos como de los fracasos en las esferas cultural, social, económica y ambiental; b) Inspirar un compromiso activo en el presente; c) Explorar futuros alternativos: La EDS debe explorar y conducir a futuros positivos para las personas y la naturaleza (UNECE, 2012). Este proceso se basa en pruebas científicas, descubre las creencias y supuestos actuales que subyacen a nuestras elecciones y fomenta el pensamiento creativo. Esto ofrece propiedad, creatividad, dirección y energía que pueden motivar a las personas a realizar acciones transformadoras para la sostenibilidad. En este sentido, en los últimos años se han desarrollado muchos proyectos internacionales como el de Profesores Universitarios para el Desarrollo Sostenible (UE4SD) (Kapitulčinová et al., 2015) para la mejora de las competencias de los profesores en materia de EDS.

En menor escala, podemos encontrar una diversa gama de iniciativas universitarias, empezando por la creación de marcos y modelos de formación para integrar la EDS (Bonil, Calafell, Granados, Junyent, y Tarín, 2012), orientando el aprendizaje para la transformación (Sterling, 2013) y directrices sobre la manera de abordar los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) (Crespo y colaboradores, 2017).

Hipótesis de la investigación

Cuáles deberían ser los enfoques teóricos, contenidos y metodologías docentes que formaran parte de un Modelo de Formación dirigido a estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria del ámbito de las Ciencias Experimentales basado en la Educación para la Sostenibilidad y para la Acción transformadora.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Proponer un Modelo de Formación dirigido a los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria del ámbito de las Ciencias Experimentales basado en la Educación para la Sostenibilidad.

Objetivo específico:

Determinar los enfoques teóricos, contenidos y metodologías/ estrategias docentes, basados en la opinión de expertos, que permitan aplicar los principios de la ES con eficacia y orientación a la acción, en el área de las ciencias experimentales del máster de formación del profesorado de secundaria.

MÉTODO

Bajo el paradigma interpretativo, la metodología de investigación utilizada fue la cualitativa.

Participantes

Entrevistamos a 13 profesores en activo, del máster de formación del profesorado de secundaria del área de las ciencias experimentales, en diferentes universidades españolas como de Granada, de Cádiz, de Valencia y de la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada con 18 preguntas abiertas organizas en tres bloques o familias: Aprendizaje Trasformador (AT), Educación para la Sostenibilidad (ES) e impacto de las Conferencias de Rio y Rio+20 en los expertos en ES (IRio).

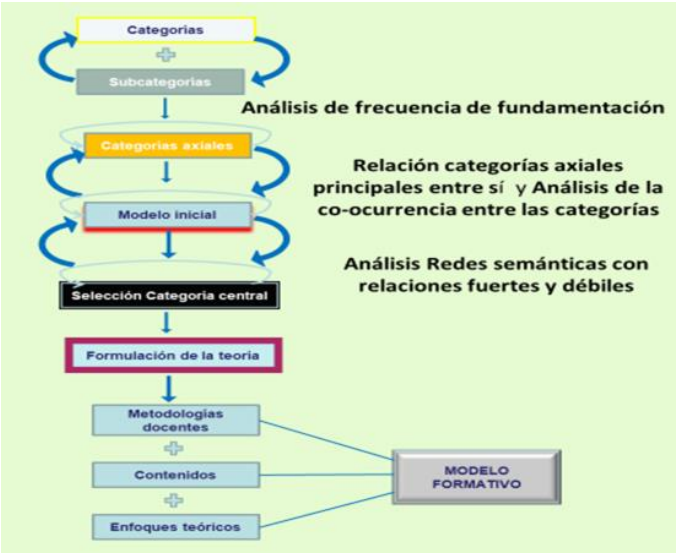
Para diseñar nuestra entrevista partimos de aquellos temas que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO) (UNESCO, 2012) considera como esenciales para abordar la EDS, ellos son: biodiversidad, educación para el cambio climático, reducción del riesgo de desastres, diversidad cultural, reducción de la pobreza, igualdad de género, promoción de la salud, estilos de vida sostenibles, paz y seguridad humana, agua y urbanización sostenible.

Procedimiento y análisis de los datos

La estrategia de análisis de los datos estuvo basada en la Teoría Fundamentada: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002) de donde emerge el modelo final o teoría, tal y como se observa en la figura 1.

Figura 1. Estrategia de análisis para los datos basada en la Teoría Fundamentada



RESULTADOS

Presentamos ejemplos de la definición y el comportamiento de los datos de una muestra de algunas de las categorías más significativas del total de 49 categorías.

Categoría: No coherencia entre discurso y práctica

Definición: no hacer lo que se dice. Observar que en la práctica del sistema educativo no se llevan a cobo las políticas, los objetivos planteados, los discursos, la organización propuesta, en este caso en relación con la meta de la sostenibilidad.

Comportamiento: todas las citas coinciden al identificar la falta de coherencia entre lo que se plantea y lo que hace, en sus más múltiples dimensiones y a diferentes niveles. Para algunos la incoherencia más grave con el planteamiento de

la sostenibilidad es la del enfoque antropocéntrico en el que se basan casi todas las visiones y planteamientos actuales, incluso la propia UNESCO. –"…es necesario que el conocimiento sobre el ambiente se use con otra visión, que tribute a la sostenibilidad, porque este conocimiento ambiental es insostenible. Cuando hablo sobre esto, siempre me dicen, que eso debía ser así pero que los seres humanos no tenemos capacidad para eso, que es una quimera. Sin embargo, en América Latina, hay otra visión, porque esta manera de entender el ambiente no les queda lejos en el tiempo, es decir, tienen familiares que vivían en zonas donde se practicaba una visión del ambiente centrada en él y no en el hombre, ya que estas culturas ancestrales no quedaron eliminadas y aún su manera de relacionarse con el ambiente está aún viva. La industrialización, la mecanización, el monocultivo que lleva a la falta de diversidad…"-. También detectan la importancia de la coherencia a nivel tanto individual, por parte de los profesores al hablar de determinados temas, como de las instituciones en relación a lo que dicen los profesores en las aulas y a lo que expresan los directivos en sus discursos y programas de centro –" …por ejemplo, con el grado de magisterio hay una asignatura de medio ambiente – en el máster no hay ninguna sobre estos temas- y les hablamos sobre el reciclaje, pero resulta que en la facultad no hay contenedores que permitan reciclar, yo he hablado muchas veces con los responsables y dicen que sí pero no aparecen los contenedores, entonces como vamos a abordar estos temas en clase si la misma universidad no hacer nada al respecto. Entonces yo mismo, como les estoy hablando de esto en clase, trato de no venir en coche, por ejemplo, porque intentos ser coherente…"

Categoría: No Metodologías activas/Estrategias

Definición: No poner en práctica las metodologías activas en nuestras planificaciones docentes de las diferentes asignaturas.

Comportamiento: muchas de las afirmaciones van en la línea de que es muy difícil aplicar metodologías o estrategias docente activas en las aulas debido a dos grandes motivos. Uno es que las clases son muy específicas y el otro es que si no lo hacen todos los profesores al mismo tiempo puede resultarles problemático –"… Lamentablemente la intención del sistema es mayoritariamente de transmitir simplemente el conocimiento… y ese es el punto que quizás nos falte hacer, creo que la escuela debe salir un poquito más de las cuatro paredes, una para que su voz llegue a otras partes y todos tengamos la oportunidad de tomar conciencia de lo que significan los incendios, de lo que significa quedarse sin suelo…"-. Los entrevistados con experiencia en la puesta en práctica de metodologías activas, han expresado que debido a las metodologías empleadas les parece que la educación ambiental es más efectiva si se pone en práctica en ámbitos no formales y categorizan que los alumnos

prestan más atención en función de las estrategias de comunicación o metodologías docentes que ponemos en práctica en las aulas.

Categoría: Sistema educativo problema

Definición: Opinión acerca de hasta qué punto la educación, que durante décadas se ha considerado clave para resolver los problemas ambientales y de sostenibilidad, puede ser parte del problema, teniendo en cuenta que a pesar de que el volumen de la educación aumenta constantemente también lo hacen la contaminación y el agotamiento de los recursos. Le correspondieron un total de 71 citas. Se trata de la única categoría que está dividida por subcategorías:

Subcategoría Formación centrada en el alumno y Competencial: Las competencias son un enfoque que se focaliza en la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas. Como este proceso de investigación está destinado a la obtención de un modelo formativo basado en la ES y orientado a la acción, a partir del análisis de la entrevista a expertos ha emergido que ellos consideran que esta debe ser contextualizada, de enfoque constructivista (activo/centrado en el alumno), interdisciplinar, holística, compleja y a la que se debe incorporar el papel esencial de las emociones para los procesos de enseñanza-aprendizaje para la transformación. Ellos lo han expresado así: -"… Igual la pega que yo veo en la literatura es que cuando se empieza a hablar de sostenibilidad y matemáticas pues se acaba hablando de alfabetización matemática… la atención que te préstenlos alumnos cuando se habla de estos temas depende mucho de las estrategias de comunicación que se utilicemos y de las metodologías que se empleen, sin recargar mucho los contenidos pero profundizando bien ellos, poniendo ejemplos reales, ese vínculo con la práctica es muy impactante… mi experiencia es que esto tiene mucho que ver con el Socioconstructivismo y con el pensamiento crítico. La complejidad que para mí es el nivel más alto dentro del pensamiento epistemológico, es un nivel difícil de alcanzar, choca con el positivismo. Yo veo que los alumnos asumen mucho de los contenidos, pero a nivel epistemológico les cuesta mucho… muchos profesores pueden llegar a pensar que la ciencia se apoya en trabajos empíricos y experimentales, pero sin embargo ese salto no lo dan a sus clases y sus clases son teóricas, de pizarra. Es decir, están manteniendo una visión de ciencias de tipo empírico pero la visión de sus clases es totalmente racionalista. Veo en los profesores grandes dificultades para trasladar el aprendizaje epistemológico al ámbito escolar… Todo esto requería un cambio profundo y esto está dificultado por un sistema que lo que hace es mantenerse e ir añadiendo elementos…"-.

Subcategoría Empatía con el medio y Educación en Valores: Los esfuerzos puestos en la educación ambiental y sensibilización desde los años 90 del pasado

siglo consiguieron que desarrolláramos cierta empatía con el medio. Sin embargo, la cosmovisión antropocéntrica dificulta el avance hacia la sostenibilidad ya que nos impide ver que somos una de las especies que conforma el sistema del ecosistema de la tierra en el que todas juegan un papel determinante para el equilibrio, la evolución y la subsistencia del conjunto del sistema. Cada vez más voces claman la necesidad de transitar hacia una cosmovisión ecocéntrica. A primera vista, el término cosmovisión sugiere únicamente una percepción general del mundo, sin embargo, se trata de un fenómeno mucho más complejo. La cosmovisión es un sistema de puntos de vista generalizados del entorno que nos rodea y el lugar que cada quien ocupa en él, de la relación del hombre con la naturaleza y de la interpretación que las personas tienen de esta imagen general de la vida: sus creencias, ideales socio-políticos, morales y estéticos, los principios por los que se rigen y la evaluación de los acontecimientos Tanto materiales como espirituales –"… Es necesario que el conocimiento sobre el ambiente se use con otra visión, que tribute a la sostenibilidad, porque este conocimiento ambiental es insostenible. Cuando hablo sobre esto, sobre todo en Europa, siempre me dicen, que eso debía ser así pero que los seres humanos no tenemos capacidad para eso, que es una quimera. Sin embargo, en América Latina, hay otra visión, porque esta manera de entender el ambiente no les queda lejos en el tiempo, es decir, tienen familiares que vivían en zonas donde se practicaba una visión del ambiente centrada en él y no en el hombre, ya que estas culturas ancestrales no quedaron eliminadas y aún su manera de relacionarse con el ambiente está aún viva. La industrialización, la mecanización, el monocultivo que lleva a la falta de diversidad… a nivel de estudio de caso es verdad que ellos pueden ir superando esa visión positivista que creo yo que es el principal obstáculo y tiene mucho que ver con el tema de la sostenibilidad, porque todo el tema del hombre como ser superior, pienso yo, que tiene derecho a la utilización del medio, creo que tiene mucho que ver con esa visión utilitarista del medio. -. Por otra parte, la educación en valores que es el proceso por el cual las personas incorporan normas éticas en su aprendizaje habitual está estrechamente ligada con la cosmovisión ya que son los valores de esa concepción los que resultan prioritarios en el momento de la tomar decisiones y actuar. La opinión de los expertos lo refleja de la siguiente forma: -"… Tenemos un ejercicio para demostrarles la importancia de la competencia de trabajo en equipo para que vean que vienen a negociar, a dialogar y muchos por egocentrismo lo viven en tensión y al final, ves que no van a aprender más de lo que aprendan y si hacen una coevaluación y se ponen 10 se pueden ir igual de feliz sin preguntarse si han aprendido algo, totalmente insensibles y eso lo que hay que cambiar… hay mucho conocimiento pero no se trabajan valores o actitudes, que es lo que de alguna manera habría que facilitar para que se diese ese cambio

porque hay mucha información hay mucha pero con eso no basta, lo que hay que cambiar son las actitudes…"-.

Subcategorías temáticas de la Educación sostenible y Formación del Profesorado en Sostenibilidad: Para avanzar hacia la sostenibilidad la formación del profesorado es esencial porque muchas veces no conocen su complejo significado e implicaciones para la docencia ni como programar las asignaturas para ello. Sin embargo, se ha visto que el poco reconocimiento que los profesores reciben desde sus áreas de trabajo (debido a la separación por disciplinas) les desmotiva a comprometerse en más profundidad, si a esto le sumamos el esfuerzo para asistir en horas de descanso a cursos de formación y la a veces poca capacidad de adaptación con relación a los retos profesionales y de la sociedad, el resultado es que los cursos de formación no tienen una gran asistencia - "… estamos haciendo un esfuerzo en España, a pesar de las dificultades, porque hay temas donde se dan pinceladas cognitivas … así que yo tengo la percepción que se llevan las matemáticas a su saber a de referencia, que los ha sellado como matemáticos porque ahí es donde se sienten más seguros, fuera de ahí, tenemos más riesgos de equivocarnos, así nos quedamos con la educación tradicional… Ahora yo me estoy formando en "comunidades de aprendizaje" y percibo que la gente tiene mucho recelo a este tipo de prácticas. La experiencia que yo tengo en la enseñanza secundaria es que se hacen intentos, pero no sé porque se quedan solo en eso. Cuando ves el cuestionario del informe PISA el planteamiento al menos desde el punto de vista mío como profesora el planteamiento de los problemas es alucinante y hablar de la lluvia acida para introducir el concepto de pH es algo muy bonito, lo cual es algo de la vida diaria, pero para que luego eso se transforme en conocimiento y te permita formar a esos niños y reciban una visión generalizada de todo pues yo lo veo difícil…"-.

Categoría: Reorientación modelos de formación a la acción

Definición: Opinión acerca de la utilización de metodologías y estrategias de aprendizaje que no solamente permitan transmitir conocimientos y competencias, si no que motiven a los estudiantes a participar activamente en la transformación del sistema.

Comportamiento: los participantes reconocen como necesario e interesante la reorientación de los programas de formación para la acción y muchos de ellos hacen directa o indirectamente determinadas acciones con este propósito –"… si logramos un grupo de profes reorganizar el currículo formativo a través de estos temas podría ser una cosa bien bonita"-. Estas acciones van desde identificar los motivos y los obstáculos que nos impiden tener una actitud más activa, coherente con nuestro discurso hasta guiar a los estudiantes para buscar soluciones, ponerlas en práctica y darle seguimiento durante su puesta en práctica, lo que reconocen que resulta

estimulante para los alumnos –"… ellos como docentes tienen que ver que existen obstáculos en la ciudadanía que están haciendo que nosotros sigamos como si no estuviera pasando nada… hacemos ejercicios para que puedan ver que una pequeña cosa que cada uno de nosotros pueda hacer o dejar de hacer, multiplicado por un determinado número de personas a veces supera a la gran industria, o sea le damos mucha importancia también a la participación ciudadana y en eso se ve un cambio, en los últimos 10 años se ve que no basta con lo conceptual, hace falta un compromiso a nivel de los estudiantes y los profesores, hay que ver qué cosas ellos están dispuestos a hacer y hacer un seguimiento de eso. Esto ha sido esencial porque todo aquello que se queda en clase, en lo verbal, el hecho de que se evalué y se siga suele ser un estimulante para la continuidad…"-.

Categoría: Temas de la Educación para la Sostenibilidad

Definición: Opinión acerca de si tenemos en cuenta la siguiente idea al programar el curriculum y como lo hacemos: "Hay algunos temas considerados como imprescindibles por la UNESCO al abordar el tema de la Educación para la Sostenibilidad. Estos son, entre otros: el calentamiento global, la influencia de la cultura como patrimonio universal, la cuestión de género, la meta de la educación universal en su relación con la satisfacción de las necesidades de la salud, los conflictos violentos, a insuficiencia de agua potable causada por sistemas insuficientes de suministro y la necesidad de urbanizaciones sostenibles".

Comportamiento: los temas planteados por la UNESCO como componentes de la EDS son reconocidos como tal por todos los participantes, quienes además coinciden en que si los futuros profesores de secundaria y bachillerato no son formados de esta forma, poco podrán hacer para preparar a los futuros ciudadanos para afrontar los retos que tendrán y que ya no es suficiente con la sensibilización o concientización, ahora deben aprender a actuar y a saber que es su deber hacerlo, como parte de la expresión de la responsabilidad social que tienen los educadores y los ciudadanos –"… no solo por el interés de mejorar el conocimiento sobre sostenibilidad sino con el propio interés de mejorar el conocimiento científico… Se les podrían formular estos problemas que después se traducen en unidades didácticas, como estrategias didácticas se pueden tocar esos temas para abordar determinados contenidos. Siempre intentando llevar el problema hasta el punto de que vean que es lo que ellos pueden hacer, porque la concienciación sola no funciona."-.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos conducen a pensar que la transformación del individuo parece depender de tres aspectos fundamentales: la modificación del pensamiento o cosmovisión, los enfoques positivos y la forma en la que se supere la resistencia al cambio. Para lograr que los estudiantes modifiquen el pensamiento deben desarrollar la competencia de visión de complejidad, reconocer las incoherencias que nos rodean a todos los niveles en nuestro modelo de organización social y la comprensión de la subjetividad que puede acompañar a los fenómenos. El enfoque positivo de la docencia puede aportar motivación y esperanza a los ciudadanos, en un momento histórico caracterizado por la casi parálisis del activismo y la incertidumbre. Esto lleva a asumir la necesidad de dar cumplimiento a la reforma educativa hacia el paradigma de la sostenibilidad. Todo esto coincide con lo planteado por Tilbury (2011).

La falta de coherencia entre el discurso y la práctica es el contexto en el que ellos intentan desarrollar sus propuestas de ES e implican uno de los mayores retos identificados por los expertos en cuanto al avance hacia la ES. La idea de que la actual democracia necesita urgentes modificaciones que respondan a la sostenibilidad, entre ellas una mayor transparencia de la gestión de los gobiernos y entidades, es probablemente la meta mayor de la ES en el sentido de la transformación de la sociedad. El papel de los equipos directivos se consideró como esencial para propiciar un entorno innovador. Los esfuerzos y la repercusión brindada por los medios de comunicación a las Conferencias para el Desarrollo Sostenible de Rio y Rio+20, hay sido muy grandes. El trabajo de la UNESCO en este sentido, como organización que aborda este tema, también ha sido muy relevante. Sin embargo, la mayor parte de los participantes percibe que este discurso, fue decisivo, para que se conociera y comenzara a divulgar el tema, pero no ha tenido una gran influencia en su trabajo como profesores y tampoco ha logrado grandes avances hacia la sostenibilidad. Consideran que el interés oficial por la economía verde es mínimo, así como su influencia en los entornos donde ellos se desenvuelven y llevan a cabo su trabajo como profesores. En relación con los temas que la UNESCO divulga como importantes para abordar la sostenibilidad, los entrevistados se pronuncian de forma similar. El tema del poder de los consumidores les resultó muy interesante, ya que reconocen que no se trabaja y ni siquiera se percibe, cuando es una característica de nuestra sociedad global y de consumo.

Otro de los grandes retos es el de la interdisciplinariedad, respecto del cual casi todos los participantes expresaron que la actual división de los contenidos por asignaturas y áreas de conocimientos y departamentos dificulta su puesta en práctica.

CONCLUSIONES

Según el comportamiento de los datos la categoría central de esta investigación es Sistema Educativo Problema. La misma pone en total evidencia como los participantes consideraron que el actual funcionamiento del sistema educativo está resultando un obstáculo para avanzar hacia la sostenibilidad, aunque al mismo tiempo, de los datos también emerge que los expertos saben cómo podría continuar enfrentándose este reto. Las categorías centrales también son obvias: Reorientación de los modelos de Formación a la acción y Transformación Propia. Entre las tres categorías existe un gran vínculo, una relación cíclica que podemos observar en la figura 9, el sistema educativo como parte del problema, según la opinión de los expertos, necesita la reorientación de los modelos de formación del profesorado hacia la acción sostenible, los que deberían conducir a la propia transformación de las personas, las cuales estarían mejor preparadas para hacer que el funcionamiento del sistema educativo deje de ser parte importante de las dificultades que impiden avanzar hacia la sostenibilidad.

En la actualidad, en la mayor parte de las universidades españolas, los modelos de formación se materializan a través de las asignaturas, donde tres de los componentes esenciales son los enfoques teóricos, los contenidos a impartir y el método permitirán que se lleve a término el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ese motivo estos tres elementos constituyeron el objetivo específico número 1 de esta investigación.

La teoría específica que emerge de la opinión de los expertos toma la forma de Modelo de Formación para la Acción Transformadora hacia la Sostenibilidad.

Metodologías docentes/ Estrategias

Formación competencial a través de las Metodologías activas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje y servicio, trabajo colaborativo o cooperativo, análisis de casos de estudio, simulaciones. Trabajo interdisciplinar de todas las dimensiones de la sostenibilidad, Aprendizaje contextualizado y Aprendizaje para la transformación o epistemológico.

Contenidos (ODS):

Biodiversidad.

Cambio climático.

Reducción del riesgo de fenómenos externos (desastres naturales).

Diversidad cultural.

Reducción de la pobreza.

Igualdad de género.

Promoción de la salud.

Estilos de vida sostenibles.

Paz y seguridad humana.

Agua.

Urbanización sostenible.

Crisis económicas.

Economía verde o alternativa.

Crisis global.

Enfoques teóricos:

Tránsito de una cosmovisión antropocéntrica a la ecocéntrica redefiniendo nuestra forma de relacionarnos, educación en valores, concepción de que nuestro planeta es un sistema autorregulable cuya salud depende de un estado de equilibrio y de ver a la naturaleza como fuente de inspiración de tecnologías innovadoras para resolver aquellos problemas humanos que la naturaleza ha resuelto a lo largo de la evolución. Abordar los fenómenos desde un punto de vista sistémico, holístico, complejo e integrador.

REFERENCIAS

Bonil, J., Calafell, G., Granados, J., Junyent, M., y Tarín, R.M. (2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. *Profesorado, 16*(2), 145-163.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Crespo, B., Míguez-Álvarez, C., Arce, M.E., Cuevas, M., y Míguez, J.L. (2017). The sustainable development goals: An experience on higher education. *Sustainability, 9*(8), 1353.

Kapitulčinová, D., Dlouhá, J., Ryan, A., Dlouhý, J., Barton, A., Mader, M., y Mader, C. (2015). *Leading Practice: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. España: UE4SD.

Lovelock, J. (2007). *La venganza de la tierra: la teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.

Rieckmann, M. (2015). *El Desarrollo Sustentable en el Ámbito Académico de la Unión Europea y su inserción en el Currículo Universitario*. Conferencia Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, México.

Rifkin, J. (2019). *The Green New Deal: Why the Fossil Fuel Civilization Will Collapse by 2028, and the Bold Economic Plan to Save Life on Earth*. EE.UU: St. Martin's Press.

Sterling, S. (2013). The future fit framework: An introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE (Guide). *Journal of Education for Sustainable Development, 7(*1), 134-135.

Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. *Higher education in the world, 4(*1), 18-28.

UNECE, E.C. (2012). *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development. United Nations Economic Commission for Europe, Steering Committee on Education for Sustainable Development*. Geneve UNECE.

CAPÍTULO 68

EMPRENDER EN IGUALDAD: LA COEDUCACIÓN COMO PEDAGOGÍA

CARMEN RUIZ REPULLO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Como bien refleja el título de este trabajo, el hecho de emprender en igualdad lleva implícito que no lo hacemos y que vivimos en una sociedad machista, lo cual nos obliga a poner el foco en la necesidad y urgencia de cambios sociales que conduzcan a modificar las desigualdades de género existentes. Algunos ejemplos de estas desigualdades se materializan en la discriminación laboral y salarial, en la segregación horizontal y vertical en cuanto a los puestos de trabajo, en la responsabilidad de los cuidados y lo doméstico sobre las mujeres, y más concretamente, en la consecuencia más extrema de este machismo, la violencia de género. Unos ejemplos que se están evidenciando con mayor crudeza durante la pandemia del COVID-19 y que han puesto en evidencia que las desigualdades y discriminaciones sobre las mujeres siguen siendo una asignatura pendiente para todos los países, incluidos aquellos que se reconocen como "formalmente igualitarios", entre los que se encuentra España.

A este respecto, no es extraño que cada vez que se abordan temas relacionados con la igualdad, la discriminación y/o la violencia de género, se acuda a la educación como principal agente de cambio, de transformación social. Esta alusión no quiere decir que los centros educativos tengan la única responsabilidad de acabar con estos problemas, tan solo reconoce la importancia de este ámbito en su solución o en el camino hacia su erradicación, puesto que como bien sabemos, la educación no es tarea única del sistema educativo, sino que implica a toda la sociedad. Ahora bien, el sistema educativo es un eje imprescindible en el avance de las sociedades, así como un elemento fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica ante las desigualdades y problemáticas sociales. Sin embargo, la educación no se desarrolla al margen de la sociedad en la que se inscribe, sino dentro de ella, configurándose como uno de los principales agentes de socialización.

Partiendo de la definición de Berger y Luckmann (1991), la socialización es el proceso por el que atravesamos las personas para convertirnos en miembros de una sociedad, por tanto, socializar supondría asimilar las pautas culturales de la sociedad en la que vivimos, pero no debemos olvidar que la sociedad es machista, reproducir sin más estas pautas y valores no conduce a su modificación sino a su consolidación.

En este sentido, Connell (1987) hace una crítica a la teoría de la socialización de Berger y Luckmann (1991) aludiendo a la ceguera de la misma para dar cuenta de la resistencia al poder que podemos tomar quienes participamos en este proceso. Es decir, las personas, al igual que las instituciones, no somos pasivas en el proceso de socialización, tenemos capacidad de agencia, capacidad de transformación. Así, podemos distinguir dos procesos de socialización, aquel que da continuidad a los valores y pautas hegemónicas de nuestra sociedad (nos referimos a valores y pautas machistas), o aquel que se resiste a estos valores adoptando otros que los contrarresten, en nuestro caso la igualdad. Para hacer frente al enfoque pasivo de la socialización, el sistema educativo debe aportar una mirada crítica y es aquí donde realmente desempeña su papel principal que no es otro que educar, generar estrategias que conduzcan a una sociedad justa e igualitaria. Relacionado con el tema que nos ocupa, nos referimos a que el sistema educativo como agente de socialización, trabaje en la dirección crítica a través del emprendimiento en igualdad, que no es otra cosa que adoptar la igualdad como pedagogía.

En muchas ocasiones, escuchar la palabra "emprendimiento" nos sitúa en el ámbito laboral y empresarial; sin embargo, emprender debe entenderse desde un marco más amplio que nos permita realmente aprovechar su significado. Tomando la definición del DRAE, emprender es "Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro" . Llevado al campo de la coeducación como pedagogía, emprender puede entenderse como el inicio de un camino hacia la igualdad que no es fácil, especialmente porque no está exento de barreras que dificulten su puesta en práctica. De esta manera, emprender debe ser una actitud en el sistema educativo, en el profesorado, en el alumnado y en las familias. A su vez, emprender implica cambiar o repensar la metodología de acción, reflexionar sobre el quehacer cotidiano para incorporar nuevas herramientas que permitan caminar hacia una sociedad más igualitaria (Fumero, Moreno, y Ruiz-Repullo, 2016; Martínez, 2016).

En base a lo expuesto, este texto tiene dos objetivos principales. Por una parte, visibilizar la importancia de la pedagogía coeducativa como principal estrategia para emprender en y para la igualdad desde el sistema educativo y, por otra, ofrecer algunas pautas que nos conduzcan a materializar esta estrategia pedagógica coeducativa.

MÉTODO

La coeducación como estrategia pedagógica de emprendimiento

¿Por qué es necesaria e importante la coeducación? La respuesta a esta pregunta es que la ausencia de la coeducación produce una educación no solo sesgada, sino sexista. La escuela, el centro educativo, es el espacio principal por el

que pasamos todas y todos durante un largo período de nuestra vida. Sin embargo, no siempre la educación nos incorpora a todas y todos, no siempre la educación tiene en cuenta la diversidad con la que cuentan sus aulas y su alumnado, no solo desde el sexo, sino desde la diversidad, desde un enfoque holístico (alumnado LGBTI, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con distintos modelos de aprendizaje, alumnado que proviene de distintos niveles socio-educativos, alumnado migrante, etc.).

En base a lo anterior, podemos afirmar que la coeducación no está presente en nuestro sistema educativo ni en las leyes que lo rigen. A grandes rasgos, podemos entender la coeducación como la estrategia pedagógica que incorpora la igualdad entre chicas y chicos como eje transversal dentro del propio sistema educativo, un objetivo que aunque esté reflejado en nuestra legislación, especialmente en la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, anda muy lejos de ser una realidad en las aulas.

M.ª José Urruzola, una de las grandes referentes de la escuela coeducativa en nuestro país, la definió como aquella que «consiste en educar a las chicas y a los chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarlas partiendo del hecho de su diferencia de sexo, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo» (1995, p. 267).

En definitiva, uno de los elementos principales de la coeducación es educar en igualdad partiendo de las diferencias, pero ¿podemos hacerlo sin ser conscientes de la desigualdad existente? La respuesta es no, el primer paso para caminar hacia una pedagogía coeducativa es la sensibilización, la toma de conciencia. Un sistema educativo sensible a la igualdad es aquel que primero revisa cómo reproduce la desigualdad, que se evalúa para posteriormente buscar estrategias de cambio.

Uno de los ejemplos más comunes de desigualdad en el sistema educativo es el androcentrismo. Según el DRAE , por androcentrismo entendemos la «visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino». Llevada al sistema educativo, esta definición se materializa en una educación sesgada que coloca lo masculino como principal foco de aprendizaje. Por ejemplo, a través del falso masculino genérico y del lenguaje sexista, de la invisibilización de las mujeres y de su contribución histórica, de la desigual distribución de los puestos de responsabilidad entre mujeres y hombres dentro del sistema educativo, de la implantación de deportes «masculinizados» en los espacios de ocio dentro de los centros, y un largo etcétera. Además, el androcentrismo, como forma de sexismo, es mucho más sutil en la escuela mixta, puesto que se presupone que esta ya lleva implícita la igualdad de género. Sin embargo, una escuela androcéntrica no educa en y para la igualdad, educa consciente o inconscientemente en y para la desigualdad.

Como sostiene Marina Subirats (2010), la escuela mixta que tenemos no ha dado solución a los problemas de nuestra sociedad en relación con la igualdad entre mujeres y hombres, con las asimetrías de poder entre unos y otras. Una sociedad democrática e igualitaria como la nuestra, al menos legalmente, debe llevar a cabo una educación no sexista que cumpla con las leyes establecidas. Para alcanzarla, debemos implantar la coeducación como pedagogía, como sistema de enseñanza y aprendizaje.

La coeducación no debe entenderse como una equiparación de las chicas al modelo masculino, caeríamos en el androcentrismo y no estaríamos abordando adecuadamente un modelo educativo no sexista. La coeducación significa un desmantelamiento del modelo educativo, una revisión profunda del sexismo que lo impregna y, por último, la puesta en marcha de herramientas y de instrumentos para el cambio.

Teniendo en cuenta lo anterior, los principales objetivos que se plantea la escuela coeducativa serían:

La incorporación de las mujeres en las distintas disciplinas y en los distintos momentos históricos. Ha habido y hay muchas mujeres que han contribuido a cambiar la historia y han sido grandes referentes dentro de sus disciplinas. Rescatarlas, visibilizarlas y darlas a conocer a nuestro alumnado no solo elimina el sesgo de género que se producía al ocultar parte de la realidad, sino que crea referentes femeninos para las chicas, y también para los chicos.

El uso de un lenguaje y de una imagen no sexistas que incluyan a mujeres y a hombres al mismo que tiempo que no reproduzca desigualdades. El uso de un lenguaje y de una imagen que no discriminen no solo en relación con el género, sino también con otros aspectos como la cultura o la opción sexual es un paso esencial para crear una escuela coeducativa. Por ejemplo, no es lo mismo decir que las mujeres "obtuvieron el voto en 1931" que decir que las mujeres "lograron el voto en 1931". La diferencia entre ambas expresiones radica en el rol que desempeñan las mujeres en ellas: en la primera percibimos un rol pasivo, mientras que en la segunda reconocemos el rol activo que tuvieron en esta lucha por el sufragio femenino. A su vez, en relación con el uso de una imagen no sexista, por ejemplo, no es lo mismo ver en el aula o en los libros de texto imágenes de mujeres sexualizadas u ocupando espacios privados como el hogar, que reproducen roles y estereotipos sexistas, que ver otras imágenes de mujeres en espacios públicos y con puestos de responsabilidad. Tampoco es igual mostrar siempre mujeres y hombres heterosexuales, negando la presencia del resto de opciones sexuales.

La inclusión de la igualdad dentro del currículo oculto y del currículo manifiesto. Desde el currículo manifiesto, entre otras cosas, se trataría de realizar una revisión de los conocimientos que se establecen en el sistema educativo,

incluyendo aquellas esferas que han sido tradicionalmente femeninas y se han venido invisibilizando, como, por ejemplo, la ética del cuidado. En este sentido, es necesario que los libros de texto incorporen un lenguaje y una imagen inclusivas, así como a mujeres referentes en las distintas áreas de conocimiento. Desde el currículo oculto, se deben revisar las normas, los valores, las actitudes y el comportamiento que el profesorado, la familia y el alumnado llevan a cabo en su interacción con el resto. Es preciso analizar la socialización desigual de género y su influencia en las relaciones que se establecen en los centros educativos.

La incorporación de la diversidad en todas sus formas. Atendiendo a que las diferencias que encontramos en los centros escolares no se refieren únicamente al sexo y al género, también están la clase social, la cultura, el país de origen, la religión, la opción sexual, etc. La coeducación debe atender a cada una de estas diferencias evitando las desigualdades.

Cuando este planteamiento educativo es compartido por una amplia mayoría de la sociedad y, en concreto, de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), el impulso hacia una escuela coeducativa es más sencillo. Sin embargo, no podemos olvidar que necesitamos contar primeramente con los siguientes elementos:

Una ley de educación que la contemple como estrategia pedagógica. En este sentido, es imprescindible que la coeducación esté reflejada en las leyes educativas tanto la estatal como las autonómicas, no como un departamento estanco, sino como una filosofía pedagógica para la escuela. Incorporar la igualdad no debe ceñirse a nombrarla en un apartado legislativo; la nueva ley de educación que se está trabajando actualmente en nuestro país debe impregnarse de ella.

Un profesorado formado en coeducación. Este podemos considerarlo como uno de los elementos principales de la puesta en marcha de una escuela coeducativa. Es necesario que el profesorado tenga formación, no solo permanente a lo largo de su vida profesional, sino una formación inicial que haya incorporado la educación en y para la igualdad de manera transversal a lo largo del grado universitario. A este respecto se han realizado varias investigaciones en universidades españolas como la de Sevilla (García, Sala, Rodríguez, y Sabuco, 2013), Castilla la Mancha (Bejarano, Martínez, y Blanco, 2018) y Valencia (Rousell y Talavera, 2017) que evidencian la falta de formación del futuro profesorado en competencias como la igualdad o la sexualidad. Un profesorado sensible a las desigualdades, que tenga conciencia sobre su producción y su reproducción, cuenta con más instrumentos para su puesta en práctica que un profesorado exento de esta formación.

Unas familias que se impliquen en ella. La escuela coeducativa debe estar abierta a las familias, así como al entorno en el que se ubique. Es importante que las

familias sientan la coeducación como un aspecto importante para la formación de sus hijas e hijos, y que intenten ponerla en práctica en sus hogares.

Un plan coeducativo adaptado a los centros. Se trataría de un documento que, partiendo de un adecuado diagnóstico de la situación, recoja los principales objetivos que cada centro persigue en materia de igualdad, realizando acciones concretas para alcanzarlos y, posteriormente, evaluarlos. No se trata, de ninguna manera, de reducir la coeducación a determinadas actividades y a la celebración de efemérides; se trata de permear la igualdad en todo el centro. Un ejemplo para la elaboración de estos planes de igualdad en los centros educativos lo veremos en el siguiente apartado.

Un conjunto de materiales de aula coeducativos. Nos referimos a libros de textos, recursos didácticos, materiales audiovisuales, libros de lectura, cuentos, juguetes…, que no sean sexistas, ni racistas, ni homófobos, ni clasistas; unos materiales que eduquen en y para la igualdad.

Una vez que hemos señalado brevemente el camino hacia una pedagogía coeducativa, no queda más tarea que ponerse a ello. La educación que urge en el siglo XXI es la coeducación. Caminar hacia ella es un reto que no debemos ni podemos seguir posponiendo.

RESULTADOS

La implementación de la coeducación en los centros educativos: Planes de Igualdad

Como se ha venido comentando, la coeducación no es una realidad a nivel estatal, no contamos con una ley educativa que la contemple de manera transversal en cada uno de los objetivos pedagógicos que forman el currículum escolar. Sin embargo, hay algunas comunidades autónomas que ya están impulsando planes de coeducación que sin duda suponen un avance en este camino, aunque no hay que olvidar lo imprescindible de que estos planes coeducativos estén reflejados a su vez en las leyes educativas.

A continuación, mostraremos algunos de los planes de coeducación que se han venido desarrollando en los últimos años en varias comunidades autónomas.

En 2005 nacía el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación en Andalucía con el principal objetivo de diseñar y coordinar actuaciones para favorecer el conocimiento de las desigualdades y discriminaciones entre niñas y niños, entre mujeres y hombres, al tiempo que establecía las condiciones educativas que permitían corregirlas. Un plan pionero en nuestro país que implicada a toda la comunidad educativa constituyéndose como un paso importante hacia la consecución de una sociedad más justa e igualitaria.

El Plan de Coeducación de Navarra 2017-2021, materializado en el Programa SKOLAE, representa la respuesta organizada del sistema educativo para el aprendizaje de la igualdad y la aplicación de ese itinerario en la práctica. Es una propuesta práctica de aprendizaje, organizada por cursos y para todo el recorrido escolar, adaptada a cada edad y que se lleva a cabo en las aulas por parte del profesorado de cada centro. Para ello establece un itinerario coeducativo que se estructura alrededor de 4 grandes aprendizajes diseñados para el desarrollo de cuatro competencias por parte del alumnado:

1. Crítica y responsabilidad frente a la desigualdad. Cuya competencia es identificar y analizar las desigualdades de género existentes y responsabilizarse para enfrentarse a ellas y transformarlas.

2. Autonomía e independencia personal. Con la competencia de asumir los trabajos de cuidado y del empleo como base para la autonomía y la independencia en proyectos de vida igualitarios.

3. Liderazgo, empoderamiento y participación social. Donde se refleja la competencia de reconocer la capacidad propia para tomar decisiones e impulsar la actuación conjunta en la consecución de objetivos comunes.

4. Sexualidad y buen trato. Que establece como competencia conocer y aceptar la capacidad personal para expresar y establecer relaciones afectivas, sexuales y de convivencia favorecedoras del respeto y el crecimiento personal en igualdad.

Recientemente se aprobaba en el País Vasco el II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023 , una continuidad del anterior Plan de Coeducación 2013-2017, pero que supone un avance hacia la construcción de un sistema coeducativo.

Todo ello apoyado en una serie de pilares de la coeducación que serán los que sustenten la práctica real en las aulas para todos los centros educactivos del País Vasco:

El pensamiento crítico ante el sexismo.

Uso no sexista del lenguaje y las imágenes.

La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica.

Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa.

Autonomía personal e independencia económica.

Los espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y complementarias.

Educación afectiva y sexual en igualdad.

Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres.

Los planes de coeducación que hemos abordado deben permear en los centros, deben materializarse a través de planes de igualdad concretos y contextualizados.

Para ello, el profesorado de cada centro educativo, coordinado por un pequeño equipo dentro del propio centro, diseñaría su propio plan de igualdad. Este proceso de diseño es flexible atendiendo a las características, etapa y contexto del centro educativo, sin embargo, convendría incorporar algunos apartados que a continuación iremos explicando.

1. Diagnóstico. Un buen diagnóstico es una fotografía de la situación de partida de un centro educativo en relación a la igualdad. En este apartado podemos exponer cómo se encuentra un centro educativo teniendo en cuenta los distintos ámbitos de análisis: profesorado por sexos y áreas de conocimiento, equipo directivo desagregado por sexo, alumnado desagregado por sexo, análisis del entorno del centro, análisis de las familias del alumnado, lenguaje utilizado en los rótulos del centro o en las notificaciones internas y externas, proyectos existentes en el centro (convivencia, ecología, tecnología, etc.), efemérides que se trabajan, análisis de los espacios comunes (baños, pasillos, recreo, gimnasio, etc.), libros de texto y materiales con los que estamos trabajando, temáticas que incorpora el Plan de Acción Tutorial, libros coeducativos existentes en la biblioteca, así como otros ámbitos o elementos que sean de interés en los centros educativos para después valorar los posibles cambios. Este diagnóstico nos sirve especialmente para concretar líneas de acción con las que vayamos a trabajar

2. Objetivos estratégicos y operativos. Tienen que ver concretamente con los cambios que nos planteamos en un periodo de tiempo determinado. Los objetivos estratégicos no deben ser muy numerosos, redactándose de manera concreta y realista en función del diagnostico que hemos extraído y teniendo en cuenta el punto de llegada al que queremos llegar con nuestro plan de igualdad. Por su parte, los objetivos operativos se diseñan en función de los objetivos estratégicos, es decir, guardan una relación directa con ellos. Suelen ser más numerosos que los objetivos estratégicos, pero al igual que éstos deben ser concretos y realistas.

3. Acciones a realizar. En este apartado debemos especificar las distintas acciones (actividades, efemérides, análisis de libros de texto y materiales, cambio de bases de datos desagregadas por sexo, etc.) que vamos a necesitar realizar para conseguir cada uno de los objetivos operativos marcados.

4. Recursos. Cada una de las actuaciones necesitará de una serie de recursos (humanos, materiales y económicos) que nos posibiliten llevarla a cabo. En este sentido, es importante tenerlos en cuenta desde un principio puesto que de lo contrario nos puede llevar a no alcanzar los objetivos propuestos.

5. Distribución de funciones. Cada una de las acciones que hemos reflejado debe estar liderada por alguien del claustro que será la persona a la que acudamos para la puesta en práctica, seguimiento y evaluación de las distintas acciones que nos hemos propuesto realizar.

6. Seguimiento y evaluación. Se desarrolla desde un principio y está compuesto por un sistema de indicadores:

Indicadores de proceso: miden la consecución de las acciones que hemos llevado a cabo.

Indicadores de resultados: miden el grado de cumplimiento de los objetivos operativos.

Indicadores de impacto: miden la repercusión de un proyecto o plan a largo plazo, guardan relación directa con los objetivos estratégicos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como se venía reflejando desde el inicio de este trabajo, es crucial que el sistema educativo emprenda en igualdad adoptando una pedagogía coeducativa como eje transversal de su acción educativa. Apostar por una pedagogía coeducativa implica, en primer lugar, el reconocimiento de las desigualdades de género, del androcentrismo, del sexismo existente en nuestra sociedad en general, y en la escuela en particular y, en segundo lugar, la adopción de estrategias coeducativas que permitan corregir estas desigualdades de género desde el sistema educativo.

Emprender hacia una pedagogía coeducadora conduce al sistema educativo a visibilizar a las niñas y adolescentes que tenemos en las aulas, ayudarlas a maximizar todo su potencial y contribuir a una sociedad igualitaria. Una pedagogía coeducativa no relega a las niñas y a las mujeres a espacios de desigualdad, sino que contribuye a su formación y su liderazgo en igualdad con los niños y los hombres.

Por último, es importante resaltar que el elemento fundamental para caminar hacia una escuela coeducativa está en el empoderamiento del propio sistema educativo para verse como motor de cambio. Un sistema que se cree capaz de aportar soluciones a los problemas sociales, formando al alumnado no solo a nivel académico, sino también en otras esferas, como la personal y la ciudadana, es un sistema educativo empoderado, capacitado, facultado para la transformación social. La educación no puede entenderse solamente como un reflejo de la sociedad, no puede convertirse en un fiel reproductor social; el sistema educativo debe dar un paso más intentando aportar su grano de arena en las necesarias transformaciones de la sociedad. La escuela que necesitamos no debe ser sexista, ni clasista, ni racista, ni homófoba, no puede reproducir lo que vemos en la sociedad. Por el contrario, debe contribuir a crear una visión crítica sobre las distintas desigualdades existentes para avanzar en su desaparición.

REFERENCIAS

Bejarano, M.T., Martínez, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas, 34*, 37-50.

Fumero, K., Moreno, M., y Ruiz-Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma: Universidad de las Islas Baleares. Servicio de Publicaciones.

García, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), 269-287.

I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/227/d2.pdf.

II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato, 2019-2023. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2013.pdf.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 14*(20), 129-151.

Programa Skolae. Creciendo en Igualdad. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. Disponible en: https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e.

Rausell, H., y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s, 29,* 329-345.

Ruiz-Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. Coeducación: feminismo en acción. *Revista Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2*, 166-191.

Ruiz-Repullo, C., y Moreno, M. (2016). *Cambios Sociales y Género*. Madrid: Anaya.

Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Subirats, M. (2010). *¿Coeducación o escuela segregada?* Barcelona: Octaedro.

Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación.* Barcelona: Octaedro.

Urruzola, M.J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.

CAPÍTULO 69

EL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BLANDAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES EN LA LIC. EN TRABAJO SOCIAL DEL CUVALLES EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

RACHEL GARCÍA DE LA CRUZ
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

El presente documento, busca rescatar y compartir la experiencia vivida como docente en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, en el desarrollo de competencias blandas a partir del uso de las Tecnologías de Innovación y Comunicación (TIC).

En México, como en diversas partes del mundo, La crisis sanitaria causada por el COVID-19 por la que hoy atravesamos ha trastocado nuestras formas de convivencia cotidiana familiar y social. La cuarentena nos sorprendió repentinamente al modificar de un día para otro nuestra agenda personal, familiar, laboral y escolar.

En 2019, la población total de México fue estimada en más de 125,9 millones de habitantes de los cuales la matrícula escolar del ciclo 2019-2020 fue de 36 millones 518 mil 712 alumnos en todos los niveles educativos, tanto de educación pública y privada (STATISTA, 2020).

Ello significa que después de la contingencia sanitaria por el COVID-19, más de 30 millones de estudiantes de educación obligatoria pasaron de un día para otro a estudiar de una modalidad presencial a una 100% de manera virtual y a distancia (SEP, 2020).

En el caso de la educación superior, no es la excepción, pues en la Universidad de Guadalajara (UdeG), considerada la segunda Universidad más grande de México, por albergar a 335 mil estudiantes de nivel medio superior, pregrado y posgrado. fue una más de tantas instituciones que utilizaron diversas plataformas digitales de la noche a la mañana, para cumplir el cometido educativo más importante en ese momento, que fue y ha sido, el no perder el ciclo escolar (Universidad de Guadalajara, 2020).

Sin embargo, no todos corrían con la misma suerte, ya que este cambio tan drástico tuvo y sigue teniendo diversas implicaciones ya que, la mayor parte de

profesores, estudiantes e incluso padres de familia no tenían una capacitación previa ni el equipamiento necesario para enfrentar estos desafíos. Entre las que se pueden mencionar son de acceso y uso de infraestructura tecnológica, pedagogías y didácticas para enseñanza-aprendizaje de manera remota y de organización de tiempo e incluso implicaciones de hábitos saludables y nutricional saludables y de nutrición. La incertidumbre que genera la falta de dominio de dichas implicaciones, genera estados emocionales caracterizados por estrés y ansiedad, que, si no son reconocidos y manejados, imposibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes y la sana convivencia.

Desde el 20 de marzo del 2020 en nuestro Estado de Jalisco, en la contingencia sanitaria por el COVID-19, el Gobernador, Mtro. Enrique Alfaro, en coordinación con el Secretario de Educación, Mtro. Juan Carlos Flores Miramontes y el Rector de la UdeG el Dr. Ricardo Villanueva Lomelí, unieron esfuerzos para realizar acciones sumamente excepcionales en torno al cuidado de la población al suspender clases presenciales de todos los niveles de educación para no poner en riesgo de contagio a la población e implementarlas de manera virtual ya que faltaban aproximadamente cuatro meses para culminar el ciclo escolar 2019-2020.

MÉTODO

La Universidad de Guadalajara, considerada como la Red Universitaria del Estado de Jalisco, está constituida por 15 centros universitarios centros universitarios (CU´S) el Sistema de Universidad Virtual (SUV) y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) para llevar la educación media superior y superior a casi la totalidad de las regiones, municipios y localidades, del Estado de Jalisco y tiene cobertura en municipios cuya población vive en extrema pobreza y nulo acceso a sus derechos más básicos (Universidad de Guadalajara, 2020).

En todo momento, con enfoque global a escala local, impulsando el desarrollo tecnológico y la innovación educativa a través del desarrollo social, la salud, así como el emprendimiento social entre otros elementos.

La Rectoría General de la UdeG, implementó de manera emergente diversas estrategias para atender el impacto de la pandemia del COVID-19 de forma inmediata y constante. Éstas permitieron tener el contacto directo con toda la comunidad universitaria. Las estrategias que se implementadas fueron:

Distribución de correos institucionales a cada uno de los miembros de la comunidad universitaria (profesores, directivos, administrativos, estudiantes) para asegurar que la información de Rectoría llegue directamente a cada un@ a través del correo oficial. Esto permitió tener el contacto directo con los estudiantes, donde se les informó la nueva forma de trabajo.

Se aplicó una encuesta a profesores y estudiantes para conocer la situación de cada persona y obtener un diagnóstico inmediato para conocer quienes contaban con conectividad y dispositivos electrónicos para el desarrollo de las actividades académicas de manera virtual desde casa.

Se implementó el programa de préstamo de computadoras portátiles y tabletas para profesores, estudiantes y personal administrativo que no contara con ello o que se encontrara en situación vulnerable por el índice de contagios del COVI-19 en su localidad.

Se incorporó un programa de atención integral de salud para la comunidad universitaria, incluyendo a las familias de ellos, donde se incorporaron diversos webinars en los que a través de conferencia se ofrecía orientación sobre la importancia de una alimentación saludable, ejercicio dentro de casa y acciones para lograr una salud mental a través del tiempo del confinamiento.

Se reforzaron las estrategias de atención por parte de los y las tutores/as para brindar apoyo a los estudiantes en todo momento durante sus clases virtuales, no sólo tutoría académica, sino tutoría psicológica, realizando la canalización a las instancias correspondientes para su atención y seguimiento.

Se realizaron diversos videos tutoriales para el apoyo a profesores y estudiantes para el uso de diversas herramientas tecnológicas durante el confinamiento.

Se implementaron cursos de manera virtual para profesores y estudiantes sobre el uso de las TIC, especialmente para el uso de Moodle, Classroom, Zoom, Meet y cualquier

Se realizaron sondeos permanentes entre las/los profesoras/es y entre los estudiantes para conocer: ¿quiénes se encontraban en situación de vulnerabilidad por el desempleo de alguno de sus miembros de familia.

Se realizó un sondeo para proveer de despensas durante el confinamiento a directivos, profesores y estudiantes que lo requerían.

Se implementó un proyecto de seguimiento académico para cada uno/una de los/las estudiantes con el fin de poder identificar en tiempo real, las limitaciones de conectividad o problemática y así evitar en la medida de lo posible el rezago, la reprobación, pero sobre todo la deserción durante el confinamiento.

Se solicitó el apoyo a los profesores para que aquellos estudiantes que tenían dificultad de conectividad, pudieran entregar las actividades de la asignatura fuera de tiempo solicitado previamente o durante el periodo de verano.

Se estableció un programa para brindar otra oportunidad a los/las estudiantes de recursar la asignatura el siguiente ciclo escolar; sin verse perjudicados en sus calificaciones finales, eliminando la asignatura reprobada por primera vez.

Todas estas estrategias se enviaban a la comunidad universitaria por los diversos medios de comunicación oficiales como: Canal de Televisión Canal 44. Radio Universidad de Guadalajara, página web oficial de la Universidad de Guadalajara, cuentas de Facebook y de Twitter y circulares internas, monitoreadas en todo momento por los/las funcionario/as y directivo/as de la Red Universitaria.

De lo semi-presencial a lo virtual:

Uno de estos 15 centros universitarios de la Red Universitaria lleva por nombre: Centro Universitario de los Valles, conocido como el CUVALLES, que se encuentra a 90 kilómetros de la zona metropolitana de Guadalajara, localizado en la Región Valles el Estado de Jalisco, en México.

En el CUVALLES, desde su creación fue considerado un modelo híbrido de trabajo académico, donde las clases se llevan de manera semipresencial, es decir, los estudiantes asisten dos días a clases y el resto de horas se realizan actividades a través de la Plataforma Moodle. Por lo que la incorporación al uso de las TIC ya era parte de la vida académica.

Sin embargo, algun@s profesor@s la utilizaban poco, dando prioridad sólo a las clases presenciales, pero, a partir de la pandemia, las cosas cambiaron, y el confinamiento obligó a cambiar las formar de impartir la docencia, siendo en todo momento la comunicación con los estudiantes por diversas herramientas tecnologías como lo son: correo electrónico, plataforma Moodle, Youtube, teléfonos inteligentes, WhatsApp, Classroom, Meet y Zoom.

Algun@s profesor@s, no tenían su curso en línea totalmente cargado de contenidos y actividades para continuar de esa manera durante el ciclo escolar, lo que ocasionó un descontrol en algunos de ellos, por lo que, de manera emergente, la Rectoría del Centro Universitario invitó a capacitación vía remota a la planta académica con el fin de que se contara con el 100% de los cursos registrados y activos en la Plataforma Moodle, considerada como la plataforma oficial para los trabajos académicos.

Explorando nuevas herramientas tecnológicas para la formación profesional

Como profesora, esta contingencia, me hizo buscar diversos medios de capacitación, entre ellos el autodidacta, a través de incursionar en la revisión de diversos tutoriales encontrados en la web para el uso de plataformas digitales para la actividad docente.

También me hizo perder el miedo para utilizar herramientas alternativas a la de Moodle, como fueron Classroom, Meet y Zoom, pues era motivante el conocer cada vez más a través de esos tutoriales, la riqueza que ofrecen a la docencia. De hecho, cabe mencionar que, me di cuenta, que un docente generalmente utiliza el 50% de los recursos, herramientas y/o aplicaciones que se tienen al alcance, por desconocimiento y miedo al uso de ellas.

Quizá uno de los mayores desafíos en la docencia es estar actualizados en los temas del programa de la asignatura, lo que no sucedía tan frecuente antes de la pandemia, lo que me hizo recapacitar la importancia de que debemos estar en constante capacitación en el uso y aplicación de las TIC, pues en la UdeG, tiene excelentes docentes que hacen un óptimo uso de ellas, pero, hay algun@s profesor@s que les ha costado más trabajo adaptarse al cambio drástico, ya que no se actualizan y se rehúsan a la incorporación de las TIC para la docencia. De hecho, en varias ocasiones las/os estudiantes, colaboraban o asesoraban a los propios profesores sobre el uso o aplicación de alguna herramienta tecnológica.

Por otro lado, el acercarme más a las TIC, conocerlas y dominarlas e implementar de manera virtual todas las actividades docentes, me permitió desarrollar diversas actividades como: foros, conferencias con invitados/as expertos/as en diversos temas, que quizá por la distancia del Centro Universitario no hubiera sido posible tenerlos de manera presencial. Tal es el caso de que, en dos ocasiones, se tuvo la participación de seis colaboradores@ en foros de interés como fue el de "La mediación en Trabajo Social" y "El emprendimiento social en Trabajo Social", temas fundamentales para la formación de los futuros colegas.

Este tipo de actividades, me llevó a reflexionar en torno a la experiencia única de revisar mi práctica docente (aunque sea desde el aula virtual), con la finalidad de que, no sólo se cumpliera con un plan de clase, sino de que se sistematizara en todo momento esta experiencia, partiendo de analizar y evaluar mi propia práctica docente desde mi aula virtual, desde la dinámica cotidiana entre mis alumnas/os y desde mi papel como tutora.

Fue así como surgió la idea de revisar las diversas competencias blandas que debe desarrollar el estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social de la UdeG.

La propuesta de vincular la docencia con la investigación (de manera virtual) desde una perspectiva operativa, se trabajó desde la perspectiva metodológica en la que: "se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar" (Sánchez, 1993, p. 3).

Considerando tres aspectos:

Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.

Un proceso de clarificación del objeto de estudio.

Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez, 1993, p. 3).

Lo anterior me llevó a problematizar: ¿Cómo desarrollar las competencias blandas en los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social del CUVALLES de la Universidad de Guadalajara?

Decidí realizar esta investigación para buscar "el cambio y la transformación" (Sánchez, 1993, p. 10).

Además, de ser docente, soy investigadora educativa y vi un área de oportunidad para el desarrollo de vincular la investigación educativa y fortalecer la formación profesional en Trabajo Social a través del uso de las TIC,

Esta pregunta surgió de reflexionar que, al final del curso, no sólo debía cumplir el programa de la asignatura, sino debía monitorear el cumplimiento del perfil de egreso y así desarrollar no sólo las competencias profesionales para insertarse y enfrentarse a los diversos escenarios laborales, sino las competencias blandas para enfrentar además de los desafíos laborales a la vida misma, que son igual de elementales que las primeras.

La asignatura que se eligió para este trabajo fue: Mediación en Trabajo Social, que pertenece al área básica particular obligatorio del Plan de Estudios.

El realizar este proceso significó un gran reto, porque, a pesar de tener diversas situaciones adversas los/as estudiantes de mi clase, se logró cubrir en su totalidad los objetivos de la misma, así como el plan de clase, pero, sobre todo, sus expectativas que como Trabajadores Sociales en formación iban reafirmando y modificando durante la impartición de la asignatura.

Asimismo, a la par del proceso, se consideraron diversas técnicas de recolección como entrevistas formularios y formatos para la sistematización de evidencias.

Otro aspecto de interés para el trabajo presente, fue el considerarme parte de este crecimiento profesional y a la vez acompañamiento académico para mi grupo de 30 estudiantes, en el que a la vez que se compartían los conocimientos y experiencias, toda/todos fortalecían el trabajo.

Asimismo, desde los cuatro pilares de la educación de (Delors, 1996 en UNESCO, 2016), se considera el aprender a SER, en el que el desarrollo de competencias transversales como el relacionarse bien con otros, cooperar, trabajo en equipo, gestionar y resolver conflictos, se deben fortalecer durante la trayectoria escolar del futuro profesionista, considerando el aprendizaje como un ecosistema en que la educación formal va más allá del aula, impactando en el contexto del estudiante (familia y comunidad) y en los diversos escenarios laborales (UNESCO, 2016).

Por lo tanto, para el desarrollo de etas competencias blandas en los estudiantes de Trabajo Social de la UdeG fue necesario cambiar la pedagogía rígida o tradicional por una innovadora, en la que el estudiante fuese co-responsable de su propio aprendizaje sino donde docente funge como un guía para su apoyo.

RESULTADOS

A continuación, se describen las competencias blandas que se identificaron y algunas actividades que se desarrollaron para fortalecer el desarrollo de las mismas:

Comunicación asertiva: las/los estudiantes realizaron escritos como ensayos, cuadros, análisis de textos y compartieron sus ideas de los textos y videos revisados en la asignatura. Desarrollaron una comunicación abierta, directa y clara entre los compañeros y entre la profesora. La mayoría mostró en todo momento en las sesiones esta habilidad, y quienes no la presentaban, se colaboró de cerca para el desarrollo de la misma, motivándoles a participar de manera que logren de manera eficiente el desarrollo de la misma.

Desarrollo del pensamiento crítico: Se desarrollaron presentaciones de temas investigados, se le solicitó que realizaran un análisis de la información seleccionada previamente. Se les solicitó que mantuvieran un posicionamiento ante las problemáticas analizadas, pero con enfoque crítico desde los conocimientos investigados y los obtenidos del tema. Se elaboraron diversas preguntas, solicitando que las respuestas fueran desde la reflexión hacia las mismas, como, por ejemplo: ¡por qué es importante? ¿qué orilla a verlo de esa manera? ¿por qué se puede analizar desde esa perspectiva? Etc. Lo que permitió analizar cómo están interpretando su contexto, y cómo se apropiaron del conocimiento.

Se hicieron dos foros, y un debate, en los que participaron con el tema investigado previamente y pudieron escuchar a los sus compañeros, logrando con esto, el que además de enriquecer su conocimiento, obtengan un pensamiento crítico del tema.

Capacidad de crear, innovar y crear: Se solicitó que innovaran en la forma de presentar la investigación de un tema, por ejemplo, una obra de teatro, a través del uso de herramientas para la elaboración de videos, representando al autor que investigaron. También se les dio la flexibilidad para utilizar marcadores, pintura o plastilina. Para representar a través de dibujos, impulsando a salir de la rutina y de su estado de confort, lo que les permitió desarrollar la competencia de creatividad, recurriendo a concursos entre ellos, Elaboraron la técnica de sopa de letras con los temas de un texto. Elaboraron memoramas con frases claves sobre un tema.

Capacidad de aprendizaje. Para la búsqueda de información en bases de datos científicas, en la que pueda ir seleccionando los autores que sustenten los temas de clase. Se le solicitó la elaboración de un video en el que además del análisis de un problema y la búsqueda de autores que sustenten su análisis, lo pueda presentar mediante el diseño de un video de no más de cinco minutos, y lo pueda compartir en clase con sus compañeros. Aunado a lo anterior, explicaron su experiencia para el desarrollo de la actividad conjunta, en la que mencionaron qué logros y obstáculos

tuvieron, y qué aprendizajes obtuvieron. Compartiendo a través de la plataforma Meet estos videos elaborados por ellos.

Puntualidad. Actividades a desarrollar: Se le solicitó durante todo el curso, entregar en tiempo y forma sus actividades programadas en su plataforma Moodle, como la asistencia a sesiones virtuales. Si no los entregaban con puntualidad, se sondeaba el motivo, apoyando en todo momento a cumplir, pero especialmente el apoyo fue para los estudiantes con dificultad de conectividad identificados previamente. Se hizo hincapié en la importancia de estar conectados de manera puntual y respetar el tiempo de sus compañeros que si lo estaban. Estos aspectos se mencionaron desde en el encuadre del curso, cuando se inició el ciclo escolar y se consideraron en cada sesión virtual y en las videoconferencias en las que había colegas invitados como expertos en la materia.

Trabajo en equipo. A pesar de la virtualidad, se les solicitó se organizaran en subgrupos para la investigación y presentación de temas en equipo, Se revisó su nivel del trabajo colaborativo a partir de la realización de una coevaluación por parte de los miembros de cada equipo y del mismo grupo, autoevaluación del estudiante y evaluación por parte del docente. Se consideró la solidaridad y responsabilidad en los trabajos de equipo entregados y presentados, colaborando con los compañeros que tenían dificultad de conectividad. Esta competencia también va de la mano con otras antes mencionadas.

Facilidad de adaptación. Como estudiantes de Trabajo Social, esta competencia es fundamental, ya que nos desempeñamos en diversos contextos, por lo tanto, para que los estudiantes lograran desarrollar esta competencia, durante cada sesión se hizo hincapié en la emergencia sanitaria y la necesidad del trabajo emergente que se estaba desarrollando a través del trabajo por plataformas Meet y Zoom, Los estudiantes pudieron visualizarse en ese escenario con preguntas rectoras que permitan ver cómo pueden solucionar un conflicto en algún contexto como por ejemplo, con personas indígenas, migrantes, adultos mayores, niños violentados, mujeres marginadas, etc. de acuerdo a la asignatura cursada.

Toma de decisiones. Los estudiantes en la sesión virtuales vincularon estas actividades con las de la habilidad de facilidad de adaptación que le permitieron dirigir y redirigir su toma de decisión hacia la mejor de todas las que se les presentaba. Se pudieron desarrollar a través del estudio de caso, como se hizo en la competencia anterior. Y también al momento en que eligieron la forma de presentación de un proyecto de intervención social en algún ámbito de la mediación. En ese proyecto pudieron plasmar la función de gestión social y abordar características que debe tener para la toma de decisiones.

Responsabilidad. Desde el aula virtual se pudo formar en ser responsable, desde la entrega de sus productos en tiempo y forma, en su asistencia y puntualidad a

sesiones virtuales, en el uso de netiqueta, desde la forma de conducirse con el respeto y valores hacia sus compañeros y profesora, con ética. Se puede decir que es una conjugación de otras habilidades como la puntualidad y el respeto. Se motivó a lo estudiante para que desarrollaran sus tareas con responsabilidad en varios sentidos: responsabilidad social, responsabilidad moral y ética, responsabilidad civil y responsabilidad como ser humano.

Liderazgo. Esta competencia fue una de las más difíciles de lograr, pues varios estudiantes no les gustan hablar frente a su grupo en su aula virtual, Para ello se les solicitó la investigación y análisis del tema de liderazgo, tipos de líderes, cara características de los líderes, cualidades a desarrollar en los líderes, etc. Revisaron cuáles tenía ellos y cuáles les hacía falta desarrollar, agregando cómo podrían hacerlo. Se logró obtener resultados muy interesantes, donde algun@s pudieron darse cuenta en lo que tenían que trabajar. Se hizo una presentación de dos minutos por cada estudiante.

Aún hay varias competencias blandas importantes, pero estas son las identificadas en este proceso de la educación virtual.

En los logros puedo mencionar que, a pesar de las dificultades de los estudiantes, en su mayoría pudieron sacar adelante el ciclo escolar.

Los estudiantes también aprendieron el uso de nuevas tecnologías, que quizá no las conocían.

En una materia meramente teórica, el uso de las videoconferencias me permitió invitar a colegas que dialogaban con mis estudiantes sobre su experiencia y se vinculaba el tema de la clase, lo que enriqueció su formación. Por otro lado, se fortaleció el trabajo autogestivo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

No fue fácil el desarrollo de estas competencias pues en ocasiones era un poco desmotivante para los estudiantes no poder asistir de manera presencial a realizar las actividades de manera presencial. Por tal motivo se recurrió a diversas estrategias que permitieran no sólo conocer de manera teórica sobre la temática, sino que permitieran tener un acercamiento a la realidad lo mejor posible. Algunas estrategias son:

Uso de videos de la web, que contribuyeron a ser más explícitos los temas de la asignatura y a conocer las funciones del Trabajo Social.

Brindar además de tutoría académica, tutoría de apoyo psicológico ante las adversidades que vivían los estudiantes por la pandemia del COVID-19.

Diseño de juegos interactivos a partir de la plataforma Kahoot.

Para mantener el contacto con los/las estudiantes a la par se utilizaron otras herramientas tecnológicas durante el ciclo escolar como: correo electrónico,

WhatsApp, Skype, Zoom, Google Drive y Classroom. Obligando a ellos a conocer otras opciones. Tecnologías, que quizá no las conocían.

Logros

En los logros puedo mencionar que, a pesar de las dificultades de los estudiantes, en su mayoría pudieron sacar adelante el ciclo escolar. Por otro lado, me permitió reforzar el desarrollo de las competencias blandas como parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

A pesar de ser una asignatura teórica, el uso de las TIC permitió ser más interactiva y nada tediosa, al incluir las videoconferencias de expertos, los juegos elaborados por ellos y demás técnicas empleadas a lo largo de este documento tratando de que fuera para ellos una experiencia inolvidable al mismo tiempo de enriquecer su formación profesional.

Por otro lado, se fortaleció el trabajo autogestivo tanto de mis estudiantes como el mío como profesora, porque el uso de las clases virtuales, ha requerido un doble esfuerzo que el presencial.

Se logró el desarrollo de competencia blanda a través de la virtualidad y se reforzaron las competencias profesionales que el Perfil de Egreso marca como: Diseñar planes programas o proyectos de intervención social. Planeación Social. Investigación Social, Gestión social, Sistematización de la práctica profesional, por mencionar algunas.

Obstáculos

En el caso de la asignatura de Mediación en Trabajo Social, algunos estudiantes se rehusaban a utilizar las tecnologías, pero al ver que el confinamiento iba para largo, se dispusieron a capacitarse y a adaptarse a las nuevas estrategias de formación profesional.

La pandemia por el COVID-19, puso al descubierto la desigualdad social y la brecha tecnológica en la que se encuentran nuestros estudiantes, ya que no todos se encuentran en la misma condición y tienen al alcance la tecnología ni el equipamiento para actividades escolares desde casa. Pues en la vida cotidiana universitaria no se identifican, porque hacen sus tareas en los laboratorios o biblioteca del propio centro universitario.

Tal es el caso que el 10% de los estudiantes de la asignatura no les era posible conectarse al mismo tiempo que el resto de sus compañeros, ni era posible enviar las tareas en tiempo por el problema de la conectividad. En ocasiones era posible porque los hermanos también debían conectarse a las sesiones virtuales al mismo tiempo y sólo se tenía una computadora. O se encontraban laborando algunos otros miembros de la familia desde casa (papá, mamá, hermanos).

En estos casos, se realizaban llamadas para dar la explicación del tema visto, y se les permitía que enviaran los trabajos por cualquier medio.

La tecnología vino a ser una gran alternativa para el desarrollo de competencias profesionales y blandas, evitando así la deserción por esta pandemia del COVID-19 para sacar adelante un ciclo escolar que se encontraban en riesgo de perder miles y miles de estudiantes.

Aún hace falta mucho por hacer, como el capacitarnos aún más en torno al uso de las TIC en el ámbito de la educación, y su aplicación para un mejor aprovechamiento en el proceso formativo.

REFERENCIAS

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos, 3.*

SEP. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

STATISTA. (2020). *STATISTA*. Obtenido de: STATISTA: https://es.statista.com/estadisticas/635250/poblacion-total-de-mexico-en-2020/.

UNESCO. (2016). *Halibidades para el mundo cambiante.* Obtenido de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA /FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Care-ESP-AprendizajeyDocencia.pdf.

Universidad de Guadalajara (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 209-2025 Visión 2030 "Tradición y cambio".* Recuperado de: http://www.udg.mx/es/PDI.

CAPÍTULO 70

BILDUNG Y UNIVERSIDAD: HISTORIA Y VIGENCIA DE UN CONCEPTO

PAOLO SCOTTON
Universidad Pública de Navarra

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre el contenido, la organización y la finalidad de la universidad constituye el hilo conductor del trabajo de muchos de los autores pertenecientes a la filosofía clásica alemana, desde Kant, hasta Schelling, pasando por Ficthe, Schleiermacher y Humboldt, solo por nombrar algunos de los más conocidos (Oncina, 2009). En los escritos de estos pensadores es posible identificar conceptualizaciones muy diferentes entre sí, pero todas, básicamente, unidas por un deseo común: ofrecer una visión de conjunto de la utilidad de la educación para la vida. El proceso educativo es entendido como una herramienta necesaria, eficaz y esencial, que permite acercarnos como seres humanos a la realización de ese ideal de mejora constante del espíritu que es, en última instancia, la tarea que cada persona tiene el deber de realizar en el curso de su existencia. En otras palabras, destino (Bestimmung) y educación (Bildung) son términos indisolublemente vinculados en la obra de los autores de esta corriente filosófica, amplia y diversificada, que une estrechamente reflexión antropológica y pedagógica (Macor, 2013): solo la comprensión de lo que cada cual está llamado a lograr, tanto individual como colectivamente, nos permite trazar el camino educativo eternamente abierto hacia nuestra autorrealización (Gennari, 2014).

Bildung y universidad en la filosofía clásica alemana

Varios factores contribuyeron a que entre finales del siglo XVIII y principios del XIX la reflexión filosófica en Alemania estuviera estrechamente unida a una vocación pedagógica con fuertes connotaciones políticas (Acosta, 2014). Entre ellos: la autoconciencia de la función intelectual del docente, la legitimidad otorgada a las universidades por parte de las autoridades políticas y culturales y, la voluntad de algunos individuos que percibieron con fuerza la urgencia de su misión de sentar las bases para revitalizar el destino de su propia nación.

La redefinición del intelectual

El primero de estos factores resulta evidente en las Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten de Fichte. En estas cinco conferencias impartidas en la Universidad de Jena en 1794, el filósofo alemán ofrece una clara síntesis de la función pedagógica y política del profesor universitario, a su vez íntimamente conecatada a los fundamentos antropológicos de su reflexión filosófica. De hecho, sería imposible hablar de la misión del docente sin antes comprender la misión del hombre en general. Para Fichte, esta se puede resumir en un principio de autenticidad con respecto a uno mismo, es decir, en un compromiso de "perfección" (Ficthe, 2002), tanto desde el punto de vista intelectual como moral, para poder acercarnos lo más posible al objetivo de vivir una vida feliz. En segundo lugar, la misión del ser humano también es social, ya que, inevitablemente, vivimos inmersos en una serie de relaciones con otros seres racionales. En esta condición existencial de convivencia y relacionalidad, cada persona tiene que perfeccionarse a través de la vida en común. Dado que esta relación comunicativa de dar y recibir, en un continuo intercambio espiritual y moral, se fortalece a través del proceso educativo, el docente es quien debe mediar para que la mejora individual se realice en consonancia con las necesidades de la humanidad, de la sociedad en su conjunto. En palabras de Fichte, la tarea del maestro es "monitorear desde arriba el progreso real de la humanidad en general, y promover constantemente este progreso" (Fichte, 2002). Monitorear y promover el progreso humano son dos acciones extremadamente complejas y difíciles. De hecho, la primera implica la necesidad de ordenar claramente el saber; la segunda, la necesidad de crearlo y difundirlo. Por estas razones el maestro es, a su vez, siempre un alumno, comprometido en su infinito camino de superación. Además, un maestro, para ser verdaderamente tal, debe saber comunicar su saber de manera eficaz. Entonces, en virtud de sus cualidades personales, el docente toma de la mano a sus alumnos, sin imponerse, acompañándolos para que de manera autónoma, como seres racionales y libres, puedan progresar en su propio camino, que corresponde al camino hacia la verdad, hacia la realización de una vida plena y feliz (Fonnesu, 1993).

La legitimidad política

El segundo de los factores que contribuyeron a que esta reflexión se difundiera cuantitativa y cualitativamente en los territorios alemanes, es decir la legitimidad política nacional, se manifiesta no solo en la obra de Fichte, sino más aún en el compromiso del ministro de Educación. del Estado prusiano entre 1808 y 1809: Wilhelm von Humboldt. El concepto de educación y, en particular, de educación universitaria defendido por Humboldt se refleja en muchos de sus escritos, en particular en el texto breve titulado Über die innere und äusere Organization der

höheren wissenschaftlichen Anstalten en Berlín (1810). La universidad se entiende aquí como el lugar por excelencia donde es posible cultivar el espíritu de las generaciones más jóvenes, para formarlas no tanto para que se conviertan en expertos en un tema concreto, sino en personas plenas, en diálogo con los demás y con la sociedad (Abellán, 2009). Por esta razón la Universidad tenía que ser regulada de acuerdo con unos principios antropológicos que Humboldt ya había definido en un artículo anterior, Über den Geist der Menschheit (1797): para permitir que cada uno entre en comunicación con su propio ser íntimo, con esa "huella de la que está necesariamente marcada toda realidad significativa que emana del hombre, ya que es la huella misma de una gran humanidad" es necesario construir una institución "capaz de despertar el entusiasmo en torno a uno mismo y de irradiar por todas partes chispas vivificantes y vitales". Entonces, la nueva universidad de Berlín debía sentar las bases para hacer posible este ideal formativo. Según Humboldt, para favorecer este delicado proceso de autoperfeccionamiento y de perfeccionamiento de los demás, la universidad debía apoyarse en tres principios fundamentales: a) la garantía de la libertad en el ejercicio del pensamiento; b) la cooperación en la investigación y producción de la ciencia, es decir, el intercambio constante de trabajo intelectual para compartir un camino común de mejora; c) la estrecha unión de la actividad investigadora y docente. Según Humboldt, la nación en su conjunto podía beneficiarse del aporte de la Universidad en la medida en que tantos los alumnos como el docente podían convertirse en energía vital para la formación del espíritu nacional.

Reformismo social

La universidad adquiere así un estatus peculiar en este momento histórico decisivo para la creación del Estado Moderno. Sin embargo, es significativo que en este período también haya una profunda contradicción entre los medios y propósitos de la lógica del poder estatal, y los medios y propósitos del proceso formativo (Duso, 2007). De hecho, la práctica pedagógica que la Universidad promueve es sustancialmente contraria a las necesidades de control propias del dispositivo político del poder, de su sistema burocrático (Foucault, 2002) y favorece el desarrollo de una conciencia de la misión humana a través de una metodología estrictamente ligada a las necesidades vitales de cada cual. Afirma Humboldt que la Universidad:

Solo debe aspirar al desarrollo armonioso de todas las habilidades de sus alumnos: ejercer su fuerza sobre la mínima cantidad posible de objetos pero, en la medida de lo posible, desde todos los lados, e implantar todos los conocimientos en el alma solo para que la comprensión, el conocimiento y la creación del espíritu no

atraigan a las circunstancias externas, sino a su exactitud, armonía y belleza. (Humboldt, 1903)

El concepto de formación, tal como lo plantean Fichte y Humboldt, presenta por tanto una unión indisoluble entre reflexión antropológica y pedagógica. Hablar de formación significa ir más allá de la mera educación, es abordar tanto la creación como la organización y transmisión del conocimiento desde un punto de vista humanizador, reestructurando la institución que al más alto nivel debe promover esta tarea: la universidad. En un círculo virtuoso, por tanto, queda claro como la Universidad está llamada a una revitalización del destino de la nación, de la sociedad más que del Estado. La realidad en la que la Universidad debe cumplir su misión es por tanto un principio de carácter moral y espiritual destinado a marcar directamente la vida de los ciudadanos.

Ortega y Gasset y la universidad

En la obra de Ortega y Gasset temas como la formación de las generaciones futuras, el papel del intelectual en la sociedad y el papel de la universidad en la promoción de una reforma del país están constantemente presentes. Particularmente desde 1906, en una serie de artículos – escritos durante su estancia en las universidades de Leipzig, Berlín y Marburgo (1905-1907) – que comparan la universidad española con la alemana (Molinuevo, 1990). El legado de la filosofía clásica alemana en la reflexión de Ortega se debe a la gran influencia que los neokantianos Hermann Cohen y Paul Natorp ejercieron en su formación filosófica inicial (Zamora, 2002). Convencido de que el intelectual no debía limitarse a vivir una existencia separada de la realidad, puramente dedicada a la investigación, Ortega creía que su tarea como profesor consistía en despertar las conciencias a través de una profunda reforma cultural, una formación individual y colectiva que debía partir de la Universidad. La conciencia de su papel de educador lo empujó a relacionarse constantemente con la sociedad, con el objetivo de transformarla. Así, desde el principio compaginó su actividad docente con una intervención constante en el ámbito político, que culminó, en 1913, en la fundación de la Liga de Educación Política Española. Como en el caso de Fichte y Humboldt, este deseo de reforma política se basó en una reflexión antropológica. Ortega, en particular, partía de la constatación del carácter inacabado del ser humano, un ser que no tiene una naturaleza fija, sino solo una historia de la que es constantemente responsable. Un ser siempre en busca de su propia realización personal dentro de su circunstancia. La Bestimmung del ser humano une estrechamente, para Ortega, razón y vida, y por eso, para encontrarse plenamente con nosostros y actuar según nuestra propia misión, es necesario un proceso educativo que nos permita llegar a conocernos a nosotros mismos.

La misión de la Universidad

En el caso del filósofo español, la legitimidad externa para reformar pedagógica y culturalmente la sociedad española que consideraba atrasada en comparación con el resto de Europa, le fue ofrecida por su condición de profesor universitario, que ya ostentaba a partir de 1910, y gracias al éxito de unas aventuras editoriales, como la revista El Sol (1917) o la Revista de Occidente (1923). Ortega se encontraba inmerso en un clima de gran reformismo político y cultural que estaba dando sus mejores resultados dentro de la Universidad de Madrid. Allí se llevaron a cabo diversos proyectos de reforma, tanto a nivel científico como organizativo (Morente, 1914), que culminaron en la construcción del campus universitario (Niño, 2013). La Universidad de Madrid se enfrentaba a cambios radicales dentro de una sociedad que a su vez estaba cambiando, gracias a la presencia de una nueva burguesía (Costa Delgado, 2019). La oportunidad de reflexionar sobre el papel del docente y de la universidad en su conjunto se le ofreció a Ortega en particular durante un período profundamente turbulento, es decir, cuando abandonó momentáneamente su puesto de profesor tras el cierre de la universidad durante la dictadura de Primo de Rivera, entre marzo de 1929 y finales de 1930. En este contexto, un grupo de estudiantes escribió una carta a Ortega pidiéndole que interviniera públicamente para que expresara, en ese contexto, "su forma de pensar sobre la intervención de los estudiantes en la vida y el gobierno de la Universidad". A raíz de esta petición, Ortega pronunció una serie de conferencias que reunió en un libro, publicado a fines de 1930 con el título Misión de la Universidad. El legado de la reflexión filosófica y pedagógica alemana es evidente en este trabajo, a partir del reconocimiento de la existencia de una relación de mutua dependencia entre las instituciones educativas y la sociedad. A esto también se unía el deseo de definir la finalidad de la Universidad, para luego pasar a trazar su posible reorganización, con el objetivo de "universalizar la Universidad" (Ortega y Gasset, 2004-2010) en la época de la sociedad de masas. En este trabajo Ortega considera ejemplar el "aire libre que refresca el alma" que caracterizaba su recuerdo de estudiante en la Universidad alemana. Entonces, ¿Cómo producir algo parecido en España? ¿Y cómo hacerlo en un contexto de profunda crisis institucional, tanto a nivel político como cultural, y en una realidad caracterizada por la apertura de la Universidad a una población cada vez más variopinta? En una época marcada por la necesidad de formar profesionales capacitados y especialistas en sectores científicos concreto, Ortega se pregunta por qué se siguen impartiendo materias como filosofía o historia, y por qué, todavía, se cree que la Universidad debe preocuparse por transmitir una cultura general al estudiante.

Facultad de Cultura

Respondiendo a esta pregunta Ortega ofrece una redefinición de la Bildung universitaria. De hecho, estas consideraciones le empujan a aclarar el significado mismo de la palabra "cultura", entendida como "lo que salva del naufragio de la vida". Transmitir una cultura general, es decir, un sistema de ideas vivas capaz de dar sentido a la existencia de cada cual, se convierte para el filósofo español, por tanto, en la principal tarea de la Universidad. La cultura es, de hecho, "una dimensión constitutiva de la existencia humana". Frente a la creciente profesionalización, responsable según él, de haber fragmentado la unidad integral del ser humano en una serie de especializaciones carentes de vida, Ortega considera necesario organizar la Universidad en torno a una "Facultad de Cultura", es decir, en torno a unas pocas disciplinas fundamentales (física, biología, historia, sociología y filosofía) que se deben ofrecer a todos los estudiantes para que adquieran un conocimiento integral que les permita comprender, interpretar y actuar sobre la realidad. Tal es la preocupación de Ortega por esta transmisión de la cultura como principio de formación para la vida que incluso llega a esbozar un principio fundamental a la base de este proceso educativo: el principio de economía de la enseñanza. Según el filósofo español, de hecho, en lugar de ofrecer una amplia gama de conceptos sobre diferentes temas, la Universidad debería preocuparse por enseñar solo lo que es razonable esperar que un estudiante medio pueda aprender y recordar. Enseñar sólo lo "necesario para la vida", reducido a "lo que en realidad un estudiante puede aprender con facilidad y plenitud". Es evidente el paralelismo con las palabras de Humboldt sobre la necesidad de ofrecer un conocimiento coherente, unificado, claro y armonioso, para influir realmente en la formación de cada individuo y de la comunidad en su conjunto. De esta forma, Ortega devuelve a la Universidad su misión:

Su tarea central de 'ilustración' del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica.

En este contexto, para Ortega, la investigación y producción científica serían prerrogativa de unas pocas mentes brillantes y no del estudiante medio. Si bien sigue siendo el alma de la Universidad, la investigación científica constituye una tarea a parte, ya que no es realista afirmar que todos pueden ser creadores de la misma. A estas dos tareas principales de la Universidad, transmitir cultura y producir ciencia, Ortega añade una tercera, igualmente importante: relacionarse constantemente con la sociedad civil y contribuir a su desarrollo. Por tanto, la Universidad debe volver a ser un "poder espiritual" capaz de imponerse en la sociedad. La cultura humanística que tiene en mente Ortega constituye por tanto una invitación constante a crear y transmitir un conocimiento que se preocupa por los

problemas relevantes del ser humano y de la sociedad en la que vive, colaborando y cooperando dentro de una comunidad en continua formación.

Hutchins y la universidad de Utopía

De regreso a España en 1948, Ortega realizó un último proyecto intelectual en el que volvió a defender su ideal de educación: el Instituto de Humanidades. Este último experimento orteguiano tuvo una acogida importante, no solo en España sino también y sobre todo en el exterior. De hecho, el filósofo fue llamado a dar una serie de conferencias por Europa y Estados Unidos, entre 1949 y 1953, en las que abordó incesantemente temas pedagógicos. Sus consejos también fueron solicitados por el empresario y filántropo Walter Paepcke, quien en esos años estaba planeando la creación de un instituto de humanidades en Aspen. Quien medió entre Ortega y Paepcke fue Robert Maynard Hutchins (1899-1977), profesor de filosofía en la Universidad de Chicago. Hutchins, desde la década de 1930, se había dedicado a proyectos de reforma universitaria Ashmore (1989), y consideraba a Ortega como uno de los los pensadores contemporáneos que, junto con Newman, Arnold y Whitehead, habían sido capaces de replantear más a fondo la misión, la finalidad y la estructura de la enseñanza universitaria. Los dos se conocieron en octubre de 1949 en Aspen con motivo de las celebraciones del bicentenario de Goethe. Esta fue también la ocasión para el lanzamiento del Instituto de estudios humanísticos de Aspen. Al año siguiente, Hutchins aceptaría el papel de director asociado de la Fundación Ford, lo que le ayudará a promover su misión educativa. En este contexto pudo ofrecer su visión reformista, legitimada por una institución importante y poderosa, en un contexto de gran intervencionismo cultural y político, tanto nacional como internacional, destinado a promover un nuevo ideal de educación democrática en una sociedad que aún emergía de los escombros de la II Guerra Mundial (Santisteban, 2009). Hutchins trazó en su libro, The University of Utopia, el perfil de un nuevo ideal de educación, profundamente influenciado por las tesis de Ortega. En particular, ofrece una nueva reformulación de la Bildung adaptada al contexto americano (Sloan, 2002). Como en el caso de la filosofía clásica alemana, también en esta circunstancia la motivación del panfleto pedagógico de Hutchins está íntimamente ligada a las circunstancias sociopolíticas de su país: la guerra fría y la polarización política entre bloques e ideologías contrarias (Barnhisel, 2014). La pregunta básica que mueve todo el escrito de Hutchins es cómo es posible combinar el liberalismo progresista de Estados Unidos con un sistema educativo capaz de formar personas y ciudadanos, y que no trate simplemente de educar a su clase trabajadora en una perspectiva de producción de masa. En otras palabras, ¿cómo salvar la Bildung, propia del proceso educativo, en un mundo en el que ésta parece haberse vuelto no sólo cada vez más superflua, sino incluso contraproducente, cara e

improductiva? En este contexto, dice Hutchins, es a la filosofía clásica alemana la referencia más importante:

El ejemplo de Prusia después de las guerras napoleónicas - y el de Dinamarca después de 1864 - muestra que es posible lograr resultados sociales y políticos notables a través de la educación. También demuestra que es posible que una nación se organice de tal manera que tenga una educación que nunca antes había tenido, para poder elevarse, con sus propias fuerzas, a un mundo espiritual diferente (Hutchins, 1964)

Los problemas fundamentales

Hutchins identifica cuatro grandes problemas que, a su juicio, complican el camino hacia una auténtica formación. Se trata de: 1) la creciente industrialización, que deja en segundo plano una educación no pragmática y no utilitaria, convirtiendo al ser humano en mera máquina; 2) la excesiva especialización en ámbito universitario, que impide comprender plenamente la armonía y belleza intrínsecas de la cultura; 3) la pluralidad de perspectivas filosóficas, que no permite implementar una reforma integral del sistema educativo; 4) el creciente conformismo social y político, que limita la búsqueda de la verdad ya que elimina las voces disidentes sin antes conocer las razones de sus ideas. Ante estos problemas, la utopía que dibuja en su libro representa una ambiciosa propuesta de educación para la ciudadanía democrática que parte de bases antropológicas y pedagógicas similares a las de Fichte, Humboldt y Ortega (Stevens, 2001). De hecho, incluso para Hutchins el proceso educativo debe partir de la conciencia de la finalidad última de la educación, que él identifica en el "crecimiento moral, intelectual, estético y espiritual" de los seres humanos, que no pueden ser definidos como tales si carecen de sensibilidad ética, de sentimiento artístico, y de una insaciable sed de conocimiento. Lograr este objetivo, claramente es la tarea principal de la educación, es necesario reformar el sistema educativo. En todos sus niveles educativos, por tanto, se debe brindar una respuesta eficaz para contrarrestar el efecto dañino de los cuatro problemas que caracterizan la sociedad de la producción industrial y del consumo masivo. Una reforma que empieza con redefinir la esencia misma de la enseñanza universitaria.

Universidad y Bildung

En la utopía de Hutchins, la Universidad es la institución que se ocupa no solo de incrementar la producción científica de un país, sino también de transmitir una visión global de la cultura a su población a través de la formación continua de sus educadores. Por eso, cada educador debe recibir, según Hutchins, una educación liberal, es decir, una educación que le permita pensar libremente, buscar un sentido

a su propia existencia y comunicarse con los demás sobre asuntos relevantes. Por tanto, la Universidad se concibe como el lugar por excelencia en el que "reflexionar más profundamente sobre las cuestiones intelectuales más importantes". Un lugar al que solo se puede acceder después de aprobar un examen, para comprobar que ya se han adquirido los conocimientos básicos. Una institución que en su funcionamiento pedagógico obedece a cuatro principios básicos, diseñados para contrarrestar los cuatro problemas anteriormente mencionados: 1) limitar la transmisión de información sin importancia, para permitir al alumno enfocar su atención de manera auténtica y profunda; 2) apreciar la riqueza de la cultura como producto de la humanidad en su conjunto; 3) ofrecer constantes oportunidades de diálogo e intercambio de ideas en toda la comunidad educativa, a través de una estructura de vida colegiada; 4) evitar la división artificial en departamentos y disciplinas, garantizando a todos y cada uno la libertad de seguir su propio camino y de asociarse en virtud de sus intereses reales. Reflexionar, comprender, conversar y progresar sin fin en un camino constante de formación individual y colectiva. Estas son las cuatro acciones que, según Robert Hutchins, la Universidad debería favorecer para cumplir verdaderamente su misión. Una misión de fundamental importancia, ya que "la actividad intelectual y la discusión de los problemas teóricos y prácticos más importantes son indispensables para una vida feliz, y para el progreso y seguridad del Estado".

Vuelven claramente las palabras de Fichte: supervisar y promover el desarrollo intelectual y colectivo. Para lograr este objetivo, la solución propuesta por Hutchins es muy similar a la de Humboldt, atestiguando la fuerte presencia del legado de la filosofía clásica alemana. De hecho, según el filósofo estadounidense, la universidad debe contar siempre con el interés real de los estudiantes por aprender y buscar la verdad, limitando las lecciones a unas pocas horas semanales, favoreciendo el estudio individual y libre, el diálogo y la conversación, garantizando una cooperación respetuosa, dando tiempo a los alumnos y al profesor para reflexionar, y así presentar el fruto siempre nuevo y maduro de sus propias meditaciones, que se enriquecerán mediante la comparación con las reflexiones de los demás, posible gracias a la experiencia de convivencia dentro de una universidad de tipo residencial. La utopía de Hutchins, así como la propuesta de reforma de Ortega, presenta una nueva conceptualización de Bildung extremadamente ambiciosa y, hoy en día, en constante peligro de desaparecer en nuestras actuales instituciones universitarias. Todas estas diferentes propuestas, claramente vinculadas a contextos sociales y políticos distintos, compartían la urgencia de dar una respuesta eficaz a una evidente falta de sentido y valor de una institución educativa en profunda crisis. No solo comparten con la tradición alemana unos presupuestos antropológicos y pedagógicos, sino también la voluntad política de elevar el espíritu de una nación, a

partir de la formación integral de sus ciudadanos, de su toma de conciencia de que pertenecen plenamente, pero siempre de modo inacabado, a una humanidad en constante búsqueda de sí misma. Cabe preguntar en qué medida este legado tan vital y ambicioso puede constituir un nuevo punto de partida para plantear el destino de la universidad del presente, y del futuro.

REFERENCIAS

Abellán, J. (2009). La idea de la Universidad en Wilhelm von Humboldt. En F. Oncina Coves, *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad. De Kant a Nietzsche*. Madrid: Dykinson.

Acosta E. (2014). Fichte: acerca del compromiso social del intelectual. Una aproximación genealógica. *Revista de Estudios sobre Fichte, 8*, 20.

Ashmore H.S. (1989). *Unseasonable Truths. The Life of Robert Maynard Hutchins*. Boston, Toronto, London: Brown and Company.

Barnhisel, G., Laughlin, J., Hutchins, R., y ColdWar Cultural Freedom. (2014). The Princeton. *University Library Chronicle, 75*(3), 385-405.

Casado, Á., y Ortega, G. (2001). La educación: perfíles de una trayectoria. *Revista española de pedagogía, 220*, 385-401.

Costa, J. (2019). *La educación política de las masas. Capital cultural y clases sociales en la Generación del 14.* Madrid: Siglo XXI.

Duso, G. (2007). *La logica del potere*. Monza: Polimetrica.

Fichte, J.G. (2002). Algunas lecciones sobre el destino del sabio. Madrid: Akal.

Fonnesu, L. (1993). *Antropologia e idealismo. La destinazione dell'uomo nell'etica di Fichte.* Roma-Bari: Laterza.

Foucault, M. (2002). *Castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

García, M. (1914). La Universidad. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 4*, 651-652.

Gennari, M. (2014). La nascita della Bildung. *Studi sulla Formazione, 17*(1), 131-149.

Humboldt, W. (1903). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. X, hg. B.* Gebhardt, Berlin: De Gruyter.

Hutchins, R.M. (1964). *The University of Utopia.* Chicago: University of Chicago Press.

Macor, L.A. (2013). *Die Bestimmung des Menschen (1748-1800). Eine Begriffsgeschichte.* Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Molinuevo J.L. (1990). Salvar a Fiche en Ortega. *Azafea. Estudios de Historia de la Filosofía Hispánica, 3*, 103-150.

Niño, A. (2013). La reforma de la Facultad de Filosofía y Letras y sus referentes internacionales. En E. González Calleja, e Á. Ribagorda (Dir.), *La Universidad Central Durante la Segunda República. Las ciencias humanas y sociales y la vida universitaria* (pp. 1931-1939), Madrid: Dykinson.

Oncina, F. (2009). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad. De Kant a Nietzsche*. Madrid: Dykinson.

Ortega, O., y Gasset, J. (2004-2010). *Obras Completas, 9 vol.* Madrid: Taurus.

Santisteban F. (2009). El desembarco de la Fundación Ford en España. *Ayer, 75*, 158-191.

Sloan, J. (2002). *The Romance of Commerce and Culture: Capitalism, Modernism, ant the Chicago-Aspen Crusade for Cultural Reform.* Boulder: University Press of Colorado.

Stevens, A.H. (2001). The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins. *The Journal of General Education, 50*(3), 165-191.

Zamora, J. (2002). *Ortega y Gasset.* Barcelona: Plaza y Janés.

CAPÍTULO 71

INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS SERIES PREFERIDAS POR EL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

ESTEFANIA CESTINO GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Vivimos inmerso en la cultura digital, rodeados por tecnologías en casi todos los aspectos de nuestra vida cotidiana: Internet se ha convertido en un medio esencial tanto para el ocio como para el trabajo, vivimos con un uso continuo del móvil, pc, tablets y dispositivos inteligentes, que ha cambiado las costumbres sobre como leemos, aprendemos, nos comportamos, y hasta la forma en que consumimos diferentes contenidos multimedia, Stanković (2018).

Los medios audiovisuales se han convertido en una herramienta útil para la docencia, se pueden aplicar en una gran gama de materias diferentes y en cualquier nivel educativo, para hacer más motivantes las clases. El cine y las series de TV son un excelente recurso que los docentes incorporan cada vez más en la metodología ya que permiten una gran gama de actividades: para explicar y asimilar contenidos, para crear debates y pensamiento crítico, para el aprendizaje de idiomas, etc. González, Catalán, y Armiñana (2020) afirman que el cine es un recurso que complementa las prácticas educativas, "favorece el aprendizaje a través de imágenes, ideas, música, movimiento y conceptos, lo que refuerza su capacidad para transmitir conocimientos y actitudes" (p. 64).

Es común que los espectadores sientan admiración por los protagonistas de sus series y películas favoritas, e incluso que se vean reflejados en ellos, ya sea por sus cualidades físicas, por algún rasgo de la personalidad, por las acciones que realizan, etc. Es normal que se identifiquen con ellos, e incluso, en algunos casos, que se tomen como modelos en la construcción de identidades, Sarmiento (2007), y más aún, cuando los personajes son los protagonistas de películas y series de éxito, un ejemplo de esto, es el caso de la exitosa serie de dibujos animados Los Simpson. La primera emisión de estos dibujos, como serie, se remonta al 17 de diciembre de 1989. Desde entonces no ha parado de emitirse no solo en EEUU, de donde es origen, sino que es la serie más vista en todo el mundo, con más de 420 capítulos en los que se han tratado todo tipo de temas y argumentos. Marta-Lazo, y Tovar-Lasheras (2011). A raíz de éste éxito televisivo en 2007 se llevó a la gran pantalla con Los Simpson: La película. Una de las claves de su éxito es el carácter humorístico de la

película, producto y a la vez parodia de la cultura de masas. García (2013). Muchos docentes han empleado como estrategia pedagógica y didáctica fragmentos y capítulos de esta serie, para explicar los contenidos de sus asignaturas, como, por ejemplo, Hämäläinen (2020) para el estudio de las formas de tratamiento pronominal en los doblajes para Hispanoamérica y para España. Grande-López (2019) para la enseñanza de fotografía. Autores como Alvira y López (2013) han empleado el capítulo de la serie "Los Simpsons Homer Evolution" y la película "La era de hielo 4" como recursos didácticos en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de evolución.

Es muy importante que los docentes seleccionen el material, que sea adecuado y acorde al contexto educativo y los contenidos de la programación. Además, para que una práctica educativa sea innovación docente, según afirman Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, y García-Peñalvo (2019) se debe disponer de los siguientes requisitos: definición y empleo de las últimas tendencias en innovación educativa, indicadores que valoren la práctica educativa y referencias de publicaciones en revista de impacto.

Sein-Echaluce (2017) define la innovación educativa al proceso de producir cambios planificados por la aplicación de una idea para la mejora en los objetivos formativos.

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de la implementación de metodologías innovadoras, en la cual, se destaca las series de TV como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje en las técnicas de análisis de medios audiovisuales, que se imparte en la parte práctica de la asignatura titulada Historia de los Medios Audiovisuales, que pertenece al segundo cuatrimestre del segundo curso, del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga.

METODOLOGÍA

Samwell (2010) afirma que existen dos grandes clasificaciones para la metodología, por un lado, los métodos pasivos o tradicionales, y por otro, los métodos basados en la acción, innovadores y activos. Autores como Ripollés (2011), Bager (2011) abogan por el papel activo y participativo que deben desarrollar los estudiantes gracias a la guía del docente con metodologías activas.

Según la Guía Docente de la asignatura para el curso académico 2019/20, las competencias que se deben alcanzar son las siguientes:

Capacidad de trabajo en equipo y de comunicación de las propias ideas mediante la creación de un ambiente propicio, así como capacidad para integrarse en empresas externas y en un proyecto común destinado a la obtención de resultados.

Creatividad: capacidad para asumir riesgos expresivos y temáticos en el marco de las disponibilidades y plazos de la producción audiovisual, aplicando soluciones y puntos de vista personales en el desarrollo de los proyectos.

Toma de decisiones: capacidad para acertar al elegir en situaciones de incertidumbre, asumiendo responsabilidades.

Práctica sistemática de autoevaluación crítica de resultados: valoración de la importancia de corregir y ajustar constantemente los errores cometidos en los procesos creativos u organizativos de las producciones audiovisuales.

Orden y método: habilidad para la organización y temporalización de las tareas, realizándolas de manera ordenada adoptando con lógica las decisiones prioritarias en los diferentes procesos de producción audiovisual.

Habilidad para exponer de forma adecuada los resultados de la investigación de manera oral o por medios audiovisuales o informáticos conforme a los cánones de las disciplinas de la comunicación.

Capacidad para asumir el liderazgo en proyectos que requieran recursos humanos y de cualquier otra naturaleza, gestionándolos eficientemente, asumiendo los principios de la responsabilidad social.

La finalidad u objetivo principal que se plantea a la hora de desarrollar esta metodología de aprendizaje es fomentar el espíritu crítico, la capacidad de análisis, la creatividad y la innovación, desarrollando y poniendo en práctica los contenidos que se incluyen en la asignatura.

La muestra la componen 30 estudiantes. La temporalización abarcó el segundo trimestre del curso académico 2019/2020, en el cual, se adaptó la docencia presencial a la modalidad online debido al estado de confinamiento causado por la pandemia COVID-19. La clase tenía una duración de una hora a la semana para la parte práctica, y en la modalidad online, se mantuvo el mismo horario que antes del confinamiento, los miércoles de 11:30 a 12:30h.

Siguiendo el cronograma establecido y la programación docente de la asignatura, los contenidos se explican en las clases teóricas y prácticas, de forma alternativa y también complementaria. Para las prácticas, que es el objeto de este trabajo, se emplearon recursos materiales y/o digitales: presentaciones en Power Point, vídeos, y diversos recursos webs. Tras cada explicación se plantea una actividad para realizar por grupos de máximo cinco componentes, en los que deben relacionar los contenidos aprendidos y aplicarlos para el análisis de sus series de TV, convirtiéndose el alumnado en el protagonista de su aprendizaje. Se trabaja en pequeño grupo y las exposiciones se realizan en gran grupo, con la participación de toda la clase. Se empleó la herramienta seminario virtual B del Campus Virtual de la universidad de Málaga para las explicaciones teórico y prácticas, además de otras plataformas digitales para las tutorías online, como son: Google Meet, Skype,

Discard. Para las tutorías online, los estudiantes previo aviso por email, reservaban una franja horaria para poderles atender tanto individualmente como en grupo, por la plataforma que ellos prefieran, entre las opciones que se le ofrece a su disposición.

Para la mayoría de los alumnos de segundo es la primera vez que se les plantea desarrollar un análisis de una serie de TV. Esta asignatura suele tener muy buena acogida entre el alumnado, al ser ellos quienes deciden qué serie quieren elegir para realizar los distintos tipos de análisis, les suele dar mucha motivación asistir a esta asignatura y realizar los comentarios de sus series favoritas.

Tabla 1. Cronograma de los contenidos prácticos

Cronograma y contenidos de las prácticas	Tareas
Tema 1-Análisis situacional (Semanas 1 y 2)	- Situar la serie en su contexto. - Introducir la serie en el contexto de cultura televisiva. - Realizar la ficha técnico artística y carrera comercial de la serie. Filmografía de los principales creadores: guionistas, director/es músicos, escenógrafos. - ¿En qué género se inscribe la serie?
Tema 2.- Análisis narrativo (Semanas 3 y 4)	- ¿Cuál es el argumento de la historia? - ¿Cuáles son los núcleos narrativos? - ¿Cómo se organizan los bloques narrativos? - Descripción de los protagonistas, antagonistas y personajes secundarios. - Análisis de los conflictos ¿cómo se producen y resuelven? - Analizar la presencia de violencia verbal o fisca. - Análisis del entorno físico: escenarios y ambientes. - ¿El entorno cumple una función narrativa? - ¿Cuáles son las aportaciones estéticas que contribuyen a crear el clima y atmósfera a las escenas?
Tema 3.- Análisis formal (Semanas 5 y 6)	- ¿Cuál es el tratamiento formal desde el punto de vista del género televisivo? - ¿Cuál es el tratamiento formal desde el punto de vista del estilo? - ¿Cuál es el tratamiento formal desde el punto de vista del tono? - Los recursos formales: sonoros y visuales - Análisis del montaje, ritmo, tipos de planos.
Tema 4. Análisis temático (Semanas 7 y 8)	- Identificar el tema principal y temas secundarios. - Formular los temas explícitos e implícitos. - Universalidad, significación y simbolismo que pueda haber en los personajes. - ¿Qué valores están presente en los personajes? ¿Cuáles son los valores promueve la serie? ¿Qué visión refleja de la sociedad la historia? - ¿Qué personajes despiertan sentimientos de identificación o proyección? - ¿Qué tipo de emociones se proyectan sobre los personajes y situaciones?
Tema 5. Lecturas valorativas: Lectura valorativa narrativa Lectura valorativa formal Lectura valorativa temática (Semanas 8 y 10)	Lectura valorativa narrativa: - Valorar el argumento: simplismo/complejidad, originalidad - ¿Existe maniqueísmo? Lectura valorativa formal: - Evaluación del género, estilo, tono - Valoración del montaje: sentido y ritmo Lectura temática: - Valorar los temas desde el punto de vista ideológico y ético. - ¿Se justifica la presencia de violencia? ¿podrían resolverse los conflictos de otro modo? - Valoración de las motivaciones de los personajes desde el punto de vista ético. - ¿qué reacciones suscita la serie al espectador? - Si la serie es un éxito sociológico, ¿a qué se debe? - Aspectos positivos y negativos a destacar.
Exposiciones. Semana 11	Presentaciones

En la primera semana se explica la dinámica de la asignatura, el índice de contenidos que vamos a ir trabajando y el cronograma para cada semana, con las fechas de exposiciones del trabajo final, para que cada grupo desde el primer día se pueda planificar y gestionar el tiempo con antelación. Los agrupamientos por equipos de trabajo se realizan al empezar con la asignatura, también en la primera semana. Los grupos se crean entre 3 y cinco personas, en caso necesario se les ayuda a encontrar grupos de estudiantes si alguien lo necesita. Cada grupo tendrá que elegir su serie, las premisas son que todos los componentes del grupo la hayan visto y estén de acuerdo para realizar su análisis. No puede haber series repetidas, en el caso de que dos grupos quieran realizar los análisis de la misma serie, se realiza un sorteo y el grupo que no le haya tocado deberá elegir otra alternativa. En las siguientes semanas se comienza con el análisis crítico de las series, que abarcan los distintos tipos de análisis: análisis situacional, análisis narrativo, análisis formal, análisis temático; y las lecturas valorativas: narrativa, formal y temática. En la última semana se realiza la presentación de los trabajos y puesta en común de cada grupo.

La siguiente tabla muestra el cronograma por semanas con los contenidos prácticos en las distintas unidades didácticas y la práctica asociada.

RESULTADOS

Las series elegidas por los estudiantes para realizar el análisis crítico en el curso 2019/2020 han sido las siguientes:

Paquita Salas (Temporada 1).
The Mandalorian (Temporada 1).
The Boys (Temporada 1).
You (Temporada 1).
The Good Place (Temporada 1).
Sex Education (Temporada 1).
Pose (Temporada 1).
Fleabag (Temporada 1).
Juego de Tronos (Temporada 3).

Cada uno de los análisis realizados y lecturas valorativas se evalúan sobre 10 puntos, que, a su vez, se obtiene la calificación final de las prácticas realizando la media de todas las partes. La calificación final de la parte práctica es sobre 10 puntos. La evaluación de las prácticas representa el 30% de la asignatura.

Se han tenido en cuenta los criterios de evaluación de la programación docente, y para restar la subjetividad que pueda haber en el proceso evaluador, se ha seguido una rúbrica de evaluación, en la cual, están representados cada uno de los indicadores a evaluar en cada análisis y lecturas valorativas. También se tiene en cuenta la expresión escrita, la puntualidad en las distintas entregas de las tareas, y

del propio trabajo final. La parte práctica de la asignatura hay un índice muy elevado de aprobados, con calificaciones de notables y sobresalientes. Las personas que no aprueban la parte práctica suele ser por motivos extrínsecos a dicha asignatura. Suelen ser pocas las personas que no presentan el trabajo final. Hay un índice alto de asistentes, tanto en modo presencial como en virtual. Las personas que no asisten a clase no suelen entregar su trabajo final ni presentarse a la exposición final, pero los motivos de dicho abandono suelen ser extrínsecos a la asignatura, como la anulación de la matrícula por cambio de carrera, u otras circunstancias.

El alumnado por su parte realiza un breve cuestionario de escala Likert para que evalúen la asignatura y docencia recibida. Este cuestionario tiene como finalidad la mejora de la calidad docente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La parte práctica de la asignatura de Historia de los Medios Audiovisuales suele tener muy buena acogida por parte de los estudiantes. El hecho de hacerlos partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir que sean ellos quienes elijan el material audiovisual para su posterior análisis crítico, es un factor motivante en esta asignatura, en la que los debates y comentarios de actualidad surgen entorno a los contenidos teóricos y prácticos que están estudiando. Cada una de las series que han elegido han justificado y analizado de forma pormenorizada, desde una perspectiva más crítica que en la mayoría de los casos, no habían identificado cuando la vieron por primera vez. Surgen comentarios del tipo “no me había fijado en ese detalle”, “no me había dado cuenta de …” Las aportaciones de los compañeros, no solo de su mismo equipo de trabajo, sino también de los otros equipos, enriquecen los análisis. También hay que mencionar, que las series elegidas por ellos, suelen ser series que han visto la mayor parte de los estudiantes, que, por afinidad con sus compañeros, comparten y siguen las distintas temporadas.

Consideremos que no se hubiese producido en clase el ambiente tan enriquecedor, fruto del diálogo y de las aportaciones de los análisis y valoraciones de las series, si el material seleccionado para dicho análisis crítico hubiese sido otro diferente, impuesto por el docente, ajeno a los gustos y tendencias de su alumnado. Es muy importante conocer al alumnado, hacerle partícipe mediante técnicas motivadoras que los docentes pueden incluir en la metodología de sus asignaturas, como en este trabajo, haciéndoles partícipes en la selección del material audiovisual para la explicación y ejecución de análisis críticos. De esta forma, los contenidos a explicar estén contextualizados en un entorno lúdico y atractivo para los estudiantes, ya que el consumo de series mediante el uso de las plataformas digitales (Netflix, Amazon Video, HBO, Disney Plus), forman parte del ocio entre los jóvenes.

REFERENCIAS

Alvira, S.C., y López, Z.C. (2013). Los Simpsons y la era de hielo 4 como recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje del concepto de evolución. *Bio-grafía*, 437-445.

Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal, 7*(2), 279-296.

Cantor, P.A. (2010). Los Simpson: la política atomista y la familia nuclear. En W. Irwin, et al. (Eds.), *Los Simpson y la filosofía* (pp. 197-219). Barcelona: Círculo de Lectores.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M.L., García -Peñalvo, F.J., y Balbín-Bastidas, A.M. (2019). *Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado.* Barcelona: Círculo de Lectores.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M.L., y García-Peñalvo, F.J. (2019). *¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?* Barcelona: Círculo de Lectores.

García, E.L. (2013). Los Simpson: La película, apocalipsis con final feliz/ The Simpsons movie, apocalypse with a happy end. *Amaltea. Revista de Mitocrítica, 5*, 103.

González, A.I.M., Catalán, V.G., y Armiñana, J.R. (2020). Motivación en las ciencias mediante el cine. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales,* (99), 62-67.

Grande-López, V. (2019). La fotografía y la serie de televisión Los Simpson como estrategia pedagógica y didáctica. *Razón y Palabra, 23*(106), 384-408.

Hämäläinen, M. (2020). *Las formas de tratamiento pronominal en Los Simpson. Los doblajes para Hispanoamérica y para España*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Marta, C., y Tovar, A. (2011). *Los Simpson, un fenómeno social con 20 años de permanencia en la programación televisiva.* Barcelona: Círculo de Lectores.

Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor, 187*(Extra_3), 83-88.

Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ Training, 52*(1), 20-47.

Sarmiento, J.J.U. (2007). Las máscaras identitarias o Los Simpson. aproximaciones al consumo cultural de los menores trabajadores de Bogotá. *Maguaré,* (21).

Sein-Echaluce, M.L., Fidalgo-Blanco, Á. y Alves, G. 2017. Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior. 72*(2017), 596–598.

Stanković, M. (2018). TV Series or Not?. *AM Časopis za studije umetnosti i medija,* (17), 1-13.

CAPÍTULO 72

EDUCACIÓN EN SEGURIDAD Y CONTROL DE RIESGOS BASADA EN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y GAMIFICACIÓN CON ROLE-PLAYING

JOSHUA MIGUEL GONZÁLEZ SANTANA
Máster del Profesorado

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas el mundo ha sido testigo, con gran tristeza, de eventos tan trágicos como el terremoto de Paquistán en octubre de 2005, donde murieron más de 16000 alumnos, o el corrimiento de tierra de 2006 en Filipinas, donde fallecieron más de 200 alumnos. Estos dos sucesos conmocionaron al mundo y desembocaron en la campaña titulada «La reducción de los desastres empieza en la escuela» (UNESCO, 2006). Dicha campaña tenía un objetivo ambicioso; "lograr que las escuelas fuesen seguras y que se introdujera contenido obligatorio curricular, formación en emergencias, en todos los países firmantes del acuerdo, cuestión que aún no se ha logrado" (Hernández-Rodríguez y Fernández-Pereira, 2018, p. 201).

En la actualidad, la pandemia mundial de coronavirus ha obligado a los centros educativos de todo el mundo a tomar una serie de medidas sanitarias para tratar de garantizar un ambiente lo más seguro posible, tanto para alumnos como profesores. Esto es, en sí mismo, un paquete de medidas de prevención y control de riesgos, pero resulta necesario formar a docentes y estudiantes sobre la utilidad misma de las medidas, así como aprovechar la ocasión para introducir contenidos curriculares de seguridad y control de riesgos más allá de los necesarios para afrontar esta crisis.

Este trabajo pretende servir de impulso para que España, en un futuro no muy lejano, ratifique con hechos los acuerdos suscritos con la UNESCO en 2006, forme a sus estudiantes y docentes en formación básica sobre emergencias, seguridad y control de riesgos. Para ello se propone utilizar el Aprendizaje por Descubrimiento, ligado al siempre eficaz recurso de la gamificación, junto con el uso de las nuevas tecnologías, tales como la Realidad Virtual, así como videojuegos o simuladores.

Cuando se habla de seguridad y control de riesgos conviene saber que, en España, hasta la década de 1980 primaba un modelo obsoleto, costoso e ineficiente, que se dedicaba a paliar los efectos de los desastres que ocurrían en el territorio nacional. Es decir, el Estado mitigaba los efectos nocivos de las catástrofes indemnizando a los afectados, lo cual se ha demostrado que es muchísimo más costoso que realizar estudios previos, acciones preventivas y un seguimiento de la emergencia para actuar en el momento que sea preciso. Dentro de estas acciones

preventivas destacan, por ejemplo, las quemas prescritas para reducir el riesgo de incendio, o las campañas de sensibilización al volante.

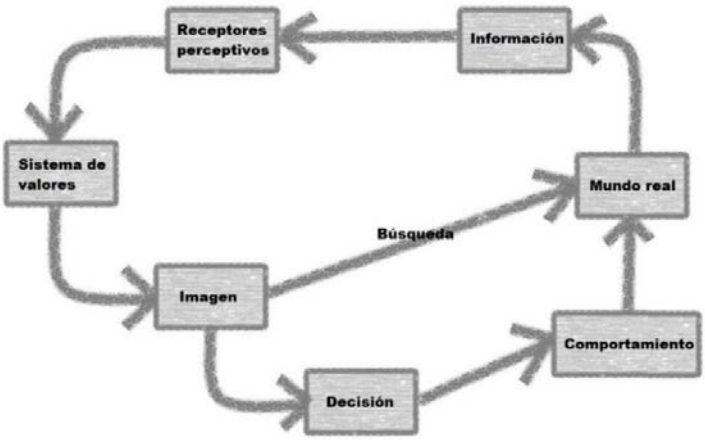
A partir de la década de 1980 se llega al modelo actual, donde la gestión previa se erige como parte fundamental del control de riesgos, convirtiéndose en "un proceso que tiene como finalidad la previsión, reducción y control del riesgo" (Rodríguez, Pérez, Palma, y Suárez, 2018, p. 22).

Con todo lo dicho, parece que la potestad única de la prevención y el control de riesgos pertenece al Estado, pero nada más lejos de la realidad. En su generalidad, la responsabilidad de prevenir la manifestación de un riesgo es deber del ciudadano. Esto se vuelve algo obvio si se piensa en el cáncer de pulmón y su asociación con el tabaquismo. El Estado realiza campañas de concienciación, pero es el ciudadano el que decide asumir o no el riesgo de padecer alguna enfermedad asociada al consumo del tabaco.

Asumimos, por tanto, riesgos. Y los asumimos con pleno conocimiento, en la mayoría de casos, sobre lo que puede ocurrir al consumir tabaco, utilizar un vehículo o utilizar herramientas de trabajo. Beck (1992, p. 21) define a esta sociedad como la "sociedad del riesgo". Para Beck (1992), el aumento y la asunción voluntaria de riesgos viene definido por la modernidad y los avances que se producen a nivel tecnológico. La humanidad debe aprender a lidiar con estos riesgos y asumirlos voluntariamente para no detener su avance tecnológico.

Para asumir un riesgo primero debe ser percibido como tal, pero, ¿cómo es percibido un riesgo? Larraín y Simpson-Housley (1994) respondieron a esta cuestión describiendo el proceso cognitivo de la "percepción social del riesgo". Este proceso cognitivo fue adaptado por Cid, Castro, y Rugiero (2012), en la figura 1, que se reproduce a continuación.

Figura 1. Proceso de percepción social del riesgo



El mundo real es el lugar donde el fenómeno físico (riesgo) acontece o se manifiesta. Dicho riesgo lleva aparejada una información, la cual es captada por los receptores perceptivos, tales como ojos, oído u olfato. Nuestro sistema de valores se nutre de nuestras experiencias previas, cultura, formación, forma de ser, y analiza lo captado por nuestros sentidos generando una imagen que será comparada con lo que está ocurriendo realmente en el mundo real. Esta comparación es lo que se denomina como el proceso de búsqueda. Es aquí cuando determinamos si nuestra imagen se corresponde con la realidad o no. Por ejemplo, al ver una columna de humo lejana se puede pensar que se trata de un incendio, aunque finalmente se trataba de una quema prescrita. Una vez se haya comparado la imagen con la realidad, se toma una decisión que llevará asociada un patrón de comportamiento, volviendo al punto de partida, repitiéndose el proceso constantemente.

Por otro lado, las nuevas tecnologías son un aliado perfecto para la formación en seguridad y control de riesgos, señalando a la realidad virtual, realidad aumentada, simuladores y videojuegos como herramientas más destacadas.

La característica fundamental de la realidad virtual es que todo el campo de visión del usuario se encuentra dentro de un entorno virtual, mientras que la realidad aumentada añade una capa virtual al mundo real. En la realidad virtual es necesario utilizar unas gafas de realidad virtual, mientras que en la realidad aumentada bastaría con tener una cámara, una pantalla y una forma objetivo a la que aplicar una capa virtual. Por otro lado, simuladores y videojuegos pueden ser utilizados también para la formación en seguridad y control de riesgos. Los simuladores son “juegos serios" ampliamente utilizados en el aprendizaje de pilotos, proporcionando un entorno seguro en el que se pueden entrenar las capacidades de reacción ante imprevistos y emergencias. Los videojuegos también permiten, desde un punto de vista más lúdico, abordar contenidos curriculares referentes a la seguridad y el control de riesgos. Un ejemplo de este tipo de videojuegos es Tannah: The Tsunami & Earthquake fighter, que pone al jugador en la piel de una niña que deberá sortear los peligros que representan incendios, tsunamis y terremotos, a través de diferentes minijuegos.

La gamificación se define como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 9).

Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke (2011) definen a la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos distintos del juego” y Gartner (2011) señala que “la gamificación utiliza mecánicas de juego, como los desafíos, las reglas, el azar, las recompensas y los niveles de consecución de objetivos para transformar tareas diarias en actividades lúdicas”.

De Puy y Miguelena (2017) acotan los aspectos fundamentales que tienen las definiciones de gamificación, pues "definen los tres puntos más importantes: elemento de juego, técnicas de diseño de juegos, entornos ajenos al juego", como ya se ha visto en las definiciones de Gartner (2011), Deterding et al. (2011), y Kapp (2012). En el informe de De Puy y Miguelena se analizan herramientas desarrolladas por distintos autores para diseñar una gamificación.

El juego "es la forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma" (Brown y Vaughan, 2009). El juego "es una característica del desarrollo de la humanidad".

Marín (2018), en su libro, "¿Jugamos?", señala que "el esfuerzo ligado al juego no nos pesa, sino que más bien nos hace volar" y que es la mejor forma de aprender, ya que, al jugar, "lo que hacemos lo hacemos disfrutando no sólo del resultado esperado, sino del camino transitado".

Mora (2013), en la misma línea, indica que "sólo se puede aprender aquello que se ama", por lo que el desarrollo de una gamificación que capaz de despertar interés en el alumno hará que afiance mejor sus conocimientos.

El framework o modelo 6D (Werbach y Hunter, 2013) es la metodología más utilizada para la creación de gamificaciones, y es posible utilizarlo en diferentes ámbitos, no sólo en el educativo. Según De Puy y Miguelena (2017) el modelo 6D "define todos los pasos necesarios en un orden cronológico para desarrollar un sistema gamificado". Se llama así porque consta de seis pasos que comienzan por D; definir los objetivos de negocio, distinguir conductas clave, describir a los jugadores, desarrollar los ciclos de actividad, divertirse y determinar las herramientas que se van a utilizar.

METODOLOGÍA

Los principales objetivos didácticos de esta propuesta son motivar al alumnado para fomentar actitudes responsables ante situaciones de riesgo, incentivar la identificación de riesgos, mostrar el trabajo realizado por distintos colectivos que trabajan en situaciones de riesgo y emergencias, mostrar cuáles son los canales oficiales para estar informado en situaciones de emergencia, mostrar procesos de descontaminación, evacuación y autoprotección, diferenciar distintos pictogramas y señales de peligro, fomentar el trabajo y conciencia de equipo, y fomentar y premiar actitudes autodidactas.

Mediante esta propuesta se pretenden también desarrollar seis de las siete competencias claves recogidas en la LOMCE. Para desarrollar la Competencia Matemática y competencia en Ciencia y Tecnología (CMCT) los alumnos deberán utilizar cálculos para determinar las probabilidades de éxito de las misiones que se les propondrán. Para fomentar la Competencia lingüística (CL) los alumnos leerán

documentación relacionada con la seguridad y el control de riesgos, así como comunicarse entre ellos y su docente. En el caso de la Competencia Digital (CD), los alumnos realizarán actividades como la "caza del tesoro" o webquest (Dodge, 2007), utilizarán la realidad virtual y videojuegos o simuladores. En la cuarta competencia LOMCE, Aprender a Aprender (AA), también será un pilar importante el uso de webquest, ya que es una actividad muy ligada al aprendizaje por descubrimiento y que permitirá que los alumnos sean autodidactas, mientras recorren un camino diseñado por su profesor, el cual sirve de guía y resuelve dudas planteando nuevas preguntas que ayuden a los alumnos a alcanzar la solución. La Competencia Social y Cívica (SCS) se verá desarrollada con el trabajo en grupo y la autogestión del mismo, aprendiendo a dividir tareas y asignarlas a los distintos miembros según sus distintas capacidades. En la competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), los alumnos estudiarán el refranero español, pues está lleno de enseñanzas que pondrán servirles para llevar a cabo con éxito sus misiones.

Los contenidos curriculares a desarrollar son la identificación de riesgos por el efecto de la gravedad, riesgos en zonas no aptas para el baño, riesgos en lugares al aire libre, riesgos en lugares de trabajo, riesgos químicos, pictogramas y señales de advertencia/peligro, descontaminación, canales de comunicación oficiales, recomendaciones en caso de fenómeno meteorológico adverso (FMA), incendio, erupción volcánica, terremoto, tsunami, supervivencia en la naturaleza, estructura del Centro Coordinador de Emergencias y Seguridad CECOES 1-1-2 Canarias (112Canarias, 2020) y las funciones de los grupos intervinientes en situaciones de emergencia.

Estos contenidos han sido seleccionados para, en primer lugar, motivar el pensamiento crítico y el proceso de percepción social del riesgo, propiciando la identificación de riesgos y permitiendo que los alumnos tomen decisiones prudentes ante los mismos. En segundo lugar, los canales de comunicación oficiales son aquellos que emiten las recomendaciones a la población en caso de emergencia. Es por ello que, justo antes de pasar a explicar cada una de las recomendaciones para cada tipo de riesgo, los alumnos deberán conocer cuáles son los canales oficiales y cuáles son los documentos más importantes, que en el caso de Canarias son PLATECA (Decreto 98/2015) y PEFMA (Gobierno de Canarias, 2013).

Por último, es conveniente que los alumnos conozcan la estructura del Centro Coordinador de Emergencias y Seguridad de su comunidad, así como qué grupos intervienen en cada emergencia y cómo se coordinan entre ellos. Esto proporciona a aquellos alumnos con una clara vocación por sector emergencias una valiosa información para conocer y decidir su futuro profesional.

La primera actividad, Realidad Virtual, puede realizarse con unas gafas de realidad virtual Google Cardboard, de muy bajo coste y gran compatibilidad con

todos los smartphones actuales y de los últimos tres a cinco años. Esta actividad se centra en la identificación de riesgos y en el aprendizaje de pictogramas y señales de advertencia/peligro, convirtiéndose en pilar fundamental para el desarrollo de las siguientes actividades. Cuenta con una duración de 6 sesiones de una hora. Utilizar unas gafas de realidad virtual de bajo coste permite que todos los alumnos puedan utilizar sus propios teléfonos móviles y permanezcan sentados en sus pupitres para el desarrollo de la actividad. El docente deberá seleccionar diferentes imágenes en 360º para que los alumnos puedan identificar los riesgos asociados a la gravedad, zonas no aptas para el baño, lugares al aire libre, lugares de trabajo, riesgos químicos, pictogramas y señales de advertencia/peligro. Las imágenes pueden ser seleccionadas de entre las muchas que se encuentran por internet, o ser fotografiadas utilizando una cámara especial de 360º. Para el montaje de las mismas, se puede utilizar el programa Unity 3D, creando una esfera y aplicándole a la misma como textura la imagen en 360º. Por último, la cámara se deberá insertar en el centro de la esfera. Se deberá poner especial interés en los riesgos que supone el baño en zonas no habilitadas para ello, pues, en este mismo año 2020 han sido noticia las muertes de dos menores al acceder a un canal no apto para el baño en Badajoz (EP, 2020a) o la de un menor al ser succionado en la zona de maquinaria de una fuente en Móstoles (EP, 2020b), con sólo un mes de diferencia entre ambos sucesos.

La segunda actividad, la Gamificación con Role-Playing, hace uso de múltiples herramientas y metodologías para cumplir con los objetivos didácticos propuestos y el desarrollo de las competencias claves LOMCE, contando con al menos diez sesiones. En primer lugar, se deberá dedicar una sesión de clase para explicar las reglas del juego, sus objetivos, y conductas clave, así como para identificar a los jugadores, según el modelo 6D. Los jugadores pueden tener cuatro roles diferentes. Asesinos, sociales, exploradores y comerciantes. Los jugadores serán organizados en grupos según los resultados arrojados en la identificación de los mismos, procurando siempre que los grupos cuenten al menos con un jugador de cada tipo y evitando que dos asesinos jueguen en el mismo equipo. Se trata de un juego de tablero ambientado en un apocalipsis zombie que se combina con la gestión de dados, lo que provoca que los jugadores deban realizar cálculos para ver las posibilidades de éxito de cada acción. Cada personaje tendrá unas estadísticas únicas que deberá combinar con el resto de sus compañeros para cumplir la misión objetivo.

El ciclo de juego es una estructura repetitiva que tiene toda gamificación, alternando fases de escalada con descansos para llegar a completar un objetivo. En este caso, el ciclo de juego comienza con la elección de la misión. Los exploradores acuden a la mesa del profesor, eligen su misión y reciben un mapa con todas las

habitaciones ocultas y una descripción de la misión. Una vez vuelva a la mesa junto a sus compañeros, leerán la descripción de la misión y serán los exploradores los encargados de realizar varias tiradas de dados para descubrir los peligros que existen en cada una de las habitaciones. Los jugadores se pondrán de acuerdo en las estrategias a seguir y completarán la misión, ganando puntos para la clasificación final, o volviendo con las manos vacías, lo que no les reportará punto alguno. Para considerar que una misión haya sido cumplida, los alumnos deberán completar un diario de misión, explicando qué decisiones han adoptado y cómo han sobrevivido a los diferentes riesgos.

Cada misión tendrá un contenido curricular como eje vertebrador de la misma. En cada sesión de una hora, el profesor explicará un tipo de riesgo durante 10 minutos, por ejemplo, incendio, y los alumnos, al leer la descripción de su misión, deberán buscar información sobre el mismo, las recomendaciones realizadas a la población en los documentos oficiales (PLATECA y PEFMA) durante 20 minutos y jugar la partida en la media hora restante. Las descripciones de las misiones pueden contener refranes españoles, que son muy útiles, ya que contienen saberes populares que siempre son buenos conocer. Si los alumnos tienen alguna cuestión que quieran resolver, enviarán al jugador con el rol social a hablar con el profesor y plantearle sus dudas, quien, en lugar de responderlas, planteará otras preguntas que les ayuden a resolver sus cuestiones. Para realizar el diseño de cada misión se deberán seguir las cinco recomendaciones para escribir una buena webquest (Dodge, 2001). Esto facilitará el proceso de Aprendizaje por Descubrimiento a la vez que mantiene el interés del jugador, al tratarse de una actividad divertida.

La última actividad, el Simulador de Gestión de Emergencias, pretende que el alumno comprenda la dificultad que tiene un gestor de emergencias del 1-1-2 para asignar los limitados recursos de los que dispone. Esta actividad cuenta con dos sesiones de una hora y sirve para dar a conocer el organigrama de CECOES 1-1-2 Canarias, su utilidad, funciones y datos importantes del mismo. En esta actividad, el jugador se pondrá en la piel de un gestor de emergencias durante la gran Cabalgata del Carnaval de Las Palmas de Gran Canaria, debiendo lidiar con múltiples problemas y debiendo asignar los recursos estrictamente necesarios para cada evento. Esta es tal vez la actividad más difícil, pues el jugador posiblemente no asigne los recursos correctos o la dificultad y temática del juego provoque que sienta desinterés en la misma. Aun así, el simulador puede ser una buena herramienta para que los alumnos comprendan mejor el trabajo de todos aquellos que velan por la seguridad de los demás.

RESULTADOS

Si bien no se ha podido poner en práctica la presente propuesta, se espera que los resultados se traduzcan en una disminución de la mortalidad juvenil por causas no naturales, con especial incidencia en aquellas que se producen por ahogamientos, caídas a distinto nivel y atropellos.

En países como Japón, los docentes reciben formación básica en seguridad y control de riesgos, habiendo salvado miles de vidas. Se estima que durante el tsunami de Fukushima el 11 de marzo de 2011, en la ciudad de Kamaishi los docentes lograron salvar las vidas de 3000 alumnos de la ciudad, además de las de muchos viandantes que siguieron el ejemplo de los alumnos (UNESCO, 2014). Este evento ha sido conocido como el "milagro de Kamaishi". Durante este suceso fallecieron cinco alumnos que ese día no habían acudido a clase.

Otros resultados a tener en cuenta son las evaluaciones de los alumnos y profesorado. En primer lugar, los alumnos rellenarán un cuestionario sobre aspectos subjetivos, si consideran que están más preparados ante una situación de emergencia, si consideran que sus conocimientos en este campo se han visto aumentados o qué considerarían como lo más importante. También realizarán un cuestionario para evaluar si se han fijado correctamente los contenidos curriculares. El profesor, vistos los resultados de cada uno de los test, propondrá a los alumnos algunos consejos finales de forma personalizada, para que ellos mismos sigan investigando y tomando actitudes responsables ante los riesgos. Por parte del profesorado, se realizará otro cuestionario con la única intención de que sirva como control de calidad, para modificar aspectos de cara a años posteriores.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta propuesta basa sus principios en la campaña desarrollada por la UNESCO con motivo de las grandes catástrofes ocurridas entre 2005 y 2006, para lograr que las escuelas fuesen un lugar seguro y crear comunidades más resilientes a través de la educación. Si bien es cierto que en España la buena calidad de construcción de los edificios y el seguimiento exhaustivo de la Agencia Estatal de Meteorología de todo fenómeno meteorológico adverso ha evitado que se produzcan muertes en las aulas, no se puede hablar de que en España se realice una conveniente impartición de contenidos curriculares asociados a la seguridad y el control de riesgos.

Para impartir estos contenidos se han de tener en cuenta, en primer lugar, conceptos relacionados con la seguridad y el control de riesgos, tales como la importancia de la prevención y seguimiento de la emergencia, así como de la percepción social del riesgo. Por otro lado, la educación avanza y la penetración de las nuevas tecnologías en las aulas es algo imparable. Es por ello que los alumnos deben desarrollar actividades que utilicen estas nuevas tecnologías, tales como la

realidad virtual, los videojuegos o las búsquedas por ordenador. La cohesión de todos estos elementos se logra gracias al Aprendizaje por Descubrimiento, diseñándose para motivarlo una actividad gamificada donde cada alumno tiene un rol, juega, y llega al descubrimiento por medio de una webquest. Como punto y final, conocer cómo funciona un centro coordinador de emergencias, su estructura y a qué se dedican cada uno de los diferentes empleados que allí trabajan o qué grupo interviene en cada evento, permite que el alumno pueda decidir su futuro profesional si siente vocación por el sector emergencias.

REFERENCIAS

112Canarias (2020). Centro 1-1-2 Estructura. [internet]. Recuperado de http://112canarias.com/info/index.php/centro-1-1-2/estructura

Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture & Society*, *9*(1), 97-123.

Brown, S., y Vaughan, C. (2009). *Juega*. Barcelona: Urano.

Cid, G., Castro, C., y Rugiero, V. (2012). Percepción del riesgo en relación con capacidades de autoprotección y autogestión, como elementos relevantes en la reducción de la vulnerabilidad en la ciudad de La Serena. *Revista Invi*, *27*(75), 105-142.

De Puy, M., y Miguelena, R. (2017). Importancia de la gamificación en la educación aplicado en entornos de la investigación. En LACCEI, *International Multi-Conference for Engineering Education, and Technology: "Global Partnerships for Development and Engineering Education"* (pp. 19-21). Estados Unidos: LACCEI.

Decreto 98/2015, de 22 de mayo, por el que se aprueba el Plan Territorial de Emergencias de Protección Civil de la Comunidad Autónoma de Canarias (PLATECA). Boletín Oficial de Canarias, número 104, de 2 de junio 2015.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". En *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). Estados Unidos: ACM Digital Library.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology, 28*(8), 6-9.

Dodge, B. (2007). *What is a WebQuest*. Estados Unidos: WebQuest Org.

EP (2020a). Un canterano de 17 años de Las Palmas, entre los menores que fallecieron ahogados en Badajoz. 20minutos [internet]. Recuperado de https://www.20minutos.es/deportes/noticia/4299061/0/tragica-muerte-canterano-las-palmas-ahogado-accidente-bano/

EP (2020b). Muere ahogado un menor al ser succionado por la tubería de una fuente ornamental de Móstoles. ABC [internet]. Recuperado de https://www.abc.es/espana/madrid/abci-muere-ahogado-menor-succionado-tuberia-fuente-ornamental-mostoles-202007272135_noticia.html

Gartner. (2011). *Motivation, momentum and meaning: How Gamification can inspire engagement.* Inglaterra: Gartner Research.

Gobierno de Canarias (2013*). Plan Específico de Protección Civil y Atención de Emergencias de la Comunidad Autónoma de Canarias por Fenómenos Meteorológicos Adversos. (PEFMA)* [internet]. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/dgse/descargas/pefma_2013_rev7.pdf

Hernández-Rodríguez, J. E., y Fernández-Pereira, J. P. (2018). *Fundamentos, historia y evolución de la seguridad.* Las Palmas de Gran Canaria: Estructura de Teleformación ULPGC Online/Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.* San Francisco, EEUU: John Wiley & Sons.

Larraín, P., y Simpson-Housley, P. (1994). *Percepción y prevención de catástrofes naturales en Chile.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación.* Barcelona: Paidós Educación.

Mora, F. N. (2013). *Solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, Z., Pérez, J. F., Palma, M. V., y Suárez, P. A. (2018). *Gestión del Control de Riesgos*. Las Palmas de Gran Canaria: Estructura de Teleformación ULPGC Online/Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

UNESCO (2006). 2006-2007: Campaña "La reducción de los desastres empieza en la escuela". Estrategia Internacional EIRD para Reducción de Desastres [internet]. Recuperado de https://www.unisdr.org/2007/campaign/pdf/WDRC-2006-2007-Spanish-fullversion.pdf

UNESCO (2014). A salvo y preparado. Guía para docentes sobre la reducción del riesgo de desastres [internet]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231085

Werbach, K., y Hunter, D. (2013). *Gamificación: Las técnicas de los juegos aplicada*. Philadelphia, EEUU: Pearson.

CAPÍTULO 73

EL PORQUÉ DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ANSIEDAD MATEMÁTICA: UN ESTUDIO DE CASOS

JAVIER MONJE PARRILLA Y PATRICIA PÉREZ-TYTECA
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas intervienen numerosos factores que interactúan y determinan el perfil de los estudiantes. Uno de estos factores es el afecto. Las respuestas afectivas que un estudiante experimenta cuando hace matemáticas condicionan en gran medida su proceso de aprendizaje. Estas respuestas pertenecen a lo que en la literatura se denomina el dominio afectivo, que contempla 3 descriptores básicos (McLeod, 1992): las creencias, las actitudes y las emociones. Una de las emociones más estudiadas por su repercusión en la relación entre el alumno y las matemáticas es la ansiedad matemática. Esta emoción está presente frecuentemente en nuestras aulas universitarias y puede condicionar el desempeño de los estudiantes, hasta el punto de influir incluso en la elección de sus estudios superiores (Pérez-Tyteca, Castro, Rico, y Castro, 2011). Así, Bates (2007) observa que la ansiedad matemática es un factor predictivo del rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. En este sentido Zakaria y Nordim (2008) afirman que los estudiantes universitarios que obtienen puntuaciones más bajas en las pruebas de rendimiento muestran elevados niveles de ansiedad matemática.

La ansiedad matemática se ha relacionado, además, con otros factores entre los que se encuentra el género de los estudiantes. Así, podemos encontrar en las últimas décadas, numerosas investigaciones que analizan si las respuestas afectivas, y en concreto de ansiedad de las mujeres y de los hombres son diferentes. Si bien existe una tradición de trabajos que reportan diferencias de género en la ansiedad matemática de los estudiantes (Fennema y Sherman, 1976; Wood, 1988), es llamativo que a día de hoy se siga obteniendo que las mujeres poseen mayor ansiedad matemática que los hombres (Malinsky, Ross, Pannells, y McJunkin, 2006; Pérez-Tyteca et al., 2011). Las causas de estas diferencias no están claramente establecidas en la literatura y es en este punto en el que se sitúa nuestro trabajo.

Entre las causas que se manejan en la literatura se encuentra la existencia de estereotipos que indican que la matemática es una materia de hombres y esto puede

condicionar el incremento de ansiedad en las mujeres (Pérez-Garín, Bustillos, y Molero, 2017).

Por otro lado, algunos autores (Martin, 1994; Perina, 2002; Reyes, 1984) parecen cuestionarse la existencia de estas diferencias de género, afirmando que las mujeres parece que expresan de manera más intensa su sentimiento cuando completan un cuestionario de autorreporte. Esta última es una hipótesis que consideramos viable, y en este trabajo pretendemos ponerla a prueba. Para poder abarcar una muestra lo más heterogénea posible sin tener que acudir a numerosas aulas universitarias (para poder contar con estudiantes de diferentes carreras), hemos decidido tomar una muestra de estudiantes que denominaremos preuniversitarios. Estos estudiantes están en las últimas semanas de su último curso de bachillerato y tienen preferencias diferentes sobre lo que quieren estudiar.

Objetivos

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo de nuestro trabajo es comprobar si, para plasmar una misma respuesta de ansiedad, las mujeres preuniversitarias asignan mayor puntuación a los ítems de una escala de autorreporte que los hombres.

METODOLOGÍA

En este trabajo hemos llevado a cabo un estudio de casos con cuatro sujetos. Para seleccionarlos se ha procedido a realizar, a una muestra más amplia, una aproximación cuantitativa, por medio de un cuestionario de ansiedad y otra aproximación cualitativa, por medio de una entrevista semi-estructurada.

Participantes y contexto

Los participantes son dos parejas de estudiantes (chico-chica) preuniversitarios, a los que se les ha realizado un estudio de casos.

Para la selección de las parejas, en primer lugar, se ha aplicado un cuestionario de autorreporte (escala de ansiedad) a 87 estudiantes pertenecientes a dos centros educativos distintos que están a punto de finalizar los estudios de bachillerato e ingresar en la universidad. La escala nos reporta información del grado de ansiedad matemática de estos sujetos. Además, se ha recogido información sobre el rendimiento de estos sujetos en la asignatura de matemáticas.

Nuestro objetivo era seleccionar a parejas de hombres y mujeres con un nivel de ansiedad similar pero que hubieran obtenido puntuaciones diferentes (más altas las mujeres) en el cuestionario. Una vez codificados y analizados los cuestionarios, para decidir qué sujetos eran potencialmente adecuados para nuestro estudio, nos fijamos en su rendimiento. De este modo, vimos que existían mujeres que, pese a

tener un rendimiento mayor que sus compañeros en matemáticas, obtenían puntuaciones más altas en el cuestionario de ansiedad. Como hemos dicho anteriormente, una relación que está más que probada en la literatura es la existente entre ansiedad y rendimiento, por tanto, lo lógico según los antecedentes es que personas con mejor rendimiento posean menor ansiedad y por tanto puntúen en la escala con valores más bajos. Así, los datos del rendimiento en matemáticas nos ayudaron a decidir a qué sujetos ir entrevistando primero y de este modo fuimos realizando entrevistas semi-estructuradas que profundizaban en los sentimientos de ansiedad de los participantes, hasta hallar a dos parejas (chico-chica) que, habiendo expresado sentimientos similares en la entrevista, han puntuado de manera diferente en la escala, obteniendo ellas mayor puntuación. Este hecho nos lleva a sospechar que los miembros de cada pareja poseen sentimientos similares pero que a la hora dejar constancia de ellos en el cuestionario, las chicas otorgan puntuaciones más elevadas a los ítems.

Para comprobar esta hipótesis, les hemos presentado un caso objetivo, de un sujeto que expresa lo que siente hacia las matemáticas y les hemos pedido que rellenen nuevamente el cuestionario, pero ahora haciéndolo como si fueran ese personaje. De este modo nos aseguramos de que están plasmando en la escala los mismos sentimientos. Si las chicas vuelven a obtener mayor puntuación, podremos confirmar que, efectivamente, ante un mismo sentimiento, ellas otorgan puntuaciones mayores a los ítems.

Instrumentos

-*Escala para medir la ansiedad de los participantes.* El instrumento de autorreporte administrado en ambos grupos participantes es la *escala de ansiedad matemática (MAS)* de Fennema y Sherman (1976). Es una escala tipo Likert de 12 ítems, de los cuales 6 están formulados en negativo y los otros 6 en positivo, con cinco posibles respuestas cada uno, que van desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". Esta es una de las escalas más utilizadas en los estudios de ansiedad y sus numerosas aplicaciones dan cuenta de su validez. En la figura 1 se indican los ítems de la escala.

-*La entrevista*. Como hemos indicado anteriormente, tras administrar el cuestionario de ansiedad, empezamos a entrevistar a los 87 sujetos iniciales para así poder seleccionar algunas parejas de distinto sexo tal que, habiendo obtenido puntuaciones diferentes en la escala, muestren en la entrevista sentimientos similares. Estas entrevistas fueron semiestructuradas, de modo que los investigadores tenían un guión con los temas principales que querían abordar (temas relacionados con la naturaleza y la intensidad de los sentimientos de ansiedad de los sujetos), pero poseían suficiente autonomía para incluir las

preguntas o comentarios que consideraran necesario con el fin de extraer la información necesaria en cada caso. Además, se hizo uso de preguntas proyectivas, con la finalidad de poder acceder de manera más natural a los sentimientos de los jóvenes participantes. Las preguntas proyectivas se basaban en una situación ajena que se les presentaba a los estudiantes por medio de viñetas (véase figura 2). A partir de ella se les preguntaba si se identificaban con alguno de los personajes y por qué. Esta resultó ser una manera eficaz de romper el hielo y dar libertad a los sujetos para hablar de sus sentimientos sin sentirse violentos ni cohibidos.

-*Escala para puntuar una situación ajena de ansiedad*. La aplicación de la escala de ansiedad inicial y la realización de las entrevistas nos permitió seleccionar a 4 sujetos (dos parejas chico-chica) con las que pretendemos poner a prueba la hipótesis sobre que ellas son propensas a puntuar más alto un mismo sentimiento. De este modo, a estos cuatro sujetos seleccionados se les volvió a pedir que completaran la escala de ansiedad, pero esta vez poniéndose en el lugar del personaje varón de la viñeta. De este modo nos aseguramos que cada pareja está puntuando los mismos sentimientos de ansiedad.

Figura 1. Ítems de la escala de ansiedad extraídos de Fennema y Sherman (1976)

No le tengo ningún miedo a las matemáticas
No me importaría nada hacer más cursos de matemáticas
Normalmente no me preocupo sobre si soy capaz de resolver los problemas de matemáticas
Casi nunca me pongo nervioso durante un examen de matemáticas
Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de matemáticas
Normalmente estoy tranquilo en las clases de matemáticas
Normalmente las matemáticas me ponen incómodo y nervioso
Las matemáticas me ponen incómodo, inquieto, irritable e impaciente
Me pongo malo cuando pienso en intentar hacer problemas de matemáticas
Cuando hago problemas de matemáticas se me queda la mente en blanco y no soy capaz de pensar claramente
Una prueba de matemáticas me daría miedo
Las matemáticas me hacen sentir preocupado, confundido y nervioso

Figura 2. Ejemplo de viñetas usadas en el estudio de casos



Procedimiento de aplicación

La escala de ansiedad inicial se administró en horario de clase a aquellos alumnos que estaban presentes. Se les aseguró el anonimato y que los resultados no se tendrían en cuenta por parte de su profesor, no dispusieron de límite de tiempo para cumplimentarla y se les resolvió cualquier duda que les fue surgiendo. Las entrevistas se realizaron dentro del horario lectivo procurando que no tuvieran que faltar a sus clases. El lugar de realización fue en el mismo centro educativo en un aula vacía. La duración de cada una de las entrevistas fue de aproximadamente unos 15-20 minutos y se contó con el consentimiento del entrevistado para la grabación de la misma.

La segunda administración del cuestionario (a los cuatro participantes del estudio de casos) se realizó también en el centro educativo, en horario escolar, pero procurando que no faltaran a ninguna de sus clases.

Codificación de datos

Los datos recogidos en las dos aplicaciones de la escala y los datos correspondientes al rendimiento en matemáticas se han codificado en diferentes variables que nos han ayudado a elegir a los sujetos participantes en la entrevista. Las variables atienden al sujeto, sexo, rendimiento académico y las diferentes puntuaciones medias obtenidas en la escala.

En relación al rendimiento académico se crearon las siguientes categorías:

-Nota menor a 5: Rendimiento bajo.

-Nota entre 5 y 6.99: Rendimiento medio.

-Nota entre 7 y 8.49: Rendimiento alto.

-Nota entre 8.5 y 10: Rendimiento muy alto.

Las puntuaciones medias de la escala de ansiedad se categorizaron en diferentes intervalos que responden a los distintos niveles de ansiedad mostrados:

-Si la puntuación media es menor a 1.5: Ansiedad muy baja.

-Si la puntuación media está en el intervalo [1.5, 2.5): Ansiedad baja.

-Si la puntuación media está entre [2.5, 3.5): Ansiedad media.

-Si la puntuación media se encuentra entre [3.5, 4.5): Ansiedad alta.

-Si la puntuación media es mayor o igual a 4.5: Ansiedad muy alta.

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo-descriptivo de los datos referentes a la puntuación de la escala y al rendimiento. Las puntuaciones de los ítems de la escala formulados en negativo se han invertido con el fin de que una mayor puntuación obtenida indique un mayor nivel de ansiedad.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para facilitar su análisis que no pasa del meramente descriptivo.

RESULTADOS

Proceso de selección de los sujetos del estudio de casos

Como ya hemos indicado, para seleccionar a los participantes en el estudio de casos, realizamos una primera aplicación del cuestionario de ansiedad a 87 estudiantes preuniversitarios. El análisis descriptivo que le hemos realizado a los datos revela que la ansiedad media de los sujetos es de 2.38 puntos. Los hombres obtienen una puntuación media de 2.03 y las mujeres de 2.62 puntos, lo que indica que las mujeres reportan mayor ansiedad que los hombres. Con respecto al rendimiento en matemáticas, las mujeres tienen mejores calificaciones en la materia que los hombres, siendo la nota media de las mujeres 6.38 y la de los hombres 5.67. Así pues, las mujeres obtienen una calificación numérica media que excede a la de los hombres en más de 7 décimas. Este pequeño análisis descriptivo de las puntuaciones medias de la escala de ansiedad y el rendimiento nos han permitido caracterizar a los 87 estudiantes (Tabla 1). Esta caracterización nos orientará a la hora de escoger a los participantes en nuestro estudio de casos. Como se observa en la tabla 1, los participantes son heterogéneos en el grado de ansiedad.

Tabla 1. Caracterización de los 87 estudiantes por ansiedad y rendimiento

Sexo	Nivel Ansiedad	Rendimiento	Sujetos (frecuencias)
Hombres	Muy Bajo	Alto	2
	Bajo	Bajo	8
	Bajo	Medio	4
	Bajo	Alto	10
	Bajo	Muy Alto	1
	Medio	Bajo	7
	Medio	Alto	1
	Medio	Muy alto	1
	Alto	Bajo	1
Mujeres	Muy bajo	Medio	2
	Muy bajo	Muy Alto	1
	Bajo	Bajo	5
	Bajo	Medio	2
	Bajo	Alto	9
	Bajo	Muy Alto	2
	Medio	Bajo	6
	Medio	Medio	5
	Medio	Alto	3
	Medio	Muy alto	1
	Alto	Bajo	5
	Alto	Medio	3
	Descartados, no responden el ítem control		8

De este análisis individualizado de los sujetos se desprende que no hay alumnos con muy alta ansiedad. También observamos que no hay sujetos con niveles altos de ansiedad que a su vez tengan un rendimiento alto en matemáticas. Parece existir una vinculación negativa entre la ansiedad matemática y el rendimiento, una alta ansiedad parece interferir en el rendimiento de los sujetos. Después del análisis descriptivo, pasamos a ir entrevistando a los estudiantes preuniversitarios con el fin de profundizar en sus reacciones de ansiedad y buscar alguna pareja (chica-chico) que mostrara sentimientos hacia las matemáticas similares pero que hubieran obtenido puntuaciones diferentes al rellenar la escala de ansiedad. Un ejemplo de pregunta de la entrevista es la que aborda cómo se siente el entrevistado cuando resuelve un ejercicio rutinario y cómo cuando resuelve un problema. A modo de ejemplo, mostramos las respuestas a esta pregunta de una estudiante (que denominaremos "M1") y de uno de sus compañeros (que denominaremos "H1"):

H1: Para lo mecánico relajado porque estoy seguro de que sé hacerlo, pero a la hora de sacar un problema ya te he dicho, más de deducción pues ahí ya estoy más inseguro.

M1: Yo los problemas son lo que peor llevo. Yo cuando me dan mi fórmula y sé lo que tengo que hacer, lo que es de memoria, pues me lo aprendo y ya está, lo peor es cuando tengo que hacer un problema.

Como observamos en las transcripciones, ambos estudiantes responden de manera similar, afirmando que cuando tienen que resolver un ejercicio rutinario no experimentan ninguna respuesta afectiva negativa, pero sin embargo sí lo hacen cuando tienen que resolver un problema. Estos estudiantes conforman una de las parejas seleccionadas (pareja 1). En ella el hombre (H1) es un sujeto que tiene un bajo rendimiento en matemáticas y reportó un nivel bajo de ansiedad en la escala. Y la mujer (M1) pese a presentar un mejor rendimiento reportó en la escala mayor ansiedad (nivel medio).

La otra pareja seleccionada (pareja 2), corresponde a un hombre (H2) que presenta bajo rendimiento y reporta un nivel bajo de ansiedad en la escala. En cambio, su compañera de pareja (M2) reporta un nivel alto de ansiedad y posee un rendimiento alto en matemáticas.

Estudio de casos

A las dos parejas seleccionadas, se les pidió que volvieran a cumplimentar la escala de ansiedad, pero esta vez rellenándola como si ellos fueran el personaje de la viñeta (Figura 2). Nuestro objetivo es comprobar si, ante una misma situación ajena a ellos, las mujeres asignan puntuaciones en la escala más altas que los hombres. En la tabla 2 aparecen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los sujetos de la pareja, así como la puntuación media obtenida por los dos hombres y por las dos

mujeres. Los resultados muestran que, en ambas parejas, las mujeres han asignado puntuaciones mayores en los ítems que los hombres por lo que la puntuación media es mayor que la de sus compañeros.

Tabla 2. Puntuaciones medias en la escala

Pareja 1		Pareja 2	
H1	M1	H2	M2
4.42	4.92	4.33	4.58
Ansiedad media (Hombres): 4.37			
Ansiedad media (Mujeres): 4.75			

A la vista de estos resultados, los cuatro sujetos participantes en el estudio de género-ansiedad son casos que cumplen la hipótesis de este trabajo. Ante una situación ajena, las mujeres puntúan más alto que los varones los ítems del cuestionario de autorreporte administrado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados referentes al estudio descriptivo que se la he realizado a los 87 estudiantes preuniversitarios con el fin de seleccionar a nuestros candidatos, confirma la relación entre la ansiedad matemática y el rendimiento en la materia, no habiendo ningún alumno que experimenta altos niveles de ansiedad y pese a ella obtenga buenas calificaciones. Así, un alto grado de ansiedad parece vincularse con un bajo rendimiento en matemáticas. Este resultado coincide con los obtenidos en trabajos previos (Pérez-Tyteca et al., 2011) en los que se comprueba que la ansiedad matemática es uno de los factores que condiciona el rendimiento de los estudiantes y por tanto puede afectar en la elección de los estudios superiores, así como en su formación académica.

El estudio descriptivo ha revelado que, entre los 87 estudiantes preuniversitarios, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en la escala de ansiedad. Como ya comentamos en epígrafes anteriores, llama la atención que, a día de hoy, en nuestro país, cuando son muchas las mujeres que tienen formación matemática y científico matemática, y cuando, en teoría, ya están erradicadas las creencias sociales que consideraban que las matemáticas era una materia de hombres, se sigan produciendo estas diferencias. Y es más llamativo, si cabe, porque en este grupo, las chicas tienen un rendimiento en matemáticas superior a los hombres.

Todo esto no hace más que destacar la necesidad de realizar estudios como el nuestro, que evalúen la hipótesis de que las mujeres no tienen porqué poseer realmente mayor ansiedad que los hombres, sino que son más dadas a otorgar puntuaciones altas a los sentimientos relacionados con la ansiedad que sus

compañeros varones, los cuales puntúan de manera más moderada esos mismos sentimientos cuando rellenan un cuestionario.

Con el fin de abordar esta cuestión, hemos diseñado un estudio de casos que pudiera arrojar luz al respecto. Somos perfectamente conscientes de que nuestra investigación no es generalizable, pero consideramos que es un primer paso en la dirección correcta; una dirección que nos lleve a desvelar los motivos y las causas de las diferencias de género en ansiedad matemática que la literatura sigue mostrando. A este respecto, nuestro estudio de casos revela que, efectivamente, ante un mismo sentimiento de ansiedad (el mostrado por el personaje de la viñeta; Figura 2), las mujeres seleccionadas han asignado puntuaciones más altas a los ítems de la escala que sus compañeros varones.

Consideramos estos resultados importantes en la medida en que suponen una primera evaluación de la hipótesis que defienden algunos autores (Perina, 2002; Reyes, 1984) pero que no había sido probada.

Agradecimientos

Proyecto EDU2017-87411-R y Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2019-20, denominación de la Red:(4873) Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de las matemáticas en la formación de profesores de matemáticas de secundaria.

REFERENCIAS

Bates, V.M. (2007). *The impact of preparedness, self-efficacy, and math anxiety on the success of African American males in developmental mathematics at a community college*. (Tesis Doctoral). Estados Unidos: Morgan State University.

Fennema, E., y Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for research in Mathematics Education*, *7*(5), 324-326.

Malinsky, M., Ross, A., Pannells, T., y McJunkin, M. (2006). Math Anxiety in preservice elementary school teachers. *Education, 127*(2), 274-279.

Martin, C.L. (1994). *A discriminant study of memories, attitudes and beliefs that identify individuals who report feelings of math anxiety* (Tesis Doctoral). Chicago: EEUU: Adler School of Professional Psychology.

McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. En D.A. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching an Learning* (pp. 575-596). Nueva York, EEUU: Macmillan Publishing Company.

Pérez-Garín, D., Bustillos, A., y Molero, F. (2017). Análisis de los efectos de la amenaza del estereotipo y el rendimiento matemático de las mujeres: el rol moderador de la ansiedad matemática. *Revista de Psicología Social, 32*(2), 276-300.

Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 29*(2), 237-250.

Perina, K. (2002). The sum of all fears. *Psychology Today, 35*(6), 19-19.

Reyes, L.H. (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal, 84*(5), 558-581.

Wood, E.F. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For the Learning of Mathematics, 8*(1), 8-13.

Zakaria, E., y Nordim, N.M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education, 4*(1), 27-30.

CAPÍTULO 74

PERIODISMO ULL, UNA PROPUESTA PARA EL CUIDADO DE LA NORMA Y EL ESTILO EN EL LENGUAJE

JOSÉ LUIS ZURITA
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Aunque la digitalización ha traído consigo nuevas narrativas al periodismo, la palabra hablada y escrita sigue siendo esencial en su producción. No obstante, observamos como los medios de comunicación desatienden, muchas veces, el cuidado de la norma y del estilo del lenguaje, apreciación que ya en 2017 recogía la segunda conclusión de las terceras Jornadas del Español en Canarias (Asociación de la Prensa de Santa Cruz de Tenerife, 2017), organizadas por la Academia Canaria de la Lengua en la capital tinerfeña. Esta realidad y otras se estudian en el Laboratorio de Comunicación (LabCom) de la Universidad de La Laguna (ULL), grupo de investigación que edita desde el año 2016 el diario digital Periodismo ULL (periodismo.ull.es), iniciativa única en España reconocida como proyecto de innovación educativa consolidada, el cual presentó este autor en el Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y en la Universidad de Hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (Madrid, octubre de 2017). En él, el alumnado de los cuatro cursos del Grado trabaja las competencias principales del ejercicio profesional, entre las que se encuentran, lógicamente, trabajar el estilo y la corrección en la escritura. Además, Periodismo ULL, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, educa en la igualdad de género a través del empleo del lenguaje no sexista.

Con estas premisas y considerando que la investigación en las Ciencias de la Comunicación debe aportar a la profesión periodística, en la medida de lo posible, más que datos y diagnósticos, ideas y remedios (Salaverría, 2019), la ponencia que presentamos a este II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior muestra las líneas de actuación del LabCom referentes al uso de la lengua, sistema básico para presentar contenidos de calidad.

Aunque, como hemos indicado, en el proyecto de Periodismo ULL participan estudiantes de todo el Grado, se introduce específicamente en la asignatura de segundo curso Producción Informativa, que imparte el autor de este capítulo durante el segundo cuatrimestre del curso académico. Según recoge la Guía Docente, se trata de un trabajo continuo de clase que implica el veinte por ciento de la calificación final. En concreto, para aprobarla el alumnado debe publicar a lo largo

del curso, al menos, diez informaciones (cuatro noticias, una noticia con vídeo, una entrevista directa, una entrevista indirecta, una crónica, un vídeomóvil y un artículo). Quienes publiquen estas diez piezas tendrán una nota de 5. Quienes publiquen más, la nota se ponderará al alza. Un equipo de estudiantes de tercer y cuarto curso implicados en el proyecto desde el voluntariado en distintos cargos de responsabilidad (jefaturas de Redacción y de Sección) y el profesor, en última instancia, valoran si la pieza tiene calidad para publicarse. Estas informaciones incluyen texto, trabajos fotográficos y audiovisuales.

Objetivos

En el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación, se recogen los objetivos del título de Periodismo (Aneca, s. f., p. 309), entre los que están "(…) examinar críticamente cualquier clase de fuentes, documentos y hechos con la finalidad, por un lado, de tratarlos convenientemente y, por otro, de transformarlos en informaciones de interés mediante los lenguajes informativo-comunicativos para cada caso". De igual forma, se señala en el mismo lugar, que "los titulados de Periodismo deberán saber expresarse con claridad y coherencia en la/s lengua/s propia/s de su comunidad, oralmente y por escrito". El proyecto de Periodismo ULL trabaja las competencias propias de la producción informativa en su fondo y forma. Por eso, resulta esencial adquirir habilidades lingüísticas para informar con éxito a través, es el caso, de un medio digital.

METODOLOGÍA

Periodismo ULL se ajusta a la producción de un diario digital de información universitaria con sus respectivas secciones centradas en la actividad que genera la ULL y, en menor medida, otros centros superiores de enseñanza. Se cubren, del mismo modo, contenidos de interés para la comunidad universitaria, en su mayoría, estudiantes: Literatura, Medioambiente, Música, Solidaridad y Videojuegos. También se cuenta con opinión y actividad en redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter y YouTube) y radio a través de podcasts. El staff se reúne periódicamente para definir contenidos (que se alojan en Google Drive) y estrategias, al tiempo que está en permanente contacto con el docente a través de uno o varios grupos de wasap. A su vez, las jefaturas tienen grupos de wasap con sus equipos de redacción. Al tratarse de un diario, se publican contenidos todos los días del año. En período vacacional realiza esta tarea alumnado voluntario, vinculación regulada en la ULL y reconocida con créditos.

Junto al control de calidad que ejercen las personas que integran la cadena de producción, Periodismo ULL cuenta con un manual de estilo que se actualiza todos los cursos académicos con el asesoramiento del catedrático de Filología Española de

la ULL, Humberto Hernández (2020), también investigador del LabCom. Estos documentos de consulta centraron la décima edición del Seminario Internacional de Lengua y Periodismo de San Millán de la Cogolla y en sus conclusiones (Fundéu BBVA y Fundación San Millán de la Cogolla, 2015), se afirmó, entre otros asertos, que sin norma no hay estilo, que es necesario conocerla antes de adoptar decisiones estilísticas, antes de innovar, y que los libros de estilo de los medios siguen teniendo sentido pues adaptan la norma general a las necesidades de cada medio. En esta misma línea se expresa Hernández (2020) al apuntar que "la norma aspira a mostrar una cierta estabilidad que proporcione seguridad, al menos sincrónica, a los hablantes".

El Manual de Estilo de Periodismo ULL recoge, por ejemplo, el número de líneas que deben tener los titulares, la entradilla y el primer párrafo del texto, el uso de las comillas españolas frente a las inglesas, la utilización de mayúsculas, cursivas y negritas, o evitar los párrafos grandes, pues, especialmente en los dispositivos móviles, "cansan y dificultan la lectura". Asimismo, se ha elaborado con el objetivo de corregir los errores más frecuentes que se detectan entre el estudiantado del grado de Periodismo. Algunas recomendaciones que incorpora son las siguientes:

-Utilizar la sustitución léxica, siempre que no se altere el significado, para no repetir palabras de forma continuada.

-Se recomienda no variar el que se considera orden lógico o normal de las palabras en la oración: sujeto, verbo y predicado (hipérbaton).

-El sujeto debe concordar con el núcleo del predicado en número y persona.

-Mejor las frases cortas seguidas por punto y seguido, que las largas y farragosas separadas por comas.

-Se escriben entre comas los elementos de una frase que ofrecen información adicional de nombres propios, títulos de obras, cargos… (aposiciones explicativas), pero sin coma cuando su función es indicar o definir a qué elementos de un conjunto se hace referencia (aposiciones especificativas). Ejemplos: El rey de España, Felipe VI, ostenta la jefatura del Estado (en España solo hay un rey. Se justifica que Felipe VI vaya entre comas). El jugador del Real Madrid Sergio Ramos conduce un deportivo (hay muchos jugadores del Real Madrid. Sergio Ramos no va entre comas).

-Escribe de acuerdo con el lenguaje que se utilice en el territorio donde trabajes. En Canarias, por ejemplo, el uso de los canarismos propios del estándar del dialecto se considera completamente legítimo. Ejemplos: ustedes-vosotros, guagua-autobús, boliche-canica, cotufas-palomitas, perenquén-salamanquesa, trompo-peonza.

-En Canarias solemos utilizar el pretérito perfecto simple cuando nos referimos a una acción que ya ha pasado y que tenemos localizada. "El seminario se inauguró esta mañana" frente a "El seminario se ha inaugurado esta mañana". Usaremos la

forma compuesta cuando la acción pasada no se concrete en un tiempo determinado: "El nuevo delantero del Atlético Meridiano ha revitalizado al equipo".

-El texto periodístico prescinde, en general, de las abreviaturas. Mejor kilo que kg. o María Luisa que M.ª Luisa.

-Evitaremos, en general, los sustantivos "don" y "doña", y el uso de mayúsculas en los cargos: rey, alcalde, presidente.

-Las siglas, como es sabido, se emplearán cuando sean conocidas: ULL, ONU, UE, NASA. Si la sigla tiene menos de cinco letras se aconseja escribirla en minúsculas. Por ejemplo: Unesco.

-Los acrónimos llevarán tilde si la norma así lo indica: Cidecán.

-El plural de las siglas se marca con el artículo: las TIC, las ONG.

-No se recomienda abusar de los adverbios acabados en "mente" y que se forman a partir de un adjetivo.

-Se considera innecesario y desaconsejable el empleo de "lo mismo" y "la misma" con valor anafórico. Sustituirlos por demostrativos, posesivos o pronombres personales.

-Escribiremos los números con letra cuando la escritura sea fácil. Mejor diez libros que 10 libros.

-Los números de cuatro cifras se escriben juntos: 1234, no 1.234.

-En los números de más de cuatro cifras utilizaremos el espacio frente al número: 12 345, no 12.345.

-Entre el número y el signo de porcentaje va un espacio: 25 %.

-Utilizaremos los adverbios de tiempo (ayer, mañana) cuando la información se publique el día posterior o anterior. Si la noticia se firma el miércoles escribiremos: "El seminario se inaugurará mañana jueves, 29 de octubre" no "El seminario se inaugurará el jueves 29 de octubre".

-En el título no usaremos el verbo en pasado ni ayer. El periodismo vende presente y futuro. En la entradilla y en el texto sí podremos emplear el adverbio ayer.

-Se favorecerá el uso del lenguaje no sexista. Evitaremos el masculino genérico con el empleo de términos inclusivos, metonimias, el pronombre relativo (quienes) frente a la forma analítica (los que). No se usará el desdoble mediante barras (los/as).

-En caso de duda consultar a la Real Academia Española, a la Academia Canaria de la Lengua o a la Fundéu.

Periodismo ULL se presenta en una plantilla o tema de Wordpress (The Fox Magazine), un Sistema de Gestión de Contenidos o CMS (Content Management System) que se adapta a los dispositivos móviles y tabletas (responsive). En los últimos años se ha personalizado ajustando la plantilla a las necesidades de

producción. Esta labor, desarrollada inicialmente por un estudiante, continúa, en la actualidad, gracias a la implicación de dos investigadores del LabCom adscritos al Departamento de Ingeniería Informática y de Sistemas de la ULL. Una de las acciones realizadas ha sido la implantación de un plu-gin para testar el contenido que elabora e introduce el alumnado en la trastienda o Back End del diario digital. De esta forma, solo se autoriza la publicación cuando están correctos todos los campos que se analizan: extensión adecuada del título, entradilla y primer párrafo; introducción de, al menos, dos etiquetas y dos hipervínculos; inexistencia de palabras repetidas en título y entradilla; inserción del pie de foto, y publicación de la fotografía principal al tamaño y resolución requeridos. Con este test se garantiza que las publicaciones se ajustan a la norma preestablecida. Con posterioridad, el alumnado responsable de la edición del día publica la información en Facebook, Twitter e Instagram a través de una plataforma de gestión de redes sociales que facilita la empresa Aplicattion Networking System, colaboradora del LabCom.

Figura 1. Portada del diario digital 'Periodismo ULL' del 3 de noviembre de 2020



En la actualidad, el Proyecto se está incorporando a la metodología del Aprendizaje-Servicio, pues persigue reforzar el aprendizaje práctico, el contacto con el entorno y el sentido de compromiso con la comunidad (Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas, 2019). La idea, iniciada en el curso académico pasado, se implantará a lo largo de este 2020-2021 para convertirla en una propuesta de alta calidad socioeducativa y con el objetivo de presentar los resultados al X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario que se celebrará en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en julio de 2021.

De igual manera, Periodismo ULL añadirá en próximas fechas a su estrategia instructiva, la incorporación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propugnados por la ONU a finales de 2015 (Fin de la pobreza, Hambre cero, Salud y bienestar, Educación de calidad, Igualdad de género, Agua limpia y saneamiento, Energía asequible y no contaminante, Trabajo decente y crecimiento económico, Industria, innovación e Infraestructura, Reducción de las desigualdades, Ciudades y comunidades sostenibles, Producción y consumo responsables, Acción por el clima, Vida submarina, Vida de ecosistemas terrestres, Paz, justicia e instituciones sólidas y Alianzas para lograr los objetivos). En sintonía con Velázquez (2018, p. 8), la formación no debe responder solo a la adquisición de habilidades y competencias, sino que debe contemplar, también valores, educación y cultura democrática.

RESULTADOS

Los laboratorios de innovación presentes en los medios de comunicación y en las universidades saben que la tecnología es un medio esencial para que el buen periodismo se haga fuerte en el ecosistema digital. Nos aprovechamos de ella para posicionarnos con ventaja, pero con la idea siempre incontestable de generar el mejor producto. Ahora más que nunca la actividad periodística tiene que desmarcarse, desde la excelencia informativa (y también lingüística), del tsunami informativo (y desinformativo) que genera Internet. Y en este agitado campo de batalla, que ha dejado de ser exclusivo para el periodista, los profesionales de la información deben (no hay otra opción) ofrecer contenidos en donde la variable cualitativa, que incluye el correcto uso del lenguaje, prime sobre cualquier otra (Zurita, Serrano-Puche, y Gil, 2018).

Con esta premisa, el trabajo continuado del LabCom en Periodismo ULL refleja resultados muy positivos en la formación competencial del alumnado que se implica con más intensidad en el proyecto. Así se reconoce en numerosas redacciones y empresas de comunicación de Canarias tras compararlo al resto de estudiantes tras su paso por las prácticas externas (asignatura obligatoria de Cuarto). Esto se traduce en que, de un tiempo a esta parte, sea normal que las nuevas contrataciones se den

con graduados y graduadas que han asumido cargos de responsabilidad en Periodismo ULL. Demuestran solvencia en la norma lingüística y en la actividad propia informativa.

Junto a este reconocimiento, el alumnado de Segundo, como ya se ha indicado en la Introducción, tiene que superar un mínimo de diez publicaciones en Periodismo ULL para superar la asignatura de Producción Informativa, exigencia que se evalúa y participa de la nota final. La actividad supone intervenir en un medio de comunicación real y firmar textos periodísticos sometidos a un exhaustivo control estilístico.

Por otra parte, el interés que genera la Iniciativa académica se traduce en el conjunto de estudiantes voluntarios que participan en el Proyecto. Su dedicación contribuye a sostener la secuencia informativa diaria, a la par que refuerzan su formación con la innovación constante que promueve el LabCom. Al cierre de este capítulo (octubre de 2020), Periodismo ULL cuenta con 16 estudiantes voluntarios que integran su staff, quince de Tercero (trece jefaturas de sección y dos de redacción) y uno de Cuarto (subdirección), y 43 redactores de Primero y Segundo, lo que supone un 18,26 % del total del alumnado matriculado en el Grado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Cobo (2012, p. 19) ya apuntaba hace ocho años que Internet requiere de un lenguaje propio y que no se trata de "encadenar palabras" sino de aprender a combinarlas de cara a conseguir "una comunicación más rica y eficaz". Está claro, asienta la periodista especializada en información sobre medios de comunicación e Internet, que "el papel y la web no son lo mismo" (Cobo, 2012, p. 23). No obstante, la revolución que se esperaba en el contenido digital hacia la narrativa multimedia ("tecnoeuforia") no ha sido tal, como subrayan Palau-Sampio y Sánchez-García (2020, p. 11). En consecuencia, sin despreciar, lógicamente, las características propias del soporte digital, el buen texto periodístico continúa siendo igual de efectivo, aunque se lea en una pantalla.

Las tecnologías de la información y la comunicación no deben suponer un freno al cuidado de la calidad en el estilo, redacción y sintaxis. No se trata de desvestir a un santo para vestir a otro. La multimedia, hipermedia, la interactividad y el consumo transmedia son compatibles con la seducción de la palabra que, en absoluto, choca con los cambios sociales que, por lógica, también afectan al lenguaje. Son los casos, por ejemplo, del uso cada vez más frecuente del lenguaje no sexista (Guerrero, 2020) o de anglicismos, como vemos en el estudio que realiza la lingüista computacional Elena Álvarez Mellado en ocho medios españoles a través del proyecto Observatorio Lázaro. En él se observa que entre todos ellos publican unos 400 anglicismos cada

día, de los que doscientos no están repetidos y veinte no habían sido detectados anteriormente por el modelo (Grijelmo, 2020).

Recalcar, finalmente, que la incorporación al Proyecto del Aprendizaje-Servicio y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, da un valor añadido al inexcusable cuidado de la norma y del estilo del lenguaje en el periodismo. La innovación docente en las competencias debe sumar, hoy más que nunca, la formación en una comunicación comprometida.

REFERENCIAS

Aneca (s. f.). *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación* [internet]. Recuperado de https://bit.ly/3jzmLrj

Asociación de la Prensa de Santa Cruz de Tenerife (2017). Conclusiones de las III Jornadas sobre el español de Canarias [internet]. Recuperado de https://bit.ly/35HFTP1

Cobo, S. (2012): *Internet para periodistas*. Barcelona: UOC.

Fundéu BBVA y Fundación San Millán de la Cogolla (2015). *Conclusiones del X Seminario Internacional de Lengua y Periodismo* [internet]. Recuperado de https://bit.ly/2TwOO0b

Grijelmo, Á. (2020). *20 anglicismos nuevos cada día*. El País [internet]. Recuperado de https://bit.ly/3jzOY12

Guerrero, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *Igualdades*, *2*(2), 201-221.

Hernández, H. (2020). ¿Hacia una nueva normalidad en la lengua? El Día [internet]. Recuperado de https://bit.ly/3kbPu6E

Palau-Sampio, D., y Sánchez-García, P. (2020). Recursos digitales en la narrativa periodística de actualidad: usos y limitaciones del hipertexto, el multimedia y la interactividad. *Communication & Society, 33*(2), 1-16.

Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas (2019): *Hacer aprendizaje-servicio en la universidad.* Barcelona: Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas.

Salaverría, R. (2018). Periodismo digital: 25 años de investigación. *El Profesional de la Información*, *28*(1), 1-28.

Velázquez, T. G. (2018). Comunicación, Sociedad del Conocimiento y grado de desarrollo: ¿brechas digitales? ¿Sociedad del Conocimiento para todos? *Comunicación*, (38), 5-8.

Zurita, J. L., Serrano-Puche, J., y Gil, M. (2018). *Comunicación periodística ante los nuevos retos-Prologo.* Madrid: Gedisa Editorial.

CAPÍTULO 75

APLICACIÓN DE PRINCIPIOS DE NEUROEDUCACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Aportaciones al concepto motivación desde el campo de la neuroeducación

Las investigaciones en relación con el funcionamiento del cerebro que se han realizado en las últimas décadas están teniendo una interesante incidencia en el en el ámbito de la educación (Bacigalupe y Mancini, 2012; Valdés, 2011). Las aportaciones de estos estudios son realmente relevantes en el conocimiento de los procesos cognitivos a nivel cerebral. El conocimiento del funcionamiento el cerebro humano cuando aprende es de vital importancia para la tarea de innovar en el campo de la educación, y de conocer cómo motivar al alumnado. En los siguientes apartados se ponen de relieve algunas de estas aportaciones para conocer mejor cómo funcionan los procesos motivacionales a nivel cerebral.

Estructuras cerebrales para la motivación

Una de las aportaciones más interesantes a nivel neurocientífico para el ámbito de la didáctica es el conocimiento de los procesos que generan motivación en los estudiantes (Valdés, 2011). Según los estudios de Martín, Corbella, Moran, Méndez, y De Miguel (2018) y Navarro-Benítez (2015) en las conductas cerebrales de motivación participan diferentes estructuras cerebrales, como el hipotálamo y el sistema límbico. Identificar y localizar estructuras concretas y procesos que inciden en la motivación de un sujeto para disponerse a conseguir un objetivo o meta es el mismo proceso que un estudiante pone en marcha para superar un reto académico. En referencia a las estructuras que entran en juego en el proceso motivacional, los expertos destacan las siguientes estructuras:

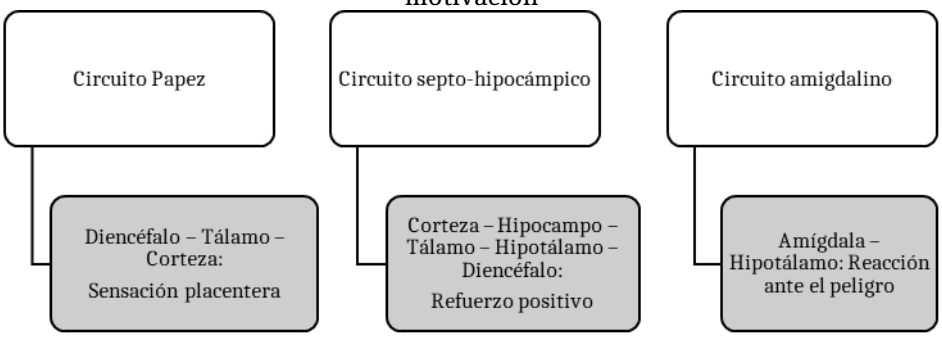
-Circuito de Papez (diencéfalo–tálamo–corteza): produce una sensación placentera y refuerza positivamente un estímulo concreto (Gracia, 2012; Martín et al., 2018).

-Circuito septo-hipocámpico (corteza-hipocampo-tálamo-hipotálamo-diencéfalo): al igual que el anterior, tiene un efecto de refuerzo y estímulos positivos, aunque también resulta inhibidor de conductas (Navarro-Benítez, 2015; Valdés, 2011).

-Circuito amigdalino (amígdala–hipotálamo): Es el circuito asociado a reacciones de miedo y defensa, ante situaciones en las que el sujeto se siente en peligro (Castro-Sierra, Chico, y Portugal, 2005).

Según estas estructuras de circuitos, un individuo se siente motivado en función de los lugares del cerebro en los que se desarrolla una actividad concreta, y los componentes de este que entran en relación. La figura 1 muestra esquemáticamente estos circuitos.

Figura 1. Circuitos de activación de la motivación



Neurotransmisores y motivación

Los procesos descritos en estos circuitos se desarrollan mediante la acción de los diferentes neurotransmisores que inciden en el proceso de motivación (Cabrera, 2004; Castro-Sierra et al., 2005; Clark, Boutros, y Mendez, 2012). Estas sustancias químicas e impulsos eléctricos provocan conexiones neuronales que impulsan al individuo a sentirse de un modo concreto y a actuar en fusión de algo.

Los neurotransmisores más relevantes que inciden en este proceso de motivación son los siguientes (Castro-Sierra et al., 2005; Wise, 2004):

-La dopamina: neurotransmisor responsable de las sensaciones placenteras. También está involucrada en la coordinación de los movimientos musculares, en la toma de decisiones y en la regulación del aprendizaje y la memoria. Sin ella no sentiríamos curiosidad ni motivación. Regula la actividad motora y los niveles de respuesta en muchas partes del cerebro. Los niveles demasiado altos influyen en la esquizofrenia que produce alucinación, ilusiones y deterioro de los procesos lógicos del pensamiento.

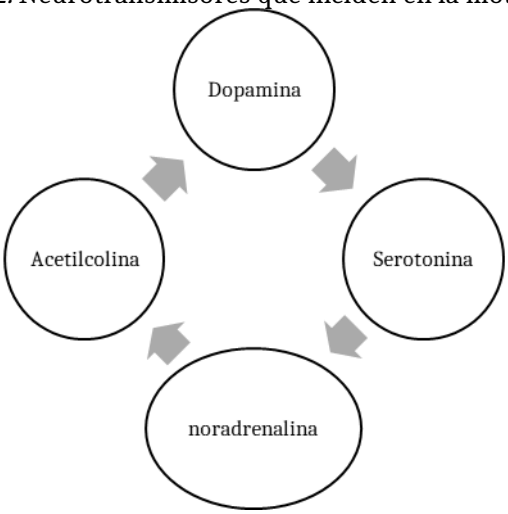
-La serotonina: regula los estados de ánimo, controla la ingesta de alimentos, el sueño, y regula el dolor.

-La noradrenalina: interviene en las respuestas de emergencia como, por ejemplo, la aceleración del corazón o subida de la tensión arterial.

-La acetilcolina: es el mensajero en todas las uniones entre la neurona motora y el músculo, también regula las áreas del cerebro relacionadas con la atención, la memoria y aprendizaje.

La figura 2 muestra los neurotransmisores más importantes de los que inciden en los procesos de motivación, y que interactúan en los circuitos descritos en el apartado anterior para poner en marcha los diferentes circuitos de motivación.

Figura 2. Neurotransmisores que inciden en la motivación



Como se deduce de todo lo expuesto hasta ahora, la motivación es un proceso complejo para el que no hay uniformidad de criterio entre los distintos especialistas en la materia, aunque sí existe cierto consenso para definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, la dirección y la persistencia de la conducta (Huertas, 1997; Mallart, 2008; Valenzuela y Nieto, 2008).

La literatura científica presenta algunas conclusiones que son relevantes a este respecto (Campos, 2010; Marina, 2012; Mesurado, 2008; Mora, 2017):

-Como se ha venido explicando, la memoria es la base del aprendizaje. para que la memoria funcione adecuadamente, uno de los componentes necesarios es la atención. ¿Cómo es posible mantener la atención focalizada en un tema cuando millones de estímulos del entorno o del interior del organismo bombardean continuamente el cerebro? La motivación desempeña un papel muy importante en ese proceso, puesto que hace posible de mantener la atención y de sostenerla en el tiempo (Mora, 2017).

-A nivel cerebral, la motivación, entendida como la hemos descrito, como el paso a la acción para conseguir un objetivo concreto, se refleja en la percepción de un estímulo que es interpretado por el sistema activador reticular ascendente

(SARA), que analiza el interés que un determinado estímulo tiene para la vida de la persona. Una vez que la información acerca del estímulo pasa ese filtro (lo que no ocurre para el 95% de los estímulos que se consideran poco o nada importantes para la supervivencia), la información pasa al sistema amigdalino, donde se cataloga en relación con el binomio dolor-placer según el cual, si el estímulo es valorado como peligroso para la vida de la persona es rechazado y se guarda en la memoria emocional (Navarro-Benítez, 2015).

Sin embargo, si el estímulo se interpreta como una posible recompensa o como fuente potencial de placer, la información es trasladada al núcleo accumbens, donde se libera neurotransmisor responsable de estimular la inclinación de la persona haca una recompensa concreta: la dopamina (Mora, 2017).

-Esta tensión generada, hace que se pongan en marcha las áreas motoras, provocando la liberación un neurotransmisor que actúa como combustible, que permiten al cerebro ordenar una acción y mantenerla hasta la consecución de la recompensa que se había identificado en la fase anterior. Ese neurotransmisor es la adrenalina (Mora, 2017).

-Una vez obtenida la recompensa, se libera otro neurotransmisor, la serotonina, que produce un estado mental de calma, paciencia, serenidad, y favorece el predominio de la razón sobre la emoción (Navarro-Benítez, 2015).

Según esta descripción, se puede entender la motivación como un proceso interno, en el que la dopamina, la adrenalina y la serotonina juegan un papel dinamizador para la consecución de un objetivo que el cerebro ha identificado como positivo para la supervivencia o como potencialmente placentero para la persona. Esta visión neurocientífica del proceso motivacional concuerda con lo que se ha venido exponiendo en el marco teórico de este trabajo: la motivación en un proceso de activación de la persona, que tiene su origen en factores internos o externos, y que tiene como finalidad dirigir a la persona a la consecución de un objetivo concreto.

Objetivos

Los principales objetivos del estudio que se ha realizado son dos:

-Experimentar las posibilidades de aplicación de los principios de la neurodidáctica en el área de ciencias sociales.

-Valorar la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la motivación de los estudiantes de ciencias sociales en Educación Secundaria

METODOLOGÍA

Descripción de la experiencia didáctica

Para aplicar los postulados de neuroeducación para mejorar la motivación de los estudiantes, descritos en la introducción en el ámbito de las ciencias sociales se ha diseñado una experiencia de aprendizaje colaborativo, en la que los estudiantes adquieren las competencias y los contenidos propios de las ciencias sociales a través de mecanismos motivadores. Los principios tenidos en cuenta en este proceso son principalmente los siguientes:

-Actividades multisensoriales que potencian el desarrollo del aprendizaje significativo.

-Combinación de actividades teóricas con actividades prácticas para incentivar l adquisición de capacidades.

-Trabajos de grupo en los que cada estudiante tiene asignado un rol.

-Uso de la música y de las manualidades.

-Uso de recursos tics.

-Actividades emocionales y que generen curiosidad, para activar mecanismos de motivación.

Basada en esta estrategia, se ha diseñado una experiencia didáctica de aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes llevan a caobo actividades rotativas en las que desarrollan las siguientes estrategias de aprendizaje:

-Actividades multisensoriales, que permiten la elaboración de una red de aprendizaje por parte del estudiante, compartiendo la información recibida por varios sentidos.

-Estrategias de gamificación, que generan emociones en los estudiantes.

-Actividades de aprendizaje por descubrimiento, a partir de elementos que generan curiosidad en os estudiantes.

-Técnicas de orden los conocimientos adquiridos para facilitar su aprendizaje.

-Una quinta para que encaje metodológicamente.

Metodologías didácticas empleadas

Las metodologías didácticas con las que se ha llevado a cabo la experiencia son la gamificación, con la que se logra generar en los estudiantes interés, sorpresa y emociones en los estudiantes (Carrión, 2018; Martínez, Rodríguez, Ochomogo, y Miguelena, 2017).

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo refuerza diversos aspectos recomendados desde el punto de vista neuroeducativo, como la activación de la memoria o la puesta en marcha del proceso de motivación (Roselli, 2016; Soler et al., 2009).

El aprendizaje de aventura y descubrimiento (Corrales, 2019; González, 2014) genera expectativas de aprendizaje y curiosidad por avanzar en el aprendizaje,

poniendo en marcha os circuitos de motivación descritos por los estudios que analizan cómo funciona la motivación a nivel cerebral.

En la tabla 1 se puede apreciar las conexiones entre las metodologías empleadas, y sus conexiones con la neuroeducación.

Tabla 1. Características neurodidáctica de las metodologías empleadas. Elaboración propia

Metodología	Característica neurodidáctica
Gamificación	Activa los procesos de motivación y facilita el aprendizaje significativo
Aprendizaje colaborativo	Refuerza el aprendizaje significativo y permite que los estudiantes aborden el aprendizaje de contenidos de modo multisensorial
Aprendizaje por descubrimiento	Activa el proceso de motivación incentivando la curiosidad de los estudiantes.

Muestra

La experiencia se ha llevado a cabo con una muestra de 156 estudiantes pertenecientes a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, que cursan diversas asignaturas del área de ciencias sociales. La distribución de esta muestra por curso es la siguiente:

-39 estudiantes cursan 21 de ESO.

-41 estudiantes cursan 21 de ESO.

-36 estudiantes cursan 21 de ESO.

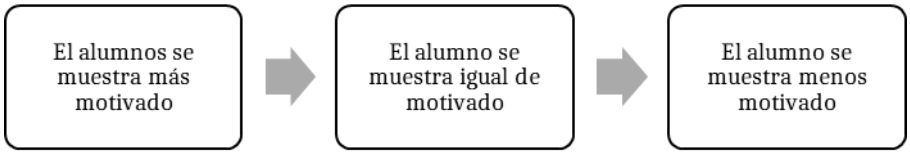
-40 estudiantes cursan 21 de ESO.

RESULTADOS

Para la obtención de resultados de la investigación se han tenido en cuenta principalmente dos factores:

Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis de los diarios de aprendizaje de los estudiantes, e los que van refiriendo los resultados de aprendizaje de los trabajos colaborativos que se han realizado. Para analizar adecuadamente os textos de estos diarios, se ha empleado el software cualitativo webQDA (Souza, Costa, Moreira, Souza, y Freitas, 2016), que permite extraer conclusiones del análisis de textos. En este proceso se han categorizado los textos de los diarios d aprendizaje en función de tres posibles categorías vinculadas con la motivación de los estudiantes, que se muestran en la figura 3.

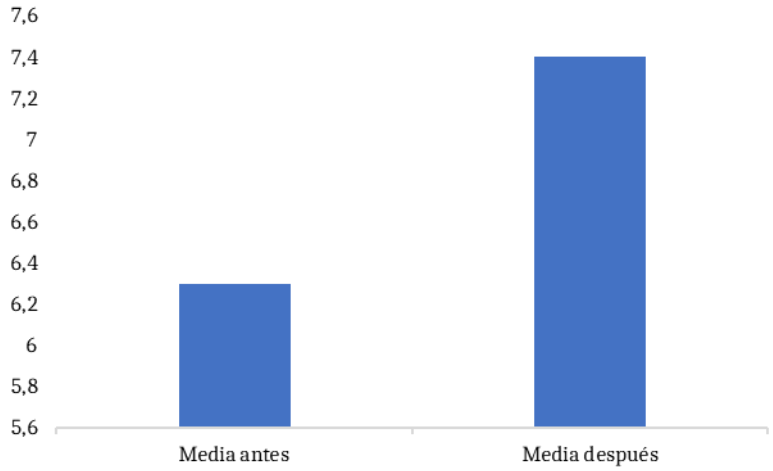
Figura 3. Estructura para la categorización de los textos de los diarios de aprendizaje en WebQDA



En función de esa categorización, se puede concluir el 72% de los textos categorizados muestran pasajes en los que los estudiantes están más motivados, el 19%, muestras pasajes en los que los estudiantes mantienen su nivel de motivación, y el 9% muestra pasajes en los que los estudiantes están menos motivados. Es importante reseñar que el porcentaje de estudiantes que aparecen como menos motivados es inferior al alumnado que tiene resultados negativos en la asignatura antes de la aplicación de la experiencia (22%). Esto permite concluir que el nivel de motivación de los estudiantes crece a través de la aplicación de la estrategia diseñada.

Por otro lado, Se han analizado los resultados académicos de los estudiantes pertenecientes a la muestra, antes y después de la aplicación de la experiencia. Como se puede apreciar en la figura 4, los resultados de los estudiantes en las calificaciones de sus trabajos colaborativos han mejorado en un 1,2 puntos de media.

Figura 4. Notas medias de calificación del apartado de trabajos antes y después de la aplicación de la experiencia didáctica



Los resultados obtenidos son equiparables a los que se presentan en algunos estudios (Doménech, 2015; Corrales, Moreno, Sánchez, y Zamora, 2018), en los que se reportan mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes tras la

implementación de estrategia vinculadas con la neuroeducación, y mejoras en el rendimiento motivacional y emocional de los estudiantes (Mesurado, 2008; Valdés, 2011).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como conclusión de la aplicación de la experiencia didáctica que se ha diseñado y aplacado, hay que afirmar que los resultados preliminares son satisfactorios. En lo que se refiere a la motivación con la que los estudiantes afrontan el aprendizaje de la materia, se detecta una incidencia notable en la motivación de los estudiantes, que incide en una mayoría de los participantes en la experiencia, y repercute en otros aspectos de la asignatura no directamente vinculados con dicha experiencia.

Además, se aprecia una mejora general de los resultados académicos de la asignatura, ya que los resultados obtenidos en la evaluación de los trabajos de grupo generados en la experiencia han subido la calificación, repercutiendo en la nota media general de la asignatura.

Como limitaciones, hay que reseñar que el número de participantes en el estudio es imitado para poder obtener conclusiones universalizables. Será necesario la aplicación de la muestra, así como una aplicación más sistemática de la estrategia pedagógica diseñada para evaluar más eficientemente los resultados.

REFERENCIAS

Bacigalupe, M., y Mancini, V. A. (2012). Motivación y aprendizaje: contribuciones de las neurociencias a la fundamentación de las intervenciones educacionales. *Revista Didáctica*, (59), 44-49.

Cabrera, M. C. (2004). *Aproximaciones de las neurociencias a la conducta*. Madrid: UNAM.

Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación: Revista Digital*, *143*, 1-14.

Carrión, E. C. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 36*, 1-13.

Castro-Sierra, E., Chico, F., y Portugal, A. (2005). Neurotransmisores del sistema límbico. I. Amígdala. Primera parte. *Salud Mental, 28*(6), 27-32.

Clark, D. L., Boutros, N. N., y Méndez, M. F. (2012). *El cerebro y la conducta: neuroanatomía para psicólogos*. México: Manual Moderno.

Corrales, M. (2019). Desarrollo de metodología de aprendizaje de aventura mediante Breakout en el aula de Historia. En Edunovatic 2019*, Conference Proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 18-19* (p. 600-623). Madrid: REDINE/Red de Investigación e Innovación Educativa.

Corrales, M., Moreno, J., Sánchez, J., y Zamora, F. (2018). Neuro-Didactics and Social Sciences: An Experience of the Application of DAS Sequence in the Geography Classroom. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, *2*(21), 1325-1328.

Doménech, J. C. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 5*, 189-199.

González, R.D.M. (2014). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica, 14*, 17-36.

Gracia, L. M. (2012). Cerebro emocional. Conceptos de historia, localización y función. *Avances en Supervisión Educativa*, (16), 1-14.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mallart, J. (2008). *Didáctica de la motivación*. Madrid: McGraw Hill.

Marina, J. A. (2012). *Neurociencia y educación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Martín, A. S., Corbella, C. C., Moran, P. C., Méndez, J. A. J., y De Miguel, A. F. (2018). *El Circuito de Papez.* Madrid: Seram.

Martínez, A., Rodríguez, K., Ochomogo, Y., y Miguelena, R. (2017). Gamificación: La enseñanza divertida. *El Tecnológico, 28*(1), 9-11.

Mesurado, M. B. (2008). Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Psicología y Psicopedagogía, 19*, 1-14.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación.* Madrid: Alianza Editorial.

Navarro-Benítez, G. (2015). *Influencia de la atención, memoria y motivación en el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y representaciones. *Revista de Psicología Educativa, 4,* 219-250.

Soler, C. E., Prados, F., García, J. P., y Soler, J. (2009). La competencia" El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (8), 3, 1-11.

Souza, F., Costa, A., Moreira, A., Souza, D., y Freitas, F. (2016). *WebQDA: manual de utilização rápida.* Aveiro, Portugal: UA Editora.

Valdés, M. A. E. (2011). Motivación y Neurociencia: Algunas implicaciones educativas. *Acción pedagógica, 20*(1), 104-109.

Valenzuela, J., y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 11*(28), 1-9.

Wise, R. A. (2004). Dopamine, learning and motivation. *Nature Reviews Neuroscience*, *5*(6), 483-494.

CAPÍTULO 76

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE GRADO EN ALUMNADO DE LOS GRADOS DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

LAURA ESTEBAN GARCÍA, ANA RODRÍGUEZ-MEIRINHOS,
Y NOELIA MUÑOZ-FERNÁNDEZ
Universidad Loyola Andalucía

INTRODUCCIÓN

En España, la existencia de trabajos de fin de carrera no es algo reciente, sino que se remonta a la promulgación de la Ley de 20 de Julio de 1957 de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas en la que, a través del artículo 11 punto 2, se indicaba que, para obtener el título de Ingeniero o Arquitecto era preciso realizar un proyecto de fin de carrera, como complemento del último curso, en el que se acreditase la formación adquirida.

Con el paso de los años, y a través de las distintas reformas que el sistema educativo español ha experimentado, el trabajo o proyecto final de carrera ha permanecido como un requisito más en todas las denominadas carreras técnicas, que incluyen arquitectura, así como las diferentes especialidades de ingeniería, tanto en las modalidades técnicas (equivalente a 3 años o diplomatura) como superiores (equivalente a 5 años o licenciatura). En todos los casos, el objetivo era realizar un trabajo ajustado a la realidad del futuro ejercicio de la profesión, en el que el alumnado debía demostrar que había adquirido las competencias y habilidades para ello (Donoso, Serrano, y Camúñez, 2016).

En los últimos años, la configuración del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido comúnmente como Plan Bolonia, junto con los cambios organizativos y estructurales experimentados en el sistema universitario español, ha supuesto la incorporación del Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) en todos los planes de estudio actuales.

Según el Real Decreto 1393/2007, de 23 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el TFG se entiende como un trabajo que debe realizar el alumnado en la fase final del plan de estudios como requisito para la obtención de un Grado universitario. A partir de los criterios fijados por la normativa estatal y en base a las habilidades, competencias y conocimientos de cada titulación, las facultades de las diferentes universidades establecen de forma autónoma las normas relativas y específicas al TFG para cada caso concreto (Caicedo, 2015). La mayoría de ellas contienen información relativa a la definición y

tipologías del TFG, organización, procedimiento de elaboración, sistema de tutorización, requisitos de presentación y modalidades de evaluación (Rekalde, 2011). Tal y como señalan Valderrama et al. (2009) el precedente del proyecto fin de carrera en las carreras técnicas, ha facilitado la inclusión y características del TFG en este tipo de grados y ha servido como base para el resto de las titulaciones.

En los Grados de Educación Infantil y Primaria y Psicología, el TFG puede adoptar diversas formas (ej., investigación científica, intervención educativa o psicológica, revisiones e investigaciones bibliográficas, redacción de proyectos profesionales o de investigación, estudios de caso, unidades didácticas, etc.), cubriendo generalmente 6 créditos ECTS. De este modo, el TFG debe permitir al alumnado, por un lado, reflexionar sobre la práctica docente o psicológica y, por otro, investigar sobre la realidad existente, todos ellos aspectos que en planes de estudio anteriores no estaban presentes (Molina-Jaén, Rodríguez, y Colmenero, 2020). El proceso se completa con el profesorado que ejerce como tutor/a que guía al alumnado en su proceso autónomo de trabajo y culmina con la exposición pública y oral de dicho trabajo ante un tribunal o comisión formada por un número aproximado de entre 2 a 5 profesores/as (Battaner, González, y Sánchez, 2016).

No obstante, la novedad del TFG ha supuesto en el sistema universitario español un reto de gran importancia para todos los agentes implicados (Vera y Briones, 2016): estudiantes, profesores-tutores y resto de servicios universitarios encargados de gestionarlos (Rullan, Fernández, Estapé, y Márquez, 2010).

Por este motivo las investigaciones no dejan crecer, a pesar de lo novedoso de la temática (Muñoz, Espiñeira, y Rebollo, 2016; Sánchez et al., 2015), llegando en algunos casos a cuestionarse ciertos aspectos sobre la presencia del TFG tales como la idoneidad de este (Sotos, 2015), o sobre cómo gestionar el proceso de tutorización (Bartolomé et al., 2012; Fondevila y Olmo, 2013).

Así, en los últimos años, el profesorado implicado en el TFG de forma más directa se ha enfrentado al diseño de una serie de estrategias encaminadas para garantizarle al alumnado, no sólo una preparación suficiente, sino también para proporcionarle los recursos humanos y materiales necesarios que le permitan resolver con éxito la especificidad de la asignatura que supone el TFG. Es en este contexto en el surgen diversos estudios que pretenden identificar, bien en base a las opiniones del profesorado bien en función de la del alumnado, qué aspectos concretos del proceso de elaboración y/o defensa de TFGs se pueden mejorar (De Pro, Sánchez, y Valcárcel, 2013; Tarí et al., 2015; Tur et al., 2013).

De hecho, tal y como indican Vicario-Molina, Martín-Pastor, Gómez-Gonçalves, y González-Rodero (2020) el TFG constituye una asignatura "singular", que plantea un desafío importante: la integración de forma autónoma por parte del alumnado de competencias en un producto escrito siguiendo unas directrices metodológicas y

normativas concretas, puede "condicionar los resultados personales y académicos que obtienen los/las estudiantes" (p.186). Así, dada la importancia en términos de tiempo, esfuerzo e implicaciones del TFG, y siguiendo la idea de Rubio, Torrado, Quirós, y Valls (2018) de tener en cuenta la perspectiva del alumnado cuando se realiza investigación en docencia universitaria, el presente trabajo tiene como objetivo el desarrollo y validación de un instrumento, que sea útil para valorar el proceso de elaboración y defensa del TFG para los Grados en Educación Infantil y Primaria y Psicología. De este modo, se podrá hacer un balance de resultados sobre cómo ha sido gestionado este novedoso requisito de las titulaciones de Grado y cuáles son sus puntos fuertes y débiles (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2009).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 94 estudiantes (85 chicas; 90.40%) que estaban cursando la asignatura "Trabajo Fin de Grado" del último curso de las titulaciones de Grado en Psicología (n=53; 56.40%), Doble Grado en Psicología y Criminología (n=10; 10.60%), Grado en Educación Primaria (n=7; 7.40%), Grado en Educación Infantil (n=2; 2.10%) y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (n=22; 23.4%) de la Universidad Loyola Andalucía (España). El rango de edad del alumnado se situó entre 21 y 28 años (M=22.53; DT=1.35).

Instrumentos

-*Cuestionario de Evaluación del Proceso de Elaboración y Defensa del Trabajo Fin de Grado (CEPED-TFG).* Con objeto de evaluar distintos aspectos implicados en el proceso de elaboración y defensa del TFG se utilizó el instrumento CEPED-TFG, diseñado ad hoc para esta investigación.

En primer lugar, para delimitar conceptualmente las dimensiones o constructos teóricos a evaluar, se desarrolló una revisión de literatura, teniendo en cuenta estudios previos que han analizado la asignatura de TFG (Pérez, Bilbao, Fernández, Molero, y Ruiz, 2014; Rebollo y Espiñeira, 2017; Vera y Briones, 2016), y se consultó a expertos.

De acuerdo con los procesos y agentes implicados en la elaboración del TFG, el cuestionario se dividió en 4 partes, cada una evaluando un tema relativo a: 1) la utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG; 2) la calidad del proceso de tutorización; 3) la utilidad del TFG dentro de la formación recibida; y 4) el acto de defensa. Seguidamente, para representar estos constructos, se generó un pull inicial de 39 ítems.

Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), se elaboró una tabla de especificaciones en la que se detallan los temas evaluados, las

dimensiones que componen cada tema y el número de ítem de cada dimensión (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla de especificaciones de los ítems que miden la versión inicial del instrumento (Osterlind, 1989)

Temas	Dimensiones (ítems)
Coordinación de TFG (aprox. 30% del valor teórico del instrumento)	-Utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG (12 ítems)
Proceso de tutorización (aprox. 50% del valor teórico del instrumento)	-Recursos didácticos ofrecidos (5 ítems) -Orientaciones para la redacción del informe (6 ítems) -Organización y disponibilidad (4 ítems) -Seguimiento del proceso de trabajo (4 ítems)
Utilidad del TFG (aprox. 10% del valor teórico del instrumento)	-Utilidad del TFG dentro de la formación recibida (4 ítems)
Acto de defensa (aprox. 10% del valor teórico del instrumento)	-Presentación y defensa del TFG (4 ítems)

-El tema relativo a la utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG se evaluó como un constructo unidimensional a partir de 12 ítems que pedían valorar la gestión por parte de la coordinación del proceso de asignación de tutores, depósito de TFG y planificación del acto de defensa, así como sobre la capacidad de resolución de dudas del alumnado y los seminarios y recursos ofertados (ej., Cómo de útil ha sido la respuesta recibida ante las dudas consultadas a la coordinación).

-El tema referente a la calidad del proceso de tutorización se evaluó a partir de cuatro dimensiones relativas a los recursos didácticos ofrecidos por el tutor/a (5 ítems; ej., La utilidad de la bibliografía y los recursos didácticos ofrecidos por mi tutor/a), las orientaciones proporcionadas para la redacción del informe del TFG (6 ítems; ej., Las orientaciones ofrecidas por mi tutor/a para elaborar el marco teórico), la organización y disponibilidad del tutor/a para tutorías y consultas (4 ítems; ej., La utilidad de las tutorías con mi tutor/a que me han ayudado a avanzar en la elaboración de mi TFG) y el seguimiento realizado sobre el proceso de trabajo del estudiante (4 ítems; ej., El clima de trabajo creado por mi tutor/a(implicación, apoyo, motivación, empatía) en las que se preguntaba sobre las orientaciones ofrecidas por el tutor y la implicación en el proceso de tutorización.

-El tema concerniente a la utilidad del TFG dentro de la formación recibida fue evaluado con 4 ítems que hacían referencia a la importancia de la asignatura de TFG para consolidar competencias y preparar para el futuro profesional (ej., Los

aprendizajes adquiridos durante los cuatro cursos del grado me han preparado para desarrollar mi TFG).

-El tema del acto de defensa fue evaluado como un constructo unidimensional compuesto por 4 ítems que describían aspectos relativos al formato y tiempo para la presentación, así como al grado de afinidad del tribunal y la utilidad de sus valoraciones (ej., El tiempo que he tenido para defender TFG ha sido adecuado). La validez de contenido de la versión inicial del CEPED-TFG se analizó mediante un panel de tres expertos que evaluaron para cada ítem: su redacción (claridad en la formulación y adecuación en el vocabulario), y su pertinencia y representatividad para medir el constructo evaluado. Este proceso de depuración resultó en la eliminación de 2 ítems relativos al tema de Utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG y 2 ítems del tema de Calidad del proceso de tutorización, uno referente a los recursos didácticos ofrecidos por el tutor/a y otro al seguimiento del proceso de trabajo. La versión final, cuyas propiedades psicométricas se analizan en este estudio, estuvo compuesta por 35 ítems con escala de respuesta tipo-Likert de 10 puntos que en función del tema requerían valorar la utilidad del apoyo ofrecido o el grado de acuerdo con la afirmación (de 1=Insuficiente/Nada útil/Totalmente en desacuerdo a 10=Totalmente adecuada/Muy útil Totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Los datos de este estudio se recogieron mediante una encuesta online utilizando la aplicación Qualtrics. Tras el acto de Defensa de los TFGs y antes de que el alumnado conociera su calificación, las coordinadoras de la asignatura de TFG enviaron vía email a los posibles participantes una invitación para cumplimentar voluntariamente y de forma anónima el cuestionario. Todos los participantes fueron informados de la naturaleza del estudio y otorgaron el consentimiento informado con carácter previo a la participación. Este proyecto contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Loyola Andalucía.

Análisis de datos

Para la obtención de evidencias de validez del instrumento CEPED-TFG, en primer lugar, se realizaron Análisis Factoriales Confirmatorios (AFCs) sobre la solución teórica propuesta. Debido al limitado número de participantes no fue posible comprobar la estructura del instrumento global, por lo que hubo de realizarse mediante cuatro AFCs, uno por cada tema. Seguidamente se evaluó la consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Asimismo, se calcularon los estadísticos descriptivos y se estimaron las correlaciones bivariadas entre las dimensiones del instrumento.

Los modelos se calcularon con Mplus 8 utilizando el estimador Maximum Likelihood y empleando el método FIML para el tratamiento de los datos perdidos. El ajuste de los modelos fue evaluado mediante una combinación de índices, incluyendo el estadístico Chi-cuadrado ($\chi 2$), el índice de ajuste Comparado (CFI) y el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Como medida de consistencia interna de las medidas se usó alfa de Cronbach. Un buen ajuste está indicado por una combinación de valores de $\chi 2/gl$ entre 1 y 3, CFI superior a .90 y SRMR inferior a .06 (Kline, 2010).

RESULTADOS

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y consistencia interna del CEPED-TFG

Respecto al tema Utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG, el grado de ajuste de la solución unidimensional compuesta por 10 ítems fue inadecuado [$X^2(35) = 146.95$; *CFI* =.68; *SRMR* = .11]. Se analizaron los pesos factoriales estandarizados y los índices de modificación del modelo para conocer las causas de la insuficiencia en el grado de ajuste. Se encontró que los ítems 3 "El número de tutores disponibles y los temas ofertados desde Departamento" y 9 "El acto de defensa (tiempo, formato de presentación, orden de las intervenciones, tribunal, etc.)" mostraron cargas factoriales bajas, inferiores a .50. Por ello, se procedió a eliminar estos ítems sucesivamente. La solución unidimensional compuesta por 8 ítems mostró un mejor ajuste, aunque insuficiente [$X^2(20) = 62.10$; *CFI* =.83; *SRMR* = .09]. Por ello, se procedió a analizar nuevamente las cargas factoriales y los índices de modificación del modelo. Se observó que el ítem 6 "Los seminarios ofertados desde la Coordinación (búsqueda bibliográfica, Mendeley...)" mostró una alta correlación con el ítem 7 "Los recursos disponibles en Moodle", probablemente porque las presentaciones o grabaciones de estos seminarios se publican en Moodle. Atendiendo a que el ítem 6 mostró una saturación factorial estandarizada inferior al ítem 7 ($l_{ítem\ 6}$= .53; $l_{ítem\ 7}$= .68), se decidió eliminar el ítem 6. Finalmente, la solución unidimensional compuesta por 7 ítems mostró buenos índices de ajuste [$X^2(14) = 16.95$; *CFI* =.99; *SRMR* = .05]. La fiabilidad de la dimensión fue buena (α = .78).

En relación al tema *calidad del proceso de tutorización*, se comprobó una solución compuesta por cuatro dimensiones. El ajuste del modelo fue bueno [$X^2(113) = 239.73$; *CFI* =.94; *SRMR* = .04], y todas las dimensiones mostraron buenos índices de fiabilidad: Orientaciones para la redacción del informe (α = .96), Recursos didácticos ofrecidos (α = .95), Organización y disponibilidad (α = .96), y Seguimiento del proceso de trabajo (α = .96).

Respecto al tema *Utilidad del TFG dentro de la formación recibida,* se comprobó una solución unidimensional con 4 ítems. Aunque el grado de ajuste del modelo fue

adecuado [$X^2(2) = 5.84$; *CFI* =.98; *SRMR* = .04], se encontró que el ítem 2 "La realización del TFG me ha ayudado a consolidar lo aprendido a lo largo del grado" mostró un peso factorial estandarizado superior a 1, lo cual podría deberse a que este ítem mostrase una correlación alta con otro ítem dentro del factor. Al analizar las correlaciones se comprobó que el ítem 2 mostró una alta relación (r= .62) con el ítem 1 "Los aprendizajes adquiridos durante los cursos del grado me han preparado para desarrollar mi TFG". Dado el limitado número de ítems que conformaban este tema se optó por añadir un error de covarianza entre los dos ítems, obteniendo un mejor ajuste respecto a la solución inicial [$X^2(2) = 1.65$; *CFI* =.98; *SRMR* = .02]. El grado de consistencia interna fue adecuado (α = .84).

Por último, en relación al tema *Acto de defensa,* se testó una solución unidimensional compuesta por 4 ítems. El ajuste del modelo fue óptimo [$X^2(2)$ = 2.91; CFI =.99; SRMR = .03] y el grado de consistencia interna fue bueno (α = .79).

La versión final del instrumento CEPED-TFG está disponible bajo petición a las autoras.

Análisis descriptivo del instrumento CEPED-TFG

La Tabla 2 muestra las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las diferentes dimensiones analizadas. En términos generales, el alumnado valoró muy positivamente a la Coordinación de TFG y los tutores académicos. A este respecto, destacó especialmente el Seguimiento del proceso de trabajo realizado por los tutores. Los resultados también sugieren que el alumnado realizó una valoración positiva del Acto de defensa y consideró que la asignatura TFG es útil dentro de la formación recibida.

Analizando las correlaciones entre los diferentes temas analizados, se puede observar un alto grado de relación entre las diferentes dimensiones exploradas dentro de la temática de *calidad del proceso de tutorización*. Además, todos los temas explorados dentro del cuestionario CEPED-TFG mostraron una relación positiva, concluyéndose que quienes valoraban positivamente alguno de los temas analizados también lo hacían con el resto.

Tabla 2. Resultados descriptivos del CEPED-TFG

	M	*DT*	1	2	3	4	5	6
1	7.51	1.80	-					

2	7.48	2.42	.35	-				
3	7.48	2.55	.38	.92	-			
4	7.87	2.48	.50	.78	.85	-		
5	8.03	2.58	.46	.81	.88	.94	-	
6	7.52	2.01	.60	.51	.53	.49	.52	-
7	7.93	2.00	.46	.27	.33	.32	.31	.53

Nota. 1. Utilidad de la información y los recursos recibidos por la Coordinación de TFG; 2. Calidad del proceso de tutorización – Orientaciones para la redacción del informe; 3. Calidad del proceso de tutorización – Recursos didácticos ofrecidos; 4. Calidad del proceso de tutorización – Organización y disponibilidad; 5. Calidad del proceso de tutorización – Seguimiento del proceso de trabajo; 6. Utilidad del TFG dentro de la formación recibida; 7. Acto de defensa.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Dada la importancia e implicaciones que tiene el TFG para los diferentes agentes implicados, como asignatura colofón de cualquier grado universitario español, han sido diversos los estudios que, tomando como punto de partida la percepción del alumnado y profesorado, no solo han evaluado diferentes aspectos de este (Freire et al., 2015; Rubio et al., 2018), sino que también han tratado de desarrollar instrumentos de medida específicos sobre la planificación, elaboración y defensa de este tipo de trabajos (García y Martínez, 2012; Heras, 2016; Vera y Briones, 2016). En este sentido, la mayor parte de estos trabajos se han dirigido a la forma y/o rúbrica con la que el profesorado valora el grado en el que el alumnado ha adquirido las competencias, aptitudes y conocimientos esperados tras la realización de su TFG (para una revisión ver, Vera y Briones, 2016). Sin embargo, no existen estudios que valoren, a través de un instrumento validado cómo percibe el alumnado el proceso de elaboración y defensa de sus TFGs. Por tanto, este estudio supone un avance dentro del análisis del proceso de elaboración y defensa del TFG a través del desarrollo y validación del instrumento CEPED-TFG. A pesar de lo anterior, cabe reconocer que este trabajo presenta algunas limitaciones que merecen ser señaladas. En primer lugar, la muestra de participantes se limitó a alumnado de una única Universidad, la Universidad Loyola Andalucía, aunque diversos grados, restringiendo por tanto la generalización de los resultados. Además, el tamaño muestral fue reducido lo que impidió poder analizar la validez del instrumento en su conjunto. Ambas limitaciones esperan ser superadas en futuras investigaciones a través de la administración y el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento CEPED-TFG en otras Universidades. También se espera en futuros estudios profundizar en la relación existente entre la valoración que realiza el alumnado sobre el proceso de elaboración y defensa del TFG con su satisfacción percibida.

Este trabajo supone uno de los primeros trabajos a nivel nacional en analizar la asignatura de TFG a través de un instrumento cuyas propiedades psicométricas resultan óptimas. En líneas generales, el estudio demuestra que esta asignatura se encuentra bien valorada por el alumnado, considerándola de utilidad tanto para consolidar las competencias adquiridas en el grado como para su futuro ejercicio profesional. También se ha demostrado la importancia de cuidar todos los elementos que intervienen en la elaboración y defensa del TFG, pues todos ellos muestran un alto grado de interdependencia. De esta manera, cuando el alumnado percibe que los recursos ofrecidos desde la Coordinación de TFG son útiles, también valoran positivamente el proceso de tutorización, el acto de defensa y perciben útil el trabajo que desarrollan.

REFERENCIAS

Bartolomé, A.R., Carmona, M., Ferrer, V., Folgueiras, P., Freixa, M., García-Borés, J.M., … Soria, V. (2012). *El Trabajo de Fin de Grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores.* Madrid: McGraw Hill.

Battaner, E., González, C., y Sánchez, J. L. (2016). El trabajo fin de grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. *RUED@: Revista Universidad, Ética y Derechos, 1*(2),43-79.

Caicedo, N. (2015). Trabajos de fin de grado: Modalidades, objetivos y competencias a validar. La experiencia de la facultad de derecho de la Universidad de Barcelona. *Docencia y Derecho, 9*, 1-11.

Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 521-551.

De Pro, A., Sánchez, G., y Valcárcel, M. V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10*, 728-748.

Donoso, J.A., Serrano, F., y Camúñez, J.A. (2016). Trabajo de Fin de Grado a Debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (7), 41-58.

Fondevila J. F., y Olmo, J. L. (2013). *El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas: guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarios EIUNSA.

Freire, M. P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J. M., del Río, M. L., y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(2), 323-344.

García, M.P., y Martínez, P. (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster.* Murcia: Universidad de Murcia/Servicio de Publicaciones Edit.um.

Heras, J. L. (2016). *La confección de rúbricas de evaluación para la calificación de Trabajos de Fin de Grado: Posibilidades y propuestas para la Facultad de Geografía e Historia. MID. Memorias de Innovación Docente, 2015-2016 (Memoria ID-0093).* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. Nueva York, EEUU: Guilford Press.

Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas. Boletín Oficial del Estado, número 187, de 22 de julio de 1957.

Molina-Jaén, M.D.; Rodríguez, J.; Colmenero, M.J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), 241-250.

Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2009). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación, 5*, 13-25.

Muñoz, J. M., Espiñeira, E. M., y Rebollo, N. (2016). Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación, 2*(14), 156-169.

Osterlind, S.J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres, Inglaterra: Kluwer Academic Publishers.

Pérez, K., Bilbao, B., Fernández, E., Molero, B., y Ruiz, P. (2014). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento.* País Vasco: Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, número 260, de 30 de octubre de 2007.

Rebollo, N., y Espiñeira, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI, 35*(2), 161-180.

Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación, 22*, 179-193.

Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes del último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación, 29*(2), 335-354.

Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G., y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria, 8*(1), 74-100.

Sánchez, F. García, J., López, D. Alier M., Cabré, J., García, H., y Vidal, E. (2015). El método socrático como guía del Trabajo de Fin de Grado. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática, 8*(1), 53-62.

Sotos, A. (2015). *Trabajo Fin de Grado, ¿oportunidad o trámite*? Comunicación presentada en las Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las matemáticas 17JAEM. Murcia, España.

Tarí, J. J., Espinosa, J., Valdés, J., Andreu, R., Manresa, E., Sabater, V., y Fernández, J. A. (2015). *El proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM a exa*men [internet]. Recuperado de http://hdl.handle.net/10045/50789.

Tur, V., Rodríguez, R., Olivares, F., Mora, F. J., López, M.C., Ramos, I., … Borrás, M. (2013). Planificación y evaluación de la asignatura Trabajo Fin de Máster. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa, y N. Pellín (Coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (86-104). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.

Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Cores, F., y Bisbal, J. (2009). *La evaluación de las competencias en los Trabajos de Fin de Estudios*. Comunicación presentada en el XV JENUI Jornadas de Enseñanza Universitaria en Informática, Barcelona, España.

Vera, J., y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos de Fin de Grado. *Foro de Educación, 14*(21), 281-310.

Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y González-Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), 185-194.

CAPÍTULO 77

DISTRIBUCIÓN DE LA ADAPTACIÓN A LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO Y VALORACIÓN DE LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

ÁNGELES MEDINA SÁNCHEZ, CARMEN MIGUEL VICENTE,
SABINA BELOPE NGUEMA, Y CARLOS VICENTE CANELLES QUARONI
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La representación de estudiantes con diversidad funcional y/o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la Universidad ha ido creciendo gradualmente como consecuencia de la implantación de la Educación Inclusiva como modelo pedagógico.

Esta nueva aproximación al aprendizaje pone el foco en los contextos socioambientales en los que se desarrollan las personas con diversidad funcional, entendiendo que estos tienen una influencia en su rendimiento académico. Se trata de un enfoque flexible, adaptado a las necesidades y capacidades de cada estudiante, que se interesa por la eliminación de las barreras que limitan estas capacidades. La Educación Inclusiva rechaza los remedios universales en la enseñanza y tiene el objetivo de favorecer la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes con especial atención al estudiantado más vulnerable. La escuela y la universidad son espacios de convivencia en los que se favorece el contacto de personas de diversos orígenes y con distintas capacidades, fomentando relaciones cooperativas, en las que la inclusión y el apoyo mutuo sean centrales (Miguel, Medina, y Ramos, 2019; Moreno,2020; Núñez-Mayán, 2017; Rodríguez-Oronoz, 2020; UNESCO, 2004).

Esta creciente representación del estudiantado con diversidad funcional en la Universidad ha sido analizada por numerosos autores y organizaciones, que han estudiado, entre otras cuestiones, el perfil de este estudiantado y las barreras a las que se enfrentan (Fundación Universia, 2018; Peralta, 2007). En sus resultados se puede observar que la mitad de estos se concentran en carreras de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (especialmente en universidades a distancia, donde encuentran mayores grados de accesibilidad en todos los términos) y un 25% en la rama de Ciencias (mayormente en universidades presenciales). La identificación de barreras tiene como objetivo sugerir propuestas de mejora, que se han ido aplicando, de manera desigual, en las distintas universidades españolas.

Se destaca la importancia de los servicios de apoyo a estudiantes con diversidad funcional como una de las medidas de acción positiva más eficientes (Núñez-Mayán, 2017), que desde su creación han permitido una mayor participación y éxito académico del estudiantado con diversidad funcional y/o NEAE en educación superior. Más de la mitad de estos estudiantes han solicitado alguna vez los servicios que estas oficinas ofrecen (Fundación Universia, 2018), tal como adaptaciones curriculares, información sobre becas, accesibilización de materiales, atención individualizada o mediación con el profesorado.

A pesar de la gran labor de estos servicios y de su vital importancia, Núñez-Mayán (2017) considera que, debido a su escasa dotación, están orientados mayormente a eliminar las barreras más inmediatas y a dar respuesta a las necesidades individuales, más que a favorecer cambios de gran calado que afecten a la institución universitaria en su conjunto.

Las actitudes favorables hacia la diversidad del profesorado, así como su voluntad por responder a las necesidades del estudiantado con diversidad funcional, ayudan a garantizar su éxito académico. Por el contrario, el uso de metodologías inadecuadas puede suponer grandes dificultades en el seguimiento de las clases. Se destaca la necesidad de mejorar la accesibilidad de información, especialmente en el material docente (textos, presentaciones, material audiovisual…), ya que esa falta de accesibilidad constituye una grave barrera. Varios autores coinciden en la necesidad de una formación continua del profesorado, ya sea en materia de diversidad funcional y Diseño Universal para el Aprendizaje, como en competencias TIC, especialmente para el contexto educativo postpandémico (Cabañés, 2020; Castellana y Sala, 2005; Fundación Universia, 2018; Moreno, 2020; Peralta, 2007).

La Universidad Complutense de Madrid, desde la implantación del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior, ha ido avanzando hacia una paulatina implantación de las TIC, empezando a utilizar herramientas virtuales como Moodle. Sin embargo, el contexto actual de pandemia por la COVID-19 ha obligado a acelerar estos procesos y los ha convertido en hegemónicos. Tanto el profesorado como el estudiantado se encuentran escasamente preparados para afrontar esta radical transformación y la adaptación consecuente de sus metodologías. No obstante, el profesorado que no está suficientemente capacitado encuentra en sus compañeros y compañeras de profesión los apoyos necesarios para hacer efectivo el proceso de enseñanza (Cabañés, 2020; Cabrera, 2020; Hernández-Carrera, Bautista-Vallejo, y Vieira-Fernández, 2020; López-Bastías, 2020; Moreno, 2020).

En este sentido, Moriña y Melero (2016) señalaron que las familias son un pilar imprescindible para estudiantes con diversidad funcional y/o NEAE, ya sea influyendo positivamente en su motivación o con ayudas técnicas y académicas. El

rol de estas familias durante el confinamiento es de vital importancia, sin embargo, existen desigualdades en su capacidad de apoyo.

Por otro lado, la virtualización del proceso educativo también supone la falta de contacto entre el estudiantado, que puede afectar negativamente su proceso de socialización (Rodríguez-Oronoz, 2020; González-Montesino, 2020). Además, para estos estudiantes, el contacto con sus compañeros es fundamental, ya sea por sus apoyos en lo académico, por el sentimiento de inclusión y pertenencia y por las actividades en común (Moriña y Melero, 2016).

La educación, a consecuencia de la COVID-19, está sufriendo cambios radicales. La universidad debe garantizar que no se reproduzcan las desigualdades educativas existentes y para ello se deben superar las dificultades específicas de población vulnerable, como lo es el estudiantado objeto de estudio de esta investigación. Las barreras que este colectivo encuentra durante la educación virtual tienen que ver en su mayoría con la disponibilidad o desigualdad de acceso a materiales de aprendizaje y a la información, que ha sido siempre una dificultad añadida del colectivo de personas con discapacidad sensorial (Cabrera, 2020; González-Montesinos, 2020; Hernández-Carrera et al., 2020; Peralta, 2007).

Por lo expuesto anteriormente, teniendo presente que las universidades están en un proceso drástico de transformación como consecuencia de la COVID-19, en este estudio, nos interesa conocer el perfil del estudiantado con diversidad funcional y NEAE, y en especial, descubrir las fortalezas y las dificultades que encuentra durante su aprendizaje y las nuevas dificultades que ha tenido que afrontar durante el confinamiento. Para ello, ha participado una muestra de estudiantes universitarios con diversidad o NEAE de la Universidad Complutense Madrid (UCM). Para esta investigación se toma como referencia un estudio para una universidad accesible presentado en la I Convocatoria del Concurso de Investigación Complutense sobre Discapacidad y Universidad. Profundizar en este tema, permite poder ofrecer servicios que atiendan a las nuevas demandas y al mismo tiempo profundizar en líneas de trabajo de formación y competencias en las salidas profesionales de los estudiantes con diversidad funcional y NEAE.

Objetivos

La Universidad Complutense de Madrid cuenta con unos recursos sociales y educativos con escasa visibilidad, pese a que juegan un papel importante dentro de las políticas sociales del siglo XXI del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde la Unidad para la Diversidad e Inclusión (UCMd+I) de esta universidad se promueve la excelencia del estudiantado con diversidad funcional, la movilidad transnacional, el empleo cualificado, el deporte, el asociacionismo y el ocio y tiempo libre, así como la gestión de la diversidad que fomenten la investigación, la innovación, el desarrollo

y la sostenibilidad. En estudios de investigación realizados por el grupo de trabajo de accesibilidad curricular de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) demuestran que el estudiantado que conoce la OIPD han tenido unos mejores resultados académicos, favoreciendo su proceso de inclusión y normalización en la universidad.

El proyecto de investigación de la Universidad Complutense de Madrid "Mapeo de las fortalezas, demandas y necesidades del estudiantado universitario con diversidad funcional y/o con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad de Madrid", premiado por la Fundación Universia-Konecta en el año 2019, del que forma parte este estudio, tiene como objetivo principal visibilizar las fortalezas y debilidades de la UCM en temas de accesibilidad para conseguir que todo el estudiantado esté en igualdad de condiciones. Además, con motivo de la pandemia de la COVID-19 el equipo investigador del proyecto diseñó una encuesta para analizar si el estudiantado con diversidad estaba teniendo más dificultades que antes de la pandemia para superar sus estudios.

El presente proyecto se enmarca en las acciones investigadoras de la OIPD de la Universidad Complutense de Madrid. En esta oficina se facilita un servicio de apoyo, acompañamiento, orientación, asistencia, formación y asesoramiento.

La OIPD proporciona atención personalizada a todos los miembros de la Comunidad Universitaria (estudiantes, personal docente e investigador y personas de administración y servicios) con diversidad funcional y/o NEAE, necesidades específicas y personales. Este servicio cuenta con el apoyo de treinta y dos coordinadores/as en cada una de las facultades y centros adscritos, con el objetivo de apoyar la diversidad y fomentar la inclusión en cada uno de los centros.

METODOLOGÍA

Para esta investigación hemos empleado principalmente la encuesta, ya que es la técnica más apropiada para abordar el objeto de este estudio.

El cuestionario de detección de necesidades y de buenas prácticas se ha realizado a partir de los datos obtenidos por el grupo de trabajo de accesibilidad curricular de la OIPD, en los grupos de discusión realizados al estudiantado de primer curso de grado y al profesorado que ha tenido, en el último curso, estudiantes con diversidad funcional y/o con necesidades específicas de apoyo educativo.

El cuestionario se diseñó con la aplicación de formularios que tiene Google (Google Forms) y se envió por mail a través de la OIPD a todo el estudiantado de la UCM que estaba inscrito en esta oficina. El envío se realizó el 20 de mayo de 2020, cuando llevábamos más de dos meses de docencia on-line, ya que fue el 12 de marzo se comunicó el confinamiento y se suspendió la docencia presencial.

Por último, el número de inscritos e inscritas en la OIPD es aproximadamente de 700 estudiantes, de los cuales cumplimentaron el cuestionario 75, aunque uno de ellos se descartó por inconsistencia de algunas respuestas, lo que equivale a una tasa de respuesta de aproximadamente el 11%.

RESULTADOS

Presentamos a continuación los principales resultados de la investigación realizada durante el trabajo de campo.

Perfil del estudiantado universitario con diversidad funcional y/o NEAE

En los resultandos obtenidos es este cuestionario en cuanto al perfil del estudiantado, cabe señalar que según se indica en la Tabla 1, entre el estudiantado encuestado la presencia de mujeres con diversidad y/o NEAE es mayor que la del varón (67,6% mujeres). En cuanto a la edad media del encuestado, ésta es de 28,48 años (SD=12,26). Además, el estudiantado encuestado normalmente no necesita la ayuda de una tercera persona para realizar las actividades de vida diaria, solo el 16% han manifestado necesitar habitualmente algún tipo de apoyo.

Tabla 1. Perfil del estudiantado con diversidad y/o NEAE

	N	Frec.	%
Género	74		
Femenino		50	67,6
Masculino		24	32,4
Edad	73		
18-21		28	38,4
22-27		24	32,9
28-63		21	28,8
Discapacidad/diversidad funcional y/o Necesidades	74		
Discapacidad/Diversidad funcional		43	58,1
NEAE		23	31,1
Ambas		8	10,8
Tipo de discapacidad/diversidad funcional o NEAE	74		
Física		18	24,3
Problema de salud mental		12	16,2
Visual		8	10,8
Auditiva		6	8,1
Trastorno del espectro autista		2	2,7
Intelectual		1	1,4
Discapacidad múltiple		7	9,5
Orgánica		4	5,4
NEAE		12	16,2
Discapacidad y NEAE		4	5,4

Tabla 1. Perfil del estudiantado con diversidad y/o NEAE (continuación)

	N	Frec.	%
Necesita habitualmente la ayuda de una tercera persona para realizar las actividades de la vida diaria	74		
No		62	83,8
SÍ		12	16,2
Grado	57		
Rama de Humanidades y Artes		15	26,3
Rama de Ciencias		7	12,3
Rama de Ciencias de la Salud		13	22,8
Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas		10	17,5
Rama de Ingenierías		1	1,8
Dobles Grados		4	7,0
Posgrados/Doctorados		7	12,3

En cuanto a la distribución por tipo de diversidad, el 58,1% tienen diversidad funcional, el 31,1% tiene NEAE y un 10,8% posee las dos. Entre las diversidades funcionales más frecuentes tenemos que el 24,3% tienen alguna diversidad funcional física, el 16,2% poseen algún problema de salud mental, el 10,8% visual y el 8,1% auditiva.

A la pregunta ¿tu diversidad funcional o NEAE dificulta tu rendimiento académico? El estudiantado que muestra menor interferencia entre su discapacidad y el rendimiento académico es aquel que tiene una discapacidad orgánica (Mdn=4 sobre 10) o física (Mdn=4,5), en el lado opuesto se encuentran los estudiantes con autismo (Mdn=8,5) o diversidad y NEAE (Mdn=8,5) o salud mental (Mdn=8).

Si nos fijamos en las áreas de conocimiento a la que está adscrito el grado que cursan, se observa que el 26,3% pertenece a la rama de Humanidades y Artes, el 22,8% a las Ciencias de la Salud, el 17,5% está en Ciencias Sociales y Jurídicas y el 12,3% en Ciencias. La presencia en dobles grados y en postgrados es del 7% y 12,3%, respectivamente. En general, el nivel de satisfacción con el grado que cursan los estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Complutense de Madrid es alto (media 7,3 sobre 10).

Además, en nuestra población de estudio, en el 75% de los casos, no superan los 5 años de matriculación y para el 77% supone el primer grado que cursan en esta universidad. Hecho que contradice la creencia de que el estudiantado con diversidad funcional permanece muchos años en la universidad cambiando de estudios antes de terminarlo.

Necesidades del estudiantado universitario con diversidad funcional y/o NEAE

En lo que se refiere a las necesidades manifestadas por el estudiantado, el 29,7% afirma que ha accedido a través del cupo de reserva de plaza para personas con diversidad funcional.

La OIPD realiza distinto tipo de adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad. Una vez realizada la matricula, las adaptaciones más solicitadas por el estudiantado inscrito en la OIPD eran las adaptaciones curriculares (50%), mediación con el profesorado (32,4%), becas (24,3%) y orientación docente (18,9%).

Una vez aprobada la adaptación que el estudiante necesita para estar en igualdad de condiciones, es el personal de la OIPD el que se pone en contacto con el profesorado y el/la coordinador/a para que se lleve a cabo dicha adaptación. Sin embargo, un 13,5% de los encuestados manifiestan que, dependiendo del profesor/a, se llevan a cabo o no.

En la Tabla 2, se muestran las mayores dificultades con las que se encuentra el estudiantado objeto de estudio tanto en el aula (laboratorio) como en la metodología.

Tabla 2. Principales dificultades del estudiante con diversidad y/o NEAE

	N	Frec.	%
Dificultades con el profesorado y metodología docente			
Estrategias de trabajo no adecuadas	42	17	40,5
Se basa demasiado en apuntes de clase	42	13	31,0
Uso de PowerPoint inaccesible	42	12	28,6
Explicaciones de espaldas al estudiantado	42	10	23,8
No permite el uso de grabadora y/u ordenador	42	10	23,8
Uso excesivo de medios visuales	42	9	21,4
Dificultades en el aula			
Ninguna	71	28	39,4
Puesto en el aula	71	19	26,8
Volumen/acústica de las clases	71	13	18,3
Dificultades en los seminarios y laboratorios			
No tengo dificultades	71	33	46,5
Volumen/acústica de las salas	71	12	16,9
Puesto en la sala	71	11	15,5

En cuanto a los programas de sensibilización y a los cursos de formación que se organizan desde la OIPD de la Unidad de Diversidad e Inclusión de la UCM, los encuestados destacan que más del 85% de los profesores han tenido una actuación positiva en el desarrollo de su actividad académica, siendo el personal de administración y servicios el colectivo menos implicado (39,2%).

Por último, cabe señalar que, en los resultados obtenidos de nuestro estudio, se puede considerar que el segundo pilar de apoyo es la familia, facilitando productos de soporte para el estudio. Entre la OIPD y las familias facilitan el 93,3% de los productos de apoyo. Estos productos son financiados en un 62,1% por las familias o el propio estudiante y un 13,8% por la universidad.

Necesidades del estudiantado universitario con diversidad funcional y/o NEAE durante el confinamiento debido al COVID-19

Durante el confinamiento de la COVID-19 se observó que más del 30% del estudiantado solicitó a la OIPD apoyo adicional, así como nuevas inscripciones debido a las complejidades propias de la nueva modalidad docente. En ese periodo, se utilizó como herramienta principal el campus virtual, que se ha valorado como accesible por la mayoría del estudiantado encuestado (68%), aunque hay que destacar que los que lo consideran más inaccesible son las personas a quien más perjudica su falta de accesibilidad (discapacidad visual y NEAE). En la Tabla 3, se detalla la adecuación de las TIC y la metodología a la docencia on-line.

A pesar del esfuerzo del profesorado en la elaboración de clases y materiales accesibles, el estudiantado con diversidad funcional y/o NEAE ha encontrado algunas dificultades particulares que se suman a aquellas que han sido compartidas por el resto de sus compañeros.

Tabla 3. Adecuación de las TICs, el material y la metodología docente durante el confinamiento por COVID-19

	N	Frec.	%
Las tecnologías de la información y la comunicación de la UCM, te han facilitado el seguimiento de la docencia en esta situación de confinamiento	74	38	51,4
El campus virtual está cumpliendo los criterios de accesibilidad	74	51	68,9
En todas las asignaturas la metodología que usa el profesorado se ajusta a tus necesidades, en esta situación de confinamiento	74	33	44,6
El profesorado comparte la información en texto accesible:			
Sí	74	23	31,1
Algunos profesores	74	40	54,1
Ha sido necesaria alguna adaptación en cuanto a la evaluación de alguna asignatura	73	34	46,6

En la Tabla 4 se observa como dependiendo del tipo de diversidad funcional y/o NEAE el estudiantado ha podido afrontar mejor la nueva metodología impuesta por la COVID-19, entre los que mejor se han adaptado destacan los estudiantes con diversidad funcional física (30%). En general, independientemente de la diversidad, la valoración de la implicación de los profesores durante el confinamiento ha sido de media mayor de 5, llegando a una valoración de 8,5 entre los estudiantes con diversidad/NEAE.

Tabla 4. Distribución de la adaptación a la situación de confinamiento y valoración de la implicación del profesorado durante el confinamiento por COVID-19

	Me he adaptado bien al cambio			Valoración de la implicación del profesorado	
	N	Frec.	%	N	M(SD)
	74	30	40,5	74	6,28(2,27)
Tipo de diversidad	N	Frec.	%	N	M(SD)
Física	18	9	30,0	18	5,83(2,26)
Problema de salud mental	12	4	13,3	12	5,83(2,33)
Visual	8	4	13,3	8	6,50(2,56)
Auditiva	6	3	10,0	6	7,67(1,86)
Trastorno del espectro autista	2	1	3,3	2	7,50(2,12)
Intelectual	1	1	3,3	1	8,00(0,00)
Discapacidad múltiple	7	3	10,0	7	6,57(1,90)
Orgánica	4	3	10,0	4	5,75(0,50)
NEAE	12	2	6,7	12	5,50(2,78)
Discapacidad y NEAE	4	0	0,0	4	8,50(0,58)

La encuesta termina con dos preguntas libres donde los participantes ponen de manifiesto las dificultades que han tenido para adaptarse a la docencia on-line y las fortalezas de la UCM en temas de diversidad. En la primera se observa que el 40,5% de los encuestados se ha adaptado bien a la docencia on-line, sin embargo, alguno de ellos pone de manifiesto la falta de concentración y/o de medios y la heterogeneidad de las adaptaciones del profesorado al campus virtual. En cuanto a las fortalezas hay que destacar el acompañamiento que el personal de la OIPD ha realizado durante el confinamiento y a la implicación de algunos profesores que los han acompañado a conseguir sus objetivos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio, a partir de una muestra de estudiantes universitarios con diversidad funcional y/o NEAE de la Universidad Complutense Madrid, hemos tratado de identificar su perfil, y particularmente, descubrir las dificultades que han encontrado para poder desarrollar sus estudios satisfactoriamente antes y durante el confinamiento, al tiempo que hemos querido visibilizar los recursos sociales y educativos de los que disponen en el contexto de la educación superior.

En primer lugar, los resultados han mostrado la importancia de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de la Delegación de Diversidad e Inclusión y de sus familias, ya que la mayoría del estudiantado ha necesitado algún tipo de adaptación/servicio, tanto antes como durante el confinamiento.

La figura del profesorado juega un papel clave en el desarrollo académico del estudiante antes y durante el confinamiento. Por una parte, podemos destacar que la implicación del docente hace que el estudiantado con diversidad/NEAE se sienta

acompañado durante su proceso académico. Por eso, desde un marco de justicia social e igualdad de oportunidades, es necesario incrementar los esfuerzos para conseguir un personal docente e investigador y personal de administración y servicios empáticos, positivamente reactivos y proactivos. También, es importante señalar que es necesario seguir avanzando en la metodología y creación de material accesible adaptado a las necesidades del estudiantado. En lo relativo a las dificultades con el profesorado, podemos destacar las estrategias de trabajo no adecuadas y que las clases se basan demasiado en la toma de apuntes.

Entre los participantes que han declarado haberse adaptado bien al cambio durante el confinamiento destacan los estudiantes con diversidad funcional física. No obstante, aquellos que han necesitado algún servicio a la OIPD, han solicitado con mayor frecuencia la mediación con el profesorado o adaptaciones curriculares (esto ya se solicitaba frecuentemente antes del confinamiento junto con las becas y la orientación docente).

Por otro lado, sabemos que la virtualización del proceso educativo también ha supuesto la falta de contacto entre el estudiantado, que puede afectar negativamente a su proceso de socialización. Además, para el estudiantado con diversidad, el contacto con sus compañeros y compañeras es fundamental, ya sea por sus apoyos en lo académico, por el sentimiento de inclusión y pertenencia o por las actividades en común.

En nuestra encuesta el estudiantado solamente conoce asignaturas/cursos relacionadas con la diversidad si están dentro de su plan de estudios. Por lo tanto, destacamos la necesidad de incorporar la diversidad funcional de forma transversal en las distintas ramas de conocimiento, y que no se contemple únicamente en los itinerarios que tengan relación directa con las personas con diversidad funcional (Enfermería, Educación Social, Psicología, Trabajo Social, etc.). Abogamos por la educación inclusiva y con el objetivo de formar en inclusión y equidad a los futuros profesionales en todos los ámbitos.

En definitiva, la educación, a consecuencia de la COVID-19, va a sufrir cambios radicales. La Universidad debe garantizar que no se reproduzcan las desigualdades educativas existentes y para ello se deben superar las dificultades específicas de personas vulnerables como lo es el estudiantado con diversidad funcional y/o necesidades específicas de apoyo educativo.

Conseguir que el artículo 46 de la Ley Orgánica 6/2001 se cumpla en la Universidad pública es nuestra meta. Ningún estudiante debe abandonar la universidad por encontrar barreras que no ha podido salvar debido a su diversidad funcional o a las necesidades específicas de apoyo educativo que necesita.

Al mismo tiempo que trabajar por el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que tiene como meta de aquí al 2030 asegurar el acceso igualitario a la enseñanza universitaria.

En este momento actual de incertidumbre en la docencia se debe plantear la transición a la docencia on-line como una oportunidad para solucionar aquellos aspectos en los que se han encontrado mayores perjuicios y potenciar aquellos que han resultado más favorables.

Entendemos que, debido a la urgencia de la situación, las soluciones que se aportaron durante los meses de confinamiento fueron desiguales y poco organizadas, sin embargo, evaluando los resultados, encontramos muchas situaciones de buenas prácticas que han favorecido el éxito académico de muchos estudiantes, incluidos aquellos con diversidad funcional (como, por ejemplo, la grabación de las clases, la mayor sensibilidad y comprensión por parte del profesorado, la adaptación de metodologías docentes, etc.).

La respuesta de la UNESCO ante la COVID-19 tiene como objetivo facilitar las oportunidades de aprendizaje inclusivo para los niños y los jóvenes durante este período de alteración educativa repentina y sin precedentes.

Por lo expuesto anteriormente, se debe seguir trabajando e investigando para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y normalizada, en línea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS

Cabañés, M. (2020). Reingeniería de procesos en el sector de la educación. En R. Moreno, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 137-143). Madrid, España: Colección Accessibility.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 114-139.

Castellana, M., y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta, 85*(2995), 57-84.

Fundación Universia (2018). *Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid, España: Universia.

González-Montesino, R.H. (2020). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. En R. Moreno, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Ed.), C*ovid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 145-161). Madrid, España: Colección Accessibility.

Hernández-Carrera, R.M., Bautista-Vallejo, J.M., y Vieira-Fernández, I. (2020). El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19. En R. Moreno, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 81-92). Madrid, España: Colección Accessibility.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2001.

López-Bastías, J.L. (2020). El Diseño Universal del Aprendizaje en el entorno online. Un marco para la participación en la Educación Superior. En R. Moreno, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 65-79). Madrid, España: Colección Accessibility.

Miguel, C., Medina, M. A., y Ramos. M. (2019). La accesibilidad a la educación superior del estudiantado con diversidad funcional o necesidades educativas específicas. En M.C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación* (pp.1087-1094). Madrid, España: Dykinson.

Moreno, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3).1-6.

Moriña, A., y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la Enseñanza Superior. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales, 16*, 32-59.

Núñez-Mayán, T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva,10*(1), 13-30.

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.

Rodríguez-Oronoz, S. (2020). Educación en valores: respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un "nosotros global". En R. Moreno, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 123-135). Madrid, España: Colección Accessibility.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.* Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

CAPÍTULO 78

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA PLENA Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES PSICOEDUCATIVAS

ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ*
Y FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ**
**Universidad Camilo José Cela; **Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

Cada vez existe un mayor número de estudios interesados en la evaluación de la consciencia plena (Cuevas-Toro, Díaz-Batanero, Delgado-Rico, y Vélez-Toral, 2017; González-Valero, Puertas-Molero, Ramírez-Granizo, Sánchez-Zafra, y Ubago-Jiménez, 2019) dado los beneficios que puede tener para calidad de vida y el bienestar en universitarios permitiendo un mejor afrontamiento de los problemas, autorregulación emocional y satisfacción con la vida.

"Consciencia plena es la calidad de consciencia que emerge cuando concentramos la mente de forma deliberada en el momento actual. Se dirige la atención a la experiencia que se vive y se sufre, sin filtro alguno (se acepta al como es), sin formular juicio (bueno o malo, deseable o no), sin esperar nada en concreto" (André, 2013; p. 70).

Desde modelos recientes se defiende que la inteligencia emocional juega un papel relevante para el bienestar de las personas ya que puede relacionarse con mayor rendimiento en el trabajo, mejores relaciones interpersonales, optimismo, mayor satisfacción con uno mismo que suele conllevar una mayor autoestima, felicidad y extraversión entre otros (Di Lorenzo, Venturelli, Spiga, y Ferri, 2019; Petrides, Furnham, y Mavroveli, 2007).

Con inteligencia emocional nos referimos al Conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que definen la conducta, reacción y estados mentales de una persona, así como les permite a las personas reconocer sus propios sentimientos como los sentimientos de los demás para poder manejar de la manera más apropiada las relaciones sociales de (Fretel-Quiroz, 2018; Goleman, 2010). Se trata de la "habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Objetivos

El objetivo de presente estudio es analizar las puntuaciones en consciencia plena y sus relaciones con la variable de inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios. Asimismo, se presentan algunos datos obtenidos tras aplicar durante las clases una metodología más interactiva mediante la elaboración de vídeos para el desarrollo de tales competencias.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 63 estudiantes universitarios de 2º curso.

Instrumentos

Para ello se les aplicó un instrumento para la evaluación de la consciencia plena y la inteligencia emocional (TMMS-24).

-*Evaluación de la consciencia plena* (André, 2013): 15 ítems con formato de respuesta tipo Likert siendo 1. Punto: casi siempre; 2 puntos: con mucha frecuencia; 3 puntos: A menudo; 4 puntos: Poco; 5 puntos: Raramente; y 6 puntos: Jamás. Se suma las puntuaciones y se divide el resultado entre 9. A mayor puntuación mayor predisposición a la consciencia plena.

-*Escala Trait Meta-MoodScale (TMMS-24)* (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2003); Adaptación a población española del Trait Meta-Mood Scale desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995). Evalúa el metaconocimiento del estado de las emociones y con una escala de respuesta tipo Likert del 1 “Nada de acuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”. Dimensiones: Atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

Procedimiento

Para ello se aseguró la confidencialidad de la información, el anonimato y el carácter voluntario de la participación.

Se realizó un estudio descriptivo transversal. Se utilizó un diseño ex post facto, de corte transversal cuantitativo.

RESULTADOS

En términos generales, los resultados demuestran la existencia de correlaciones positivas entre la variable consciencia plena con la de inteligencia emocional en sus tres dimensiones (Tabla 1).

“Gracias a las soft skills que he desarrollado durante el curso, el confinamiento se me ha hecho mucho más llevadero. He sido capaz de empatizar con los de mi

familia y así saber cuándo están bien, cuando están mal, cuando quieren hablar, cuando no... y al final eso hace la convivencia mucho más liviana"

También se ha realizado la elaboración de vídeos parte del alumnado para dar retroalimentación y evidencias de logros alcanzados en la asignatura "Ser Profesional". evaluar el impacto del uso de las redes sociales y de canales como Youtube en estudiantes universitarios de primer grado Universitarios. En esta actividad los participantes iniciales pertenecientes a la asignatura de "Ser Profesional" han trabajado con este tipo de metodologías activas que introducen elementos de innovación en el contexto en el que se están llevando a cabo.

Los resultados demuestran que cuando se usan las redes sociales fomentamos el aprendizaje de habilidades blandas como la capacidad de oratoria, el miedo a hablar en público, para el trabajo en grupo, la mejora del autoconcepto, el desarrollo de la empatía y otras habilidades socio-emocionales que cada vez son más demandadas tanto en entornos académicos como en el ámbito socio-laboral.

Se dispone en ese sentido de vídeos del alumnado en el que agradece la utilidad y lo satisfactorias que les han resultado las actividades realizadas en esta asignatura.

Se concluye señalando la relevancia de los datos obtenidos para la atención a la diversidad motivacional del alumnado y el fomento de la competencia digital para la adaptación y empleo de metodologías más activas y más eficaces para los objetivos pedagógicos que se persiguen en la guía docente de las asignaturas. A continuación, se presentan solo algunos de los muchos comentarios y valoraciones cualitativos que evidencia el alto grado de satisfacción con este tipo de actividades que han contribuido al mismo tiempo al desarrollo de competencias socioemocionales:

- "Es una de las mejores profesoras que he tenido se preocupa por todos.

-Impresionante profesora en todos los aspectos.

-Las clases muy ordenadas y muy bien estructuradas.

-Resulta muy útil como respaldo al resto de asignaturas, sobre todo a nivel de desarrollo personal. También es útil fuera del ámbito académico".

Tabla 1. Análisis de la relación lineal (correlación de Pearson) de la evaluación de la consciencia plena con la inteligencia emocional en sus tres dimensiones

	Atención emocional	Claridad de sentimientos	Reparación emocional
Consciencia plena	0.64**	0.43**	0.95**

Notas: $^{*}p < 0.05$; $^{**}p < 0.01$

Valoración Actividad: Ensayo "Ser Profesional"

En este ensayo se hablará de la utilidad que tiene la asignatura Ser Profesional y se reflexionará sobre si sigue estando vigente después del COVID.

No hay duda que, a día de hoy, la situación actual es más peculiar que lo habitual, no obstante, gracias a esta asignatura somos mucho más capaces de seguir

adelante. Sin ir más lejos, en mi caso, durante el confinamiento con todo el estrés que conlleva estar encerrado en casa he aprendido técnicas de mindfulness que, en un principio, jamás pensaría que me iba a poner a meditar. Justo por este motivo, he podido sacar la conclusión de que meditar no es sólo para la gente que le interesa el yoga y ese tipo de prácticas como cree la gente sino para todo aquel que le ponga interés y tenga ganas de despejarse.

"Durante el curso, he valorado esta asignatura como la que más. No puedo mentir al decir que al principio no le veía mucho sentido a la asignatura. Pero una vez entrado a la materia entendí todos los valores útiles que te transmite. "Quizás, el día de mañana es la que más puertas me abra ya que es la que me ha enseñado a hablar para entrevistas de trabajo, saber cómo presentarme, cómo hacer presentaciones (siendo yo el protagonista, no el PowerPoint), etc.".

"Si de toda la asignatura tuviese que quedarme con lo que más me ha ayudado o lo que por lo menos yo he visto que es más útil es el tema del mindfulness y la meditación. Como he dicho previamente, jamás me hubiese visto meditando, sin embargo, a raíz de la situación del COVID y de estar confinado en un espacio reducido con tu familia, verlos todos los días, etc. Pues hubo un día que lo probé y realmente es algo que funciona. Por suerte, aprender a meditar no me ha costado demasiado ya que lo he podido hacer guiado a través de mi madre que es profesora de yoga y junto a ella, con sus indicaciones era mucho más fácil llegar a concentrarse".

"Una persona que es profesional domina todas las materias que hemos dado durante el curso, es decir, que sabe controlar sus emociones, tiene una serie de soft skills altamente desarrolladas, tiene varios registros y sabe diferenciar a su jefe de sus amigos, tiene pro actividad creativa. Pero debido a las circunstancias que hemos vivido, el significado de ser profesional igual ha variado un poco, es decir, por lo menos en mi caso donde antes tenía que ser profesional en la universidad, tuve que cambiarlo a ser profesional en mi casa y, por supuesto, los requisitos para ser profesional en el aula son diferentes a los de ser profesional en tu casa. Antes tenía que ser profesional en la forma de vestir, en la puntualidad, en mi lenguaje corporal... pero durante el confinamiento ser profesional se limitaba a tener paciencia, empatía, inteligencia emocional, y toda esa serie de soft skills tan necesarias para que la convivencia con los familiares fuese llevadera."

"Es una asignatura que te hace crecer como persona, te hace ser una persona más cercana al resto y de verdad que eso para mí ha sido crucial ya que no suelo abrirme a otras personas tan rápido como he hecho este año y creo que ha sido gracias a esta asignatura y a ti Ana Morales. Por último, agradecerte el trato tan cercano que nos has dado desde el día uno y espero que no te lo hayamos puesto más complicado de la cuenta."

"A día de hoy, que sigue habiendo virus, pero que realmente ya hemos vuelto a la "nueva" normalidad no necesariamente necesito meditar, sin embargo, lo sigo haciendo ya que me ayuda en mi día a día. Me ha enseñado a tratar los problemas como lo que son, obstáculos, que depende de lo grande que sea se puede solucionar, o no, pero me ha enseñado a no darle más importancia de la que tiene."

"Una vez terminado el confinamiento la asignatura también me ha ayudado a encontrar trabajo ya que me dieron la brillante idea de hacer un video currículum que me hacía destacar del resto de los CV mandados. Antes de entrar en la carrera, he de admitir que no me gustaba nada salir a exponer, pero gracias a la asignatura, y que cuando exponíamos era sobre temas más livianos que las demás asignaturas, he perdido ese miedo que tenía a hablar en público".

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se comparan los resultados obtenidos con otros modelos y estudios previos.

Al igual que se indica en otros trabajos (André, 2013) a mayor consciencia plena mayor es la capacidad para la regulación emocional ya sea con una reducción de la ansiedad y trastornos del estado de ánimo, la prevención del estrés; o en su vertiente positiva con un incremento de la capacidad, aceptación y modulación de emociones.

Puede señalarse que la comunicación generalmente se encuentra en la cúspide de los marcos de habilidades y los empleadores de las economías desarrolladas creen que es uno de los conjuntos de habilidades más importantes en los nuevos graduados (Rosenberg, Heimler, y Morote, 2012).

La competencia de comunicación oral y escrita ha sido identificada en el proyecto Tuning como una competencia básica perteneciente al tipo de competencias instrumentales (Tuning Educational Structures in Europe, 2008).

Entre las habilidades y atributos deseados, la comunicación es a menudo un atributo dominante, tanto en general como específicamente, por lo que la comunicación determina el éxito académico, de carrera y de la organización (Du-Babcock, 2006). Su importancia es reconocida por los académicos (Holtzman y Kraft, 2011) y los estudiantes (Andrews y Russell, 2012) aunque estos últimos en menor medida que los empleadores.

Sarkar, Overton, Thompson, y Rayner (2016) han observado que las habilidades de comunicación escrita y oral se encuentran entre las más valoradas por los recién graduados, existiendo la percepción de que se encuentran pobremente desarrolladas en los currículos académicos. Sin embargo, los empleadores no incluyen dichas competencias entre las cinco más valoradas en una organización. Los datos obtenidos son relevantes para futuras intervenciones psicoeducativas en el ámbito universitario para la mejora del bienestar, salud, la calidad de vida, la gestión del tiempo, el proceso de resiliencia ante la adversidad y la capacidad de adaptación a

distintas situaciones generadoras de estrés ante problemas cotidianos relacionados con la salud, académicas y de interacción con los iguales en los que son relevantes las variables empatía cognitiva, empatía afectiva y disposición a la consciencia plena.

El alumnado agradece la posibilidad de recibir formación como la recibida en este tipo de asignaturas que consideran de mucha utilidad para la adquisición y/o desarrollo de competencias altamente demandas en el ámbito académico y en el mercado de trabajo y/o para la futura inserción socio-laboral de los futuros egresados.

Puede concluirse que los datos obtenidos son de interés para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas y clínicas en las que es necesario considerar estas variables de consciencia plena e inteligencia emocional pueden tener un papel relevante para la adaptación al estrés cotidiano, grado de adherencia al tratamiento, bienestar o ajuste psicológico.

REFERENCIAS

André, C. (2013). La meditación de consciencia plena. *Mente y Cerebro, 59*, 70-76.

Andrews, G., y Russell, M. (2012). Employability skills development: strategy, evaluation and impact. *Education + Training, 2*(1), 33-44.

Cuevas-Toro, A. M., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E., y Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 16*, 1-13.

Di Lorenzo, R., Venturelli, G., Spiga, G., y Ferri, P. (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: a cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis, 90*(4), 32–43.

Du-Babcock, B. (2006). Teaching Business Communication: Past, Present, and Future. *International Journal of Business Communication, 43*(3), 253-264.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, *1*(5), 251-254.

Fretel-Quiroz, N. M. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y dependencia al uso de celular de los alumnos de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas Filial Pucallpa* (Tesis de Pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Kairós.

González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., Sánchez-Zafra, M., y Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *SPORT TK: Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 8*(2), 13-22.

Holtzman, D., y Kraft, E. (2011). Skills needed in the 21st century workplace: a comparison of feedback from undergraduate business alumni and employers with a national study. *Business Education & Accreditation, 3*(1), 61-76.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, 4*(18), 528-549.

Petrides, K.V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner, y R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: knowns and unknowns* (pp. 151-156). Inglaterra: Oxford University Press.

Rosenberg, S., Heimler, R., y Morote, E. (2012). Basic employability skills: a triangular design approach. *Education Training, 54*(1), 7–20.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.

Sarkar, M., Overton, T., Thompson, C., y Rayner, G. (2016). Graduate Employability: Views of Recent Science Graduates and Employers. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 24*(3), 31-48.

Tuning Educational Structures in Europe (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Univerities' contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

CAPÍTULO 79

INNOVACIÓN EDUCATIVA, EDUCACIÓN VIVENCIAL, PARTICIPACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN CIENCIAS SOCIALES. CASOS DE ESTUDIO: TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

MARÍA CONCEPCIÓN UNANUE CUESTA
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

A pesar de los continuos cambios que se han implementado en educación, tanto de perspectiva, como de prácticas y paradigmas, de los cambios de planes de estudio en busca de desarrollo de competencias, y de todos los intentos de docentes de la educación formal, podría asegurarse que los resultados en materia de investigación educativa de los últimos quince o veinte años, nos muestran que la enseñanza actual sigue teniendo en su base el enfoque pedagógico orientado hacia la adquisición de conocimientos, a través de la enseñanza de asignaturas.

Pervive la idea de que el dominio de terminología profesional hablada y escrita, el aprendizaje de nociones específicas de cada área profesional, la adquisición de conocimientos en materias denominadas "troncales", garantizan el desarrollo del alumnado universitario. Pero investigaciones como las de Nickerson, Glaser y Perkins en los ochenta (Glaser, Hall, y Halperin, 2006; Nickerson 1988; Perkins, 1995), y más recientemente, en 2011 y 2013, investigaciones como las de Ennis (2011) y Vargas (2015), ponen sobre la mesa la necesidad de potenciar el pensamiento crítico y, por consiguiente, la necesidad de trabajar ese tipo de pensamiento, que no se desarrolla desde una perspectiva clásica de la enseñanza, ni por las prácticas que provienen de dicha concepción (Saiz y Fernández, 2012). Es en esto punto, en el que se hace visible la necesidad del trabajo y el cambio hacia ciertas habilidades y su ejercicio a partir de actividades cotidianas para lograr su transferencia.

Ennis (2011) sostiene que, al integrar a la capacidad cognitiva la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, un punto de vista o un hecho, esto constituye ya una prueba de que la persona ha asumido una posición. Por lo que la persona que aplica la crítica en su pensamiento, analiza, infiere, evalúa, asume posiciones indicando que sabe lo que dice y lo que hace ante la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

Pero toda esta situación de partida descrita sobre el choque entre lo más clásico y la práctica de la crítica en educación, hemos de contemplarla dentro del contexto

de la innovación educativa, entendida como proceso y no como acción puntual, pero además entendida también como un proceso generador de problemas y de prácticas diferentes, de revisión continua para alumnado y profesorado, pero también un proceso individual y personal, a la vez que grupal y colaborativo, pero un proceso abierto al continuo cambio, flexible y dispuesto a su propia revisión y análisis.

Y en definitiva adoptar como prácticas hegemónicas la reflexión y la participación, desde lo conceptual, pero también desde lo vivencial y siempre con análisis crítico que permita mejorar tanto el proceso de aprendizaje, eso que se conoce como –aprender a aprender-, como los roles y las dinámicas tanto en las aulas, como en toda la institución educativa.

Con esto lograremos, influir en su formación integral (del alumnado) siendo capaz de auto-transformarse y ayudar a la transformación de la realidad en un contexto socio-histórico concreto (Castellanos, 2007).

No obstante, algunas investigaciones como las de Barranzuela (2012), Milla (2012), Vargas (2015), a través de experiencias previas, muestran insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, lo que se deja constancia de la situación de partida nada o poco esperanzadora en el aula: no analizan los problemas, no asumen posiciones reflexivas al realizar la tarea de aprendizaje; lo que les lleva a realizar un pensamiento reproductivo en la base del que está el aplicar el mínimo esfuerzo mental posible en general en todas las facetas de sus vidas, pero de especial manera en todo lo que implica un pensamiento crítico y reflexivo.

Y ya en lo que a pedagogía crítica se refiere, hemos de tener presente que tanto el profesorado como el alumnado, deben asumir un compromiso objetivo del cambio que se requiere en la enseñanza para contribuir a la transformación de la sociedad. Y así podemos encontrar en Meza (2009), citando a Freire (1997): “el proceso educativo tiene que fundamentarse en la participación, la reflexión propia y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En este sentido, Morales (2014) postula que la pedagogía crítica de Freire no es una corriente acabada, está en continuo proceso de construcción y por ello necesita que los aportes de su aplicación en la práctica, se fundamenten en su teoría del plano social, y en fortalecer, por tanto, la tendencia pedagógica crítica que hace pensar, valorar, reflexionar y asumir una actitud.

Estaríamos entonces, ante una perspectiva de la educación posibilitadora y liberadora de Freire (1997), que transciende la mera transmisión de conocimientos definitivos, inmutables y permanentes, y se enfoca hacia el intercambio, el diálogo, a la indagación de conocimiento y del proceso de conocer y aprender, que nos situaría en una posición horizontal de cambio de roles en la el aprendizaje es una experiencia que puede vivirse, analizarse y del que se participa, y el profesorado es

acompañante, mientras también aprende y participa del análisis crítico y del proceso de aprendizaje.

Esta investigación pretende comprobar si se verifican algunas hipótesis de partida:

-La implementación de una educación que engloba la parte crítica, la vivencial y participativa, generará un cambio de actitud del alumnado en el aula.

-Los cambios propuestos en las aulas encontrarán resistencias tanto por parte del alumnado, como del profesorado.

-Los resultados y participación mejorarán, una vez vencidas las resistencias del alumnado.

-La motivación y los resultados, serán fundamentales para la continuidad de las nuevas prácticas propuestas.

-Generar una propuesta de prácticas docentes en los Grados de Trabajo Social y Educación Social. "Las" buenas prácticas" necesitan ser vividas, deseadas y soportar la crítica"

-Implementar innovación docente diversa para lograr la mayor participación posible. "No dejarnos a nadie en el camino"

-Realizar una propuesta de formación a través de las prácticas de las asignaturas de Grado. "Divertirse y aprender son compatibles"

-Conocer la respuesta del profesorado y del alumnado ante los cambios en el proceso de aprendizaje.

-Conocer la flexibilidad y capacidad de adaptación ante los cambios de roles dentro del aula.

-Comprobar los cambios en la realización de las prácticas de las asignaturas, por parte del alumnado.

MÉTODO

Participantes

-Alumnado de primer curso- primer cuatrimestre, del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, dentro de la asignatura de Fundamentos de Sociología para el Trabajo Social. Desde 2017 a 2020. Total: 209.

-Alumnado de primer curso-segundo cuatrimestre, del Grado en Trabajo Social de la Universidad de León, dentro de la asignatura Derechos Humanos. Desde 2012 a 2020. Total: 126

-Alumnado de primer curso-segundo cuatrimestre, del Grado en Educación Social de la Universidad de Valladolid, dentro de la asignatura Antropología Social y Cultural. Desde 2017 a 2020. Total: 187.

-Profesorado responsable de las asignaturas en las que se desarrolla la investigación. Total: 6.

Instrumentos, procedimiento y análisis de datos

La metodología utilizada en la investigación es una metodología mixta, que nos permite conjugar los resultados de la investigación desde un doble punto de análisis cuantitativo y cualitativo. Posibilitando de este modo obtener resultados cuantitativos de variación en la participación y en los resultados de las evaluaciones, pero también obtener las subjetividades y aportaciones de cada participante de forma individual, lo que, dentro de una propuesta de pedagogía crítica, es uno de los resultados que nos indican la idoneidad de las prácticas propuestas y desarrolladas.

En primer lugar, hubo una toma de contacto con las asignaturas que estaban dentro del proyecto de investigación, en ese primer curso académico se marcó el nivel referencial que nos serviría para comparar resultados previos al proyecto y durante la implementación del mismo, tanto en el número de prácticas realizadas, como en la calidad de las entregadas.

Posteriormente se cierra el número de asignaturas participantes en el proyecto de investigación, siendo totalmente voluntaria la participación.

Se informa al alumnado del proyecto de innovación docente, y se pide el consentimiento para participar, en los casos en los que el alumnado no tiene 18 años- asignaturas de primer curso en el primer cuatrimestre- se informa también a las familias a través de videoconferencia y se solicita el consentimiento del alumnado y de las familias.

Se presentan los objetivos, y la dinámica de las prácticas en cada asignatura, se invita a participar a alumnado de segunda y posteriores matrículas, que tienen que realizar las prácticas.

Se plantean dos propuestas, una propuesta de prácticas similares a las ofertadas en años anteriores, y la propuesta de nuevas prácticas del proyecto, se propone la obligatoriedad de las dos primeras prácticas para todo el alumnado, y a partir de la tercera, el alumnado tiene la posibilidad de elegir la opción de prácticas que quería realizar.

Una vez realizadas las prácticas, se recogen los datos tanto de participación en cada asignatura, como de nota media de grupo. Se comparan estos resultados con los de los dos cursos anteriores.

Durante el desarrollo y al final del proyecto, hay grupos focales de debate, integrados por alumnado (3 grupos focales de cada asignatura cuatrimestral) y de profesorado tanto de las asignaturas que participan en el proyecto, como de otras asignaturas (3 grupos focales cada cuatrimestre), además se realizan grupos focales de alumnado de diferentes asignaturas y universidad (2 grupos por cada trimestre). Finalmente se realizan 3 grupos de debate y trabajo integrados por alumnado de diferentes cursos, de diferentes asignaturas y de diferentes universidades.

Con lo que podemos observar tres momentos dentro de la investigación:

1. Momento inicial. Formación de los grupos de trabajo, información al alumnado participante y a sus familias, respaldo y asesoramiento-motivación al profesorado responsable de las asignaturas participantes en el proyecto. Revisión de prácticas de años anteriores, se elaboraron y validaron nuevas prácticas, se recogen los primeros datos, se procesó la información a través del uso de los métodos cualitativos y cuantitativos, cuyo resultado se analizó por medio de las tablas de reducción de datos y con las de frecuencia. La reducción de datos permitió evidencias las categorías emergentes, las causas, las consecuencias y determinar las tendencias del proceso de aprendizaje.

2. Momento intermedio. Se inició con el proceso de triangulación, cuyo objetivo fue generar las primeras conclusiones mediante la comparación y relación de los datos por semejanza o contraste. Durante el proceso de reflexión se integró toda la información recogida a través de las prácticas, los grupos focales, la observación en actividades grupales en las clases, y la revisión y evaluación de las prácticas entregadas.

3. Momento de cierre. Con la interpretación y discusión de los resultados, que permitieron llegar a las conclusiones de la investigación.

RESULTADOS

Comparamos los resultados de frecuencia de participación, y de nota media grupal de las prácticas tanto obligatorias, como voluntarias de los tres años inmediatamente anteriores al inicio del proyecto, con los resultados durante el proyecto.

El primer año de implementación del proyecto, se constata un cambio en la frecuencia de entregas y en la media de notas, a partir de la cuarta práctica, no obstante, nadie pide cambio de prácticas. El 100% del alumnado decide seguir participando en el proyecto.

En los años posteriores, una vez iniciado el proceso de prácticas innovadoras, se constata un aumento del nivel de participación en las prácticas de las asignaturas y en la calidad de las mismas.

El tipo de prácticas de los años anteriores al proyecto eran: revisiones de textos, reflexiones sobre textos de temas vinculados al temario, debates en el aula sobre los puntos de reflexión de las prácticas ya entregadas.

En cuanto al nivel de participación del primer año:

-Prácticas obligatorias: 60% del alumnado-Nota media del grupo: 5´6.

-Prácticas voluntarias: 1% del alumnado-Nota media del grupo: 2.

A partir del segundo año de la implementación del proyecto, y años posteriores, los niveles de participación en las prácticas son:

-Prácticas obligatorias: 98%-Nota media del grupo: 7,5.

-Prácticas voluntarias: 95%-Nota media del grupo: 8,4.

Debemos señalar no obstante que, aunque la mejoría ha sido más que notable, en las dos primeras prácticas propuestas durante todos los cursos del proyecto, la resistencia y el cuestionamiento a los cambios aparecen en todos los grupos, siendo necesaria la fundamentación de la nueva tipología de prácticas en al menos dos ocasiones por cada grupo, y se incrementa el número de tutorías individuales en un 60%, para preguntar sobre las nuevas prácticas.

Tras el momento inicial de ruptura de resistencias a los cambios, las solicitudes de tutorías por prácticas, descienden e incluso desaparecen, y a medida que realizan y entregan las dos primeras prácticas, y ven la evaluación de las mismas, desaparecen las resistencias y la motivación es la tónica del grupo para realizar las prácticas.

En cuanto a los debates y puestas en común de las prácticas individuales en el aula, la participación se incrementa en el 100% del alumnado que cursa las asignaturas, frente a un 57% de alumnado que en años anteriores carece de nota en la parte de participación en los debates del aula.

Hay prácticas que conllevan exposición personal, dirigidas a un aprendizaje vivencial, por lo que a priori podrían ser las más rechazadas por el grupo, y sin embargo la respuesta del alumnado es de total participación, siendo prácticas voluntarias, la realización es del 100% del alumnado.

Señalar que, de las prácticas propuestas como voluntarias al curso de Educación Social de la UVA, en el curso 2018/2019, no se llegan a hacer 2 de ellas, por finalización del periodo docente, el grupo pide más horas de clase a la profesora responsable para poder realizar las prácticas, aunque no computen para la nota.

En cuanto a la prueba final escrita, el resultado también difiere de la media del grupo, con respecto a los cursos anteriores.

En las preguntas de respuesta breve en las que se piden conceptos, el 83,2% de alumnado logra respuestas que obtienen la puntuación máxima, en aquellas en las que se piden ejemplos relativos a conceptos se mantiene en torno a un 79%, y en aquellas preguntas en las que además de manejar conceptos, debe aplicarse una reflexión crítica individual, el alumnado que logra la máxima puntuación en estas preguntas asciende al 93%.

El número total de alumnos y alumnas que suspenden las asignaturas durante los años que dura la implementación del proyecto de investigación es de 17 cada curso escolar (7 por cuatrimestre y asignatura en la UVA y 3 en ULE). Cifra inferior a

la media de alumnado suspenso en cada cuatrimestre durante los años anteriores al proyecto.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La información está en una segunda fase de análisis, en la que participa profesorado de otros departamentos, especialmente de pedagogía de la Universidad e Valladolid, para poder extraer todos los resultados y conclusiones posibles de la investigación.

Las principales conclusiones obtenidas en la primera parte del análisis de resultados, son las siguientes:

-El alumnado opone resistencia al cambio en la tipología de prácticas, pero dicha resistencia tiende a desaparecer a medida que se realizan las primeras.

-Los resultados en cuanto a resultados académicos- notas- son notablemente mejores tanto en la parte teórica de la asignatura, como en la parte de prácticas.

-Las prácticas inciden positivamente en el aprendizaje de la teoría, desde una perspectiva crítica y reflexiva, que no se limita a memorizar.

-El alumnado en los grupos focales señala que les cuesta aplicar un análisis reflexivo a su propio proceso de aprendizaje.

-El boicot de profesorado reacio a los cambios, se hace visible a partir del primer año completo, tras conocerse los resultados de las notas de ambos cuatrimestres.

-El profesorado participante presentan deficiencias teóricas y didácticas sobre el pensamiento como proceso intelectual, capacidades y habilidades del pensamiento crítico, así como sus capacidades y habilidades para fomentar el pensamiento crítico en el aprendizaje.

-Las aulas no son espacios seguros para algunas prácticas de aprendizaje vivencial, se debe trabajar en esta línea con las primeras prácticas participativas, para poder ir creando ese espacio donde poder ser, para poder aprender.

-El alumnado presenta y al final del cuatrimestre es capaz de reconocer y verbalizar deficiencias de conocimientos, de prácticas participativas vivenciales y críticas, lo que les impide analizar, interpretar, comprender, y asumir sus propias posiciones ante las actividades que realizan, no participando en los momentos iniciales y cuestionando la nueva tipología de prácticas en el aula, lo que inicialmente limita el desarrollo del pensamiento crítico, y su realización de las prácticas desde el primer momento.

-Hay más resistencias en el cambio de roles en el aula y en el proceso de aprendizaje, por parte del alumnado, que por parte del profesorado.

Cuando se les pregunta en los grupos focales iniciales de discusión, sostienen que es más cómodo ser parte pasiva del proceso de aprendizaje, al finalizar el

cuatrimestre, no tienen tan claro que sea comodidad únicamente, y entra la variable "carecer de práctica y habilidad" a la hora de participar en el propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Barranzuela, J. (2012). *Comprensión Lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa militar-La Perla-Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Castellanos, D. (2007). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje.* La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities.* Estados Unidos. University of Illinois.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo Veintiuno.

Glaser, N., Hall, R., y Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, *27*(1), 4-19.

Meza, L. (2009). Elementos del pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital Matemática, Educación e Internet, 10*(1), 45-67.

Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidad Investigativas en Educación, 14*(2), 4-23.

Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On Improving Thinking Through Instruction. *Review of Research in Education*, *15*(1), 3-57.

Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.

Saiz, C., y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(3), 325-346.

Vargas, R. (2015). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico que fortalezcan la deliberación en el marco de la educación ciudadana, en las estudiantes del tercer grado "E" de la Institución Educativa nuestra señora de las Mercedes-2013-2015* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

CAPÍTULO 80

LAS REDES SOCIALES DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS: INNOVACIÓN Y DIVULGACIÓN

ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La innovación educativa y la investigación científica es fundamental no solo como manera de identificar cuáles han sido y/o son las tendencias en este sector, sino como herramienta creativa para localizar maneras de abordar la investigación en este campo, y llevarla a la práctica educativa en las aulas. Así como para trazar posibles necesidades, carencias o vías susceptibles de ser exploradas. Autores como Gómez, Roses y Farias, 2012; Acurio, Villares y Suarez, 2019 afirman que cada son más los estudios que se publican sobre el uso de las redes sociales en las distintas etapas educativas.

En este estudio, únicamente nos vamos a centrar en la etapa educativa de nivel superior, concretamente, se analiza los perfiles oficiales de las Instituciones andaluzas públicas y privadas, mediante un análisis cualitativo, para conocer la temática y finalidad de las publicaciones que emiten las instituciones, y los porcentajes que son destinados a la innovación educativa. Y mediante un análisis cuantitativo, se identifica y se comparan para cada una de ellas, el número de seguidores, el número de las publicaciones realizadas, el índice de interacción y Likes recibidos, de las publicaciones de las cuentas oficiales de las universidades andaluzas en las redes sociales de mayor presencia en España. Estas redes son: Instagram, Twitter, Facebook y YouTube. Este análisis se ha realizado en dos cursos académicos diferentes, en el curso 2018/19, antes del estado de alarma por la pandemia ocasionada por el COVID-19, y para el curso académico 2019/2020, en el que el estado de confinamiento interrumpió el ritmo de la asistencia presencial en el aula, tanto a docentes como a estudiantes, obligando a adaptar la metodología del modo al modo virtual, en online, sin previo aviso, por parte de las Instituciones debido al carácter urgente de la situación. Los docentes que acostumbraban a usar las distintas plataformas digitales educativas y redes sociales se han podido adaptar de forma más ágil y rápida a la modalidad virtual, y adaptar la metodología de sus asignaturas a los medios digitales, antes que aquellos docentes que presentaban un uso escaso de éstas plataformas, o incluso, no tenían perfil social en ellas.

Durante el confinamiento, las redes sociales se han convertido en una ventana de comunicación con el exterior, tanto para hablar con los seres queridos, mediante llamadas y video-llamadas, mensajes de voz, de audio y de texto. Además de convertirse en una herramienta indispensable para la mayoría de los trabajos que se han podido adaptar al modo de teletrabajo. Las redes sociales se han convertido en un medio de comunicación efectiva, forman parte de nuestro día a día, se emplean con fines muy diversos, entre los que se destaca según los autores Colás, González, y De Pablos (2013), los siguientes usos: para la búsqueda de información, para el fomento de las relaciones sociales, e incluso, para cubrir necesidades emocionales.

Los autores Alfred Radcliffe-Brown & John Barnes, antropólogos británicos, definen qué es una red social, en el Informe IAB 2019, del siguiente modo: "es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común" (p.14). Otra definición de red social, es la siguiente: "plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios". Real Academia Española (2016), en IAB Spain (2019).

El Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain (2019) indica que una red social debe cumplir las siguientes características: "Ser una red de contactos, presentar un perfil social, permitir interactuar y ofrecer funcionalidades sociales para interactuar con contenidos (crear, compartir y/o participar)" (Comisión de Redes Sociales IAB Spain, 2019).

Según esta misma fuente, más de 25.5 millones de usuarios en España utilizan las Redes Sociales, este porcentaje representa el 85% de los internautas. Para hallar el cálculo de este porcentaje, la muestra universo del Informe IAB Spain (2019), la forman personas de 16 a 65 años.

El 46% de los internautas que utilizan las Redes Sociales son universitarios, de los cuales, el 31% de la población lo forman jóvenes de 16 a 30 años. Según la posición laboral, los estudiantes son el 6% de los usuarios totales que hacen uso de las redes sociales (IAB Spain, 2019).

En este mismo informe también se muestra que las actividades más se han realizado en las redes sociales. Son las siguientes:

Enviar mensajes (65%)
Ver vídeos o música (57%)
Ver qué hacen mis contactos (45%)
Adquirir conocimiento (39%)
Publicar, colgar contenidos (34%)
Comentar la actualidad (31%)
Seguir cuentas (31%)
Para fines profesionales o estudios (28%)

Estos informes y otros como los del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI, (ONTSI 2019), nos indican que, en el 2018, en Andalucía, el porcentaje de hogares con acceso a Internet fue del 83,5%, y el 71% de la población accedió a Internet al menos una vez al día (Informe sobre la Sociedad de la Información y las telecomunicaciones y el Sector TIC, Andalucía, 2019). Estos datos indican que el uso de Internet se incrementa cada año, tanto a nivel doméstico como profesional. Vivimos inmersos en la sociedad de la información y las telecomunicaciones. Esto afecta a todas las áreas de nuestra vida cotidiana, y el sector de la educación se ha tenido que adaptar a este contexto para comunicar e informar a toda la comunidad educativa, y también, para publicitar su oferta académica a los futuros estudiantes.

Las universidades, como entidades institucionales, cumplen una función social. Por este motivo, deben abordar en sus planes estratégicos respuestas a la demanda social (García, 2017). El auge de la credibilidad de las redes sociales influye cada vez más en el comportamiento de los stakeholders (Johnson y Kaye, 2004). Las instituciones deben establecer una correcta relación con sus grupos de interés, según Edmiston (2008), ese es el objetivo de la comunicación organizacional. Para ello, deben conocer su público, identificar los distintos sectores de la comunidad educativa y elaborar las publicaciones en las redes sociales que estén en vigor acordes a sus stakeholders.

Los internautas, especialmente los más jóvenes, suelen migrar de una red social a otra cuando ésta no les convence por las características que ofrecen, siendo los más exigentes de este mercado. Por este motivo, la elección de una u otra red social por parte de los usuarios se estudia cada vez más. Marcelino-Mercedes (2015) afirma que Instagram es la red social preferida entre los jóvenes. Sin embargo, debido que esta red tiene un origen más reciente que otras consolidadas como Facebook, no se ha podido incluir en estudios de autores célebres por ser posterior a su fecha de inclusión, aunque cada vez e tiene más en consideración en las investigaciones de carácter científico.

Las redes sociales constituyen un medio de comunicación atractivo para que los usuarios de la comunidad universitaria se conviertan en consumidores fieles (Bigné et al., 2013). Por este motivo, es importante mejorar la presencia online en las cuentas oficiales invirtiendo en la propia marca (Torres et al., 2019), pero más que recursos financieros, se requiere el pensamiento estratégico y la creatividad (Arroyo y Baños, 2014).

Diversos estudios en los contextos universitarios sobre las redes sociales afirman que estas plataformas son una herramienta de trabajo que favorecen el compromiso social, fomentan el autoaprendizaje, el pensamiento crítico, la

comprensión de la diversidad y desarrollan habilidades cognitivas (Acurio, Villares, y Suares, 2019).

Los estudiantes recurren a las plataformas digitales para consultar dudas, descargarse apuntes, ver tutoriales y en general, para mejorar en sus estudios, siendo cada vez más común su uso en las distintas etapas educativas en las que se fomenta el incremento de las enseñanzas y aprendizajes mediante el empleo de metodologías innovadoras. (Hermann-Acosta, Apolo, y Molano-Camargo, 2019). Cada vez son más los docentes que hacen uso de las redes sociales para transmitir a su alumnado información sobre los temas que están estudiando, mediante la elaboración de material propio, o bien, mediante la selección de los contenidos de otras fuentes relevantes. Una característica a destacar del uso de las redes sociales es la simpleza que ofrecen con tan solo hacer un click para el visionado o la descarga del material: link a la web, descarga de presentaciones, de imágenes, vídeos, texto, etc.

El objetivo de este estudio es conocer la presencia de las universidades andaluzas en las redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter y YouTube para los cursos académicos 2018/19 y 2019/20. Se examina, por un lado, el número de publicaciones que cada institución ha realizado para cada curso académico, y por otro lado, el número de seguidores y la respuesta de los stakeholders a dichas publicaciones mediante el análisis cuantitativo de la interacción y Likes recibidos.

METODOLOGÍA

Existen números estudios sobre las redes sociales en el ámbito universitario, tanto a nivel nacional, como son las investigaciones de los autores Rodríguez y Santamaría (2012), o del autor Simón-Onieva (2018) entre otros; y también, a nivel internacional, como, por ejemplo, los autores Granda, Paladines, y Velásquez (2016). A su vez, estos estudios suelen presentar dos tipos de metodología. Por un lado, aquellos que emplean una metodología cuantitativa, como el de los célebres autores Paniagua y Gómez (2012), y los que presentan una metodología cualitativa, como los de los autores Duque, Abendaño, y Velásquez (2017) entre otros. Además, existen publicaciones relevantes en los que se aplica ambos tipos metodología, realizando una combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos, como es el caso de autores como Segura-Mariño (2018).

Para la realización de este estudio, se ha empleado una metodología cuantitativa.

El periodo de estudio establecido para el análisis de las publicaciones y la recogida de los datos es del 1/09/2018 al 31/07/2019 y del 1/09/2019 al 31/07/2020.

Como herramienta metodológica se ha empleado el programa Fanpage Karma para la recopilación de los datos, y para su posterior interpretación se ha empleado diferentes tablas de elaboración propia Excel, empleando para ello el libro de códigos, donde se han establecido previamente los indicadores de análisis para facilitar su organización e interpretación. Los valores que se han analizado son los siguientes: por número de likes, total de interacción de las publicaciones y número total de seguidores, para cada una de las cuentas institucionales andaluzas, tanto pública como privadas en las redes sociales Facebook, Instagram, Twitter y YouTube.

A continuación, se presenta cada una de las instituciones con su correspondiente acrónimo.

Tabla 1. Acrónimos Universidades Andaluzas

Institución	Acrónimo
Universidad de Almería	UAL
Universidad de Cádiz	UCA
Universidad de Córdoba	UCO
Universidad de Granada	UGR
Universidad de Huelva	UHU
Universidad de Jaén	UJA
Universidad de Málaga	UMA
Universidad de Sevilla	US
Universidad Internacional de Andalucía	UNIA
Universidad Loyola	ULO
Universidad Pablo de Olavide	UPO

RESULTADOS

Resultados para el número de seguidores en las principales redes sociales de las universidades andaluzas para los cursos 2018/19 y 2019/20.

Tabla 2. Seguidores Universidades Andaluzas

Acrónimo	Fans Facebook 2018/19	Fans Facebook 2019/20	Fans Instagram 2018/10	Fans Instagram 2019/20	Fans Twitter 2018/10	Fans Twitter 2019/20	Fans YouTube 2018/10	Fans YouTube 2019/20
UAL	-	-	-	509	35549	36361	807	1080
UCA	33960	35036	6047	9323	49583	50556	2301	2830
UCO	17442	18668	3460	6038	47207	48823	374	529
UGR	92067	96769	9887	14783	128057	132193	3373	7400
UHU	7723	8925	3356	5279	33028	33534	628	847
UJA	30638	32528	6607	8618	49190	50117	605	807
UMA	32554	36018	14356	20719	117630	119781	1240	1610
US	84169	88228	21956	31782	123754	127721	3630	5510
UNIA	11313	12245	-	610	10253	10815	-	74
ULO	6558	7254	2244	3508	9229	9910	1143	2150
UPO	16319	17738	4458	7325	29551	30946	1174	0

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del número total de publicaciones realizadas en las principales redes sociales de las universidades andaluzas para los cursos 2018/19 y 2019/20.

Tabla 3. Nº Publicaciones Universidades Andaluzas. Fuente Fanpage Karma

Acrónimo	Nº Post Facebook 2018/19	Nº Post Facebook 2019/20	Nº Post Instagram 2018/19	Nº Post Instagram 2019/20	Nº Post Twtter 2018/19	Nº Post Twitter 2019/20	Nº Post YouTube 2018/19	Nº Post YouTube 2019/20
UAL	0	0	56	36	534	570	6	27
UCA	1310	847	170	707	1677	1278	1	5
UCO	431	953	184	288	921	2156	40	56
UGR	1002	829	41	101	1616	1349	79	226
UHU	279	414	65	98	2160	1652	37	52
UJA	858	1385	626	216	954	1735	26	21
UMA	1004	1071	344	338	1807	1877	86	103
US	1016	1231	589	559	10246	11601	196	203
UNIA	429	470	7	72	606	940	6	27
ULO	295	370	139	236	2503	2260	234	192
UPO	821	1200	327	613	2638	2682	79	117

Fuente: Elaboración propia.

Resultados para el número de Likes recibido en las publicaciones de las principales redes sociales de las universidades andaluzas para los cursos 2018/19 y 2019/20.

Tabla 4. Nº Likes en las redes sociales

Acrónimo	NºLikes Facebook 2018/19	Nº Likes Facebook 2019/20	Nº Likes Instagram 2018/19	Nº Likes Instagram 2019/20	NºLikes Twitter 2018/19	NºLikes Twitter 2019/20	Nº Likes YouTube 2018/19	NºLikes YouTube 2019/20
UAL	0	0	847	793	1600	3294	536	430
UCA	10992	9152	23755	50214	6961	7299	10	25
UCO	2956	9801	7740	19024	4879	8950	51	347
UGR	34673	40386	13564	11078	16428	20252	1514	3251
UHU	5409	7686	6132	9163	2390	3380	474	218
UJA	16248	32415	41075	22224	5829	10228	133	112
UMA	9088	19546	75806	84993	11470	18887	275	362
US	29028	37871	170314	214185	27829	31570	6492	2716
UNIA	2012	3870	59	1326	1231	2689	17	86
ULO	7746	9653	11918	18821	9066	11876	1413	5705
UPO	8080	12888	23588	56070	6255	9617	239	343

Fuente: Fanpage Karma

Resultados para la interacción de las publicaciones en las principales redes sociales de las universidades andaluzas para los cursos 2018/19 y 2019/20.

Acrónimo Interacción Facebook 2018 Interacción Facebook 2019 Interacción Instagram 2018/19 Interacción Instagram 2019/20 Interacción Twitter 2018/19

Tabla 5. Nº Interacción

Acrónimo	Interacción Facebook 2018	Interacción Facebook 2019	Interacción Instagram 2018/19	Interacción Instagram 2019/20	Interacción Twitter 2018/19	Interacción Twitter 2019/20
UAL	0,00%	0,00%	0,00%	3,93%	0,01%	0,02%
UCA	0,04%	0,05%	3,05%	0,91%	0,01%	0,02%
UCO	0,07%	0,09%	1,47%	1,29%	0,02%	0,01%
UGR	0,06%	0,09%	4,06%	0,86%	0,01%	0,02%
UHU	0,43%	0,38%	3,59%	2,15%	0,01%	0,01%
UJA	0,09%	0,12%	1,23%	1,33%	0,02%	0,02%
UMA	0,05%	0,09%	1,92%	1,43%	0,01%	0,01%
US	0,06%	0,06%	1,59%	1,44%	0,00%	0,00%
UNIA	0,07%	0,10%	0,00%	4,14%	0,03%	0,04%
ULO	0,56%	0,52%	4,51%	2,64%	0,06%	0,08%
UPO	0,11%	0,10%	2,00%	1,54%	0,01%	0,02%

Fuente: Fanpage Karma.

No se han podido obtener con la herramienta Fanpage karma los datos de interacción de las publicaciones en la red social YouTube, para el periodo de tiempo establecido en este estudio, debido a que esta herramienta no identifica esos algoritmos en esta red social.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Todas las instituciones andaluzas tienen activas sus cuentas y han realizado publicaciones en todas sus redes sociales. Sin embargo, el número de publicaciones varía de una red social a otra. Los datos para cada una de las instituciones también varían en cuanto al número de publicaciones, número de interacción, número de likes y número de seguidores.

Las redes sociales donde más han publicado las universidades andaluzas ordenadas de mayor a menor número de publicaciones, son las siguientes: Twitter, Facebook, Instagram y por último YouTube.

Todas las universidades han publicado más en el curso académico 2019/20 que en el curso 2018/19, para todas sus redes sociales.

Respecto al número de seguidores, Twitter es la red social que presenta el mayor número de fans para las universidades andaluzas y la red social YouTube es la que menos seguidores tienen.

Las publicaciones realizadas en Instagram son las que han obtenido más likes y un mayor número de interacciones por la mayoría de las instituciones andaluzas. Además, esta red social destaca por ser la red social que más ha incrementado su número de seguidores del curso académico 2018/19 al 2019/20.

Cada institución presenta su propia estrategia de comunicación para sus redes sociales, innovando en la elaboración de sus contenidos, seleccionando y trabajando las publicaciones a cada red social a la que se dirigen. Por este motivo, se puede

confirmar que los datos obtenidos concuerdan con esta variedad de cifras respecto a los resultados cuantitativos de una red social a otra, y a su vez, para cada institución. Esto favorece la comunicación hacia los stakeholder, potenciando la visibilidad de las publicaciones, acordes al contexto y centro de interés del lugar donde se publican.

Para futuras líneas de investigación que complemente este estudio sería interesante abordar las temáticas de las publicaciones de cada institución y red social, así como, conocer de primera mano la opinión de los DIRCOM sobre las estrategias de comunicación que se están llevando a cabo en sus respectivas instituciones, para tener una visión más amplia, sobre los contenidos que se divulgan, y los intereses de la comunidad educativa en cada red social.

REFERENCIAS

Acurio-Acurio, M. P., Villares-Pazmiño, J. D., y Suarez-Guamán, P. J. (2019). Uso de las redes sociales para actividades académicas colaborativas en la educación superior. *RECIMUNDO, 3*(3), 3-30. Recuperado de https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(3).septiembre.2019.3-30

Aguilera, M., Farias, P., y Baraybar, A. (2012). La comunicación universitaria. Modelos, tendencias y herramientas para una nueva relación con sus públicos. I*cono14*, 2(8), 90-124.

Arroyo, I., y Baños, M. (2014). La eficacia de la comunicación de las organizaciones del Tercer Sector en los vídeos emitidos a través de YouTube. *Historia y Comunicación Social, 18*(0), 615-626. doi:10.5209/rev_HICS.2013.v18.43993

Bigné, E., Küster, I., y Hernández, A. (2013). Las redes sociales virtuales y las marcas: Influencia del intercambio de experiencias eC2C sobre la actitud de los usuarios hacia la marca. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC, 17*(2), 7-27. doi:10.1016/S1138-1442(14)60022-X

Duque, V.K., Abendaño, M.E., y Velásquez, A.V. (2017). Analysis of communication factors influencing customer loyalty among university students. *Revista Latina de Comunicación Social, 72*, 751-764. http://www.revistalatinacs.org/072paper/1190/40en.html DOI: 10.4185/RLCS-2017-1189-40.

Edmiston, D. (2008). An examination of integrated marketing communication in US public institutions of higher education. *International Journal of Educational Advancement, 8*(3-4), 152-175. doi:10.1057/ijea.2009.1

García, M. G. (2018). Universidad y medios sociales. Gestión de la comunicación en la universidad española. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (22), 20-36.

García-Domingo, M., Aranda, M., y Fuentes, V. M. (2017). Facebook Use in University Students: Exposure and Reinforcement Search. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 249-254. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.071

García-Gordillo, M., Ramos-Serrano, M., y Fernández, S. (2017). *Manual de uso y estilo de redes sociales de la Universidad de Sevilla.* Universidad de Sevilla.

Gómez, B. J., y Paniagua, F. J. (2014). Las universidades españolas en Twitter. *Historia y Comunicación Social, 19,* 681-694.

Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. [El uso académico de las redes sociales en universitarios]. *Comunicar, 38*, 131-138. doi:10.3916/C38-2012-03-04

Granda, C., Paladines, F., y Velásquez, A. (2016). La comunicación estratégica digital en las organizaciones públicas de Ecuador. Estado actual y proyección. *Revista Latina de Comunicación Social, 71*, 211-231.

Hermann-Acosta, Apolo, y Molano-Camargo (2019) Reflexiones y Perspectivas sobre los Usos de las Redes Sociales en Educación. Un Estudio de Caso en Quito-Ecuador. *Información Tecnológica 30*(1), 215-224. doi:10.4067/S0718-07642019000100215

Informe Anual de Redes Sociales. IAB Spain (2019) España. Recuperado de https://tinyurl.com/y3gl78yh

Informe de la SI y las Telecomunicaciones y el Sector TICC (Edición 2019). Andalucía. Recuperado de https://preview.tinyurl.com/y2sv4ugm

Johnson, T. J., y Kaye, B. K. (2004). Wag the Blog: How Reliance on Traditional Media and the Internet Influence Credibility Perceptions of Weblogs Among Blog Users. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 81*(3), 622–642. Recuperado de doi:10.1177/107769900408100310

López, Y.A., y Constante, G.F. (2018). Las TIC como herramienta de apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Cátedra, 1*(1), 29-31.

Paniagua, F., y Gómez, B. (2012). Hacia la comunicación 2.0. El uso de las redes sociales por parte de las universidades españolas. *Icono14, 10*(3), 346-364.

Rodríguez, A., y Santamaría, P. (2012). Análisis del uso de las redes sociales en Internet: Facebook y Twitter en las Universidades españolas. *Icono14, 10*(2), 228-246.

Segura-Mariño, A. G. (2018). Comunicación online de las universidades de Ecuador. Estudio de la estrategia en Facebook. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 5*(10), 81-89.

Segura-Mariño, A. G., Paniagua-Rojano, F. J., y Fernández-Sande, M. (2020). Metodología para evaluar la comunicación universitaria en Facebook y Twitter. *Prisma Social, 28*, 127-144. http://bit.ly/3c6B9om

Simón-Onieva, J. E. (2014). El uso de las Redes Sociales en el ámbito de la comunicación universitaria andaluza/Using Social Networks in the field of Andalusian university communication. *Revista Internacional de Relaciones Públicas, 4*(8), 139-160.

CAPÍTULO 81

MINDFULACTÚA: PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE MICROPRÁCTICAS MINDFULNESS FORMALES EN EL CURRÍCULO DE ASIGNATURAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDÍZ

CRISTINA SIERRA CASANOVA Y LUCÍA-PILAR CANCELAS-OUVIÑA
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos el proyecto de innovación docente que estamos llevando a cabo en la Universidad de Cádiz (UCA), iniciado en el curso académico 2019-2020, consistente en la integración de microprácticas mindfulness formales y de compasión en distintas asignaturas impartidas en un amplio abanico de titulaciones ofertadas en la UCA. Queremos integrar de formar transversal el mindfulness en el currículo oficial creando un programa de intervención ad hoc y no como una formación complementaria específica o extracurricular. Tras la implementación, testeo y análisis de resultados, pretendemos transferir nuestra innovación a través de un protocolo y de una Guía Didáctica Mindfulness de microprácticas formales que puedan ser incorporadas en la docencia universitaria.

Comenzaremos este artículo con una breve revisión teórica sobre qué es el mindfulness y las actitudes o recomendaciones básicas para su práctica, proseguiremos contextualizando el mindfulness en la educación superior mostrando su potencial y las formas en las que se hace presente en el ámbito universitario, para finalizar presentando en detalle el proyecto que estamos desarrollando en la Universidad de Cádiz que estimamos puede ser una buena práctica replicable en otras instituciones. De esta forma, queremos transferir y exportar esta experiencia multidisciplinar innovadora en la que estamos implicados un equipo de docentes de distintas áreas de conocimiento, poniendo el foco en la formación integral y holística del alumnado universitario.

Aproximación al Mindfulness o atención plena

Aunque nos podríamos remontar a unos 2700 años para encontrar en el Budismo y su filosofía la piedra angular del mindfulness (Sánchez y Vicente, 2016), nosotras tomaremos como partida de nacimiento de esta disciplina las investigaciones realizadas en 1979 por Jon Kabat-Zin, profesor de la Universidad de Massachussets, pionero en la utilización del mindfulness con una aplicación clínica imbuido por las enseñanzas del maestro zen Thich Naht Hanh. Kabat-Zinn (1994, p.

4) que define el mindfulness (en español atención plena o conciencia plena) como "prestar atención al momento presente, sin juzgar".

Kabat-Zinn junto con el neurobiólogo Richard Davidson establecen una serie de principios que son esenciales para la integración de esta práctica en cualquier ámbito: 1. No juzgar, 2. Mente principiante, 3. Paciencia, 4. Aceptación, 5. Confianza y constancia.

Siegel (2007) a su vez propugna cuatro características básicas para su aplicación: aceptación, amor, apertura y curiosidad. Nosotras añadiríamos la resiliencia donde tendría cabida la aceptación de la realidad, la paciencia, la confianza, la compasión y la calma.

De todas estas características queremos destacar que en el ámbito de la educación es especialmente importante cultivar la mente del principiante, una actitud que lleva al aprendiz a desaprender para poder aprender sin partir, a veces, de conceptos erróneas o de ideas preconcebidas que le llevan a emitir juicios sobre hechos que quizás no conoce en profundidad. Es fundamental despertar el espíritu de curiosidad, sorpresa y apertura hacia el nuevo conocimiento, especialmente en los universitarios en los que tenemos que potenciar y desarrollar el juicio y el pensamiento crítico.

El Mindfulness en la Educación Superior

Apreciamos dos orientaciones bien diferenciadas en cuanto a la presencia del mindfulness en la Educación superior:

Orientación externa: la Universidad persigue formar expertos en mindfulness que puedan integrar esta disciplina en su ámbito laboral y/o personal ofreciendo a la sociedad formación de distinta índole, duración y profundidad en torno a esta temática que capacite y habilite a aquellos que cursen estos estudios. Esta formación está vinculada a áreas de conocimiento muy concretas que se especializan en estos temas.

Figura 1. Orientación Mindfulness



Orientación interna: centrada en la intervención, en la aplicación del mindfulness entre los miembros de la propia comunidad universitaria para mejorar su calidad de vida y rendimiento. Se ofrece autoformación y recursos centrados en procurar el bienestar emocional de todos los miembros de la institución, pero no va encaminada a la obtención de ninguna certificación, acreditación ni título oficial. En el caso del alumnado se ocupa de la adquisición de competencias y destrezas que mejoren su calidad de vida y contribuyan a su crecimiento personal e integral como parte de su formación universitaria. En cuanto al PAS y al profesorado, se pretende con esta práctica incrementar el bienestar laboral y personal, así como la mejora de la calidad del trabajo y las relaciones interpersonales.

Observamos que este contacto con el mindfulness en la universidad española se canaliza a través de:

Títulos propios: másteres o cursos de postgrado de larga duración conducentes a la obtención de un título oficial de experto en mindfulness.

Cursos y seminarios: cursos de verano especializados, seminarios, cursos de formación, etc. Este tipo de formación tienen un programa cohesionado de una duración mínima de 10 horas. Algunos van destinados a expertos que tienen un nivel avanzado y quieren seguir perfeccionándose, otros a un público que quiere recibir una formación que le proporcione nociones básicas y herramientas. Normalmente, los asistentes reciben un certificado de asistencia o aprovechamiento, pero ello no los habilita como formadores oficiales.

Charlas y conferencias: encuentros de muy breve duración (1 o 2 horas) para dar a conocer el mindfulness y divulgar las actividades que se llevan a cabo relacionadas con esta práctica.

Proyectos de Innovación Docente: experiencias de innovación vinculadas a distintas disciplinas universitarias y áreas donde los docentes sensibilizados con la atención plena realizan experiencias para integrar el mindfulness en la educación superior con distintos objetivos.

Según Vila (2020, p.256) "llama la atención el hecho de que apenas encontremos experiencias con mindfulness contextualizadas en el marco exclusivo de una asignatura tradicional del currículo concreta". Hemos visto que en algunos países anglosajones el mindfulness se integra en el currículum universitario tal como recogen Viciana y otros (2018, p.22).

Hay programas universitarios en el Reino Unido donde se ofrece formación en mindfulness dentro del currículum educativo (Nixon et. al., 2016), como en universidades de Australia (Lindsay et al., 2015), implementando y evaluando estrategias para apoyar el bienestar de los estudiantes.

Bergen-Cico et al. (2013), Danitz y Orsillo (2014) y Cuevas-Toro et al. (2017) describen experiencias y proyectos piloto en las que se han incorporado programas

mindfulness dentro del currículo académico y del horario lectivo del alumnado como parte de su formación reglada. Conley et al. (2013) afirman que en la población universitaria las intervenciones en clase son más efectivas que aquellas en grupos pequeños fuera de clase, debido a que en clase el alumnado está más acostumbrado a aprender nuevos contenidos, realiza más esfuerzo y se muestra más motivado (En Cuevas-Toro et al., 2017, p.4).

Tomando como base la premisa de Conley et al. (2013) que apunta que tiene mayor efectividad la integración del mindfulness en la docencia reglada propusimos el proyecto de innovación que describimos en este trabajo y que está enfocado a cubrir esa carencia que hemos advertido para equipararnos a países que están experimentando en este sentido haciendo llegar estos conocimientos a los alumnos de grado como un conocimiento complementario a la formación que estén recibiendo en sus respectivas titulaciones. En nuestro caso, nuestro proyecto tiene una orientación interna y experiencial, una mirada interior no centrada en la investigación sino en la innovación educativa como mejora para dar respuesta a situaciones emocionales que viven los miembros de la comunidad educativa y que hemos detectado en una fase previa de diagnóstico.

Partimos de un diagnóstico realizado a través de un Focus Group sobre autoconocimiento y escucha con algunos de los académicos implicados en el proyecto con el objeto de analizar el triángulo individual de los pensamientos, sensaciones y emociones personales. Gracias a ello descubrimos la situación del profesorado universitario y las distintas manifestaciones que las situaciones de estrés y desasosiego tienen en su estado físico y mental. Los docentes también realizaron actividades diversas como la rueda de la vida de Paul J. Meyer o las hojas de registro para monitorizar los sentimientos durante una semana.

Pasamos a enumeramos las dificultades que manifestaban los docentes participantes y que podrían ser extensivas a profesionales de otras universidades españolas: 1. Gran presión que genera la estructura actual de la carrera universitaria docente. 2. necesidad de compatibilizar docencia e investigación y, en algunos casos, gestión. 3. Estar sometido a continuas evaluaciones externas y acreditaciones. 4. La existencia de un amplio colectivo del profesorado (PSI, PAD y Asociados) con gran inestabilidad laboral y precariedad. 5. Mayor presencia de las TIC e incursión de la docencia virtual que crea incertidumbre a docentes que no están alfabetizados digitales. 6. Aparición de nuevos escenarios docentes que les obliga a salir de su zona de confort. 7. Horarios cambiantes que dificultan la conciliación con vida familiar y actividades de ocio. 8. Sobrecarga de tareas.

Por otro lado, al analizar la población estudiantil y hacer un diagnóstico de su situación y necesidades vimos que los millenials: 1. Son personas multitarea con una gran dispersión y falta de concentración y atención, 2. Están infoxicados, es decir,

están intoxicados por un exceso de información, 3. El auge de las nuevas tecnologías y redes sociales los abruma con una cantidad enorme y estímulos que son una gran ayuda pero también fuente de gran distracción, 4. Viven continuamente conectados, tienen poco tiempo para cultivar el silencio, la calma y la paz interior, 5. Tienen una mente Zapping a la que hay que aquietar y situar en el momento presente, 6. Suelen tener bloqueos mentales y atraviesan situaciones de estrés y ansiedad especialmente acentuados en épocas de exámenes, 7. Tienen poca paciencia, la inmediatez marca sus tiempos y relaciones y les cuesta tener la serenidad suficiente para respetar los tiempos naturales de otros.

Es obvio que todas estas situaciones repercuten negativamente en la comunidad educativa, por ello es importante tomar conciencia de la necesidad de un cambio de paradigma educativo hacia una gestión consciente del aula, donde se tenga en cuenta, no sólo los resultados académicos, sino también los factores afectivos, emocionales y sobre todo la calidad de vida y bienestar de docentes y discentes.

La educación consciente implica el cambio del foco de atención, no centrándonos exclusivamente en los contenidos conceptuales de los universitarios sino en la formación integral como ser humano facilitándoles herramientas que les ayudarán en su futura vida profesional y personal. Vimos que la mejor forma de hacerlo era incorporando el Mindfulness en el aula como parte de la formación académica integrándolo en distintas asignaturas del currículo para que llegue a todos y todas y no solo a aquellos que ya están especialmente sensibilizados y son conscientes de las bonanzas que la atención plena puede tener en nuestra salud mental y física.

Este proceso se inició con el profesorado, facilitándole herramientas y estrategias básicas de la Atención Plena y de las actitudes necesarias que necesita cultivar en sus propios procesos internos para aquietar su mente y adquirir la calma y presencia que debe transmitir y contagiar al alumnado. Dado el carácter experiencial de este enfoque el profesorado además de tener una formación básica en mindfulness, debe ser un practicante habitual para poder vivenciarlo, ya que es algo que difícilmente puede explicarse con palabras. Como afirma Guaratana (2002) el mindfulness es algo que se aprende sintiéndolo. No debemos olvidar que el mindfulness es una técnica, pero también una "actitud que abarcaría todo el tiempo y que se correspondería con una forma de estar y contemplar el mundo" (Barraca Mairal, 2011, p. 51). Una vez que el docente lo tiene integrado podrá reflejarlo en su vida cotidiana y en el aula. Hablamos de un estilo de vida personal y profesional; una forma distinta de entender la docencia. Esta formación hay que hacerla llegar al alumnado para que pueda integrarlo en su día a día dentro y fuera del aula.

En la educación está ampliamente demostrada los efectos positivos del mindfulness en diversos aspectos: en el incremento de los niveles de creatividad (Franco, 2009), en el rendimiento académico (León, 2008), en la regulación de las emociones (Lee et al., 2008; Delgado et al. 2010), en la modificación de conductas agresivas en adolescentes (Singh et al., 2007, 2008, 2011) o en la mejora de la percepción de autorregulación, autoeficacia, mejora del humor y de la calidad del sueño (Canales y Rovira, 2014, Caldwell et al., 2010; Semple et al., 2005). Del mismo modo, también se ha comprobado la eficacia del programa de reducción de estrés basado en la atención plena (MBSR) en los profesionales de la educación (Franco et al., 2010; Gold et al., 2010; Napoli, 2004, Palomero y Valero, 2016).

Hemos de decir que el mindfulness es también una línea de investigación emergente en nuestro país y prueba de ello es el resultado que arroja en el TESEO (base de datos de tesis doctorales en España) con la palabra clave mindfulness que arroja un total de 48 tesis doctorales defendidas vinculadas con el mindfulness. Hay una gran producción científica en forma de artículos y monografías y son innumerables los Congresos y Simposios sobre este tema que se prodigan a nivel mundial. Vemos pues que hay docencia, investigación y transferencia que tiene como objeto esta temática aplicada a distintas áreas de conocimiento y con propósitos variados.

Descripción del proyecto MinfulActúa

El objetivo general de este Proyecto es dotar al profesorado de formación y herramientas de atención plena y compasión, para que puedan ser transmitidas al alumnado mediante microprácticas formales en el aula, bajo un protocolo único de carácter multidisciplinar que contribuya al desarrollo integral del alumnado facilitándole recursos que integre en su vida, dentro y fuera del aula. El mindfulness potencia la sinergia entre profesorado y alumnado contribuyendo a que ambos hablen el mismo lenguaje emocional y vivencial.

En este proyecto nos planteamos los siguientes subobjetivos:

1. Dotar de herramientas de atención plena y compasión al profesorado, para su posterior transmisión al alumnado.

2. Dotar de herramientas de atención plena y compasión al alumnado para contribuir a su formación holística y mejorar su bienestar y calidad de vida.

3. Mejorar el clima en el aula, creando un ambiente agradable de atención, de calma y bienestar, promoviendo una educación consciente para que el profesorado y el alumnado puedan gestionar mejor las distintas situaciones estresantes que puedan estar viviendo.

4. Mejorar el aprendizaje, la atención, la motivación y el desarrollo personal del alumnado.

5. Mejorar el rendimiento académico y las tasas de éxito del alumnado.

Las líneas de trabajo que se han llevado a cabo en el desarrollo de este Proyecto hacen referencia a:

- Acciones de interacción entre profesorado para el intercambio de experiencias metodológicas multidisciplinares y diseño de un protocolo común consensuado.

- Aplicación de instrumentos validados para el diagnóstico de la atención plena (mindfulness) y compasión: MASS, FFMQ y SCS.

- Elaboración de una Guía Didáctica de microprácticas mindfulness y compasión formales para la integración del mindfulness de forma transversal en distintas materias universitarias con orientaciones para el profesorado.

- Elaboración de material multimedia que facilite la implementación de microprácticas mindfulness formales en la docencia universitaria.

Actuaciones programadas y cronograma

Las fases y fechas de intervención se recogen en la figura 2.

Figura 2. Fases y fechas de intervención

Fases y Acciones	Duración	Fechas
0. Curso intensivo para principiantes	2 sesiones de 3 horas, total 6 horas	marzo 2020
1. Encuentro del profesorado participante con el objetivo de poner en común la detección de necesidades observadas en el alumnado de las distintas asignaturas Impartidas por cada uno/a de los profesores, todas diferentes muy heterogéneas y multidisciplinares.	3 horas	marzo 2020
2. Diseñar un Plan de Trabajo conjunto, poniendo en común y adaptando las distintas metodologías aplicadas en cada área de conocimiento.	6 sesiones de 2 horas, total 12 horas	abril-mayo 2020
3. Definir una metodología común para trabajar en el aula definiendo un protocolo Mindfulness UCA de actuación. Crear las fichas didácticas únicas.	6 horas	abril-mayo 2020
4. Definir un Plan de Formación técnica especializada y didáctica del profesorado multidisciplinar previo, y de seguimiento en las intervenciones en el aula.	10 hora	may-20
5. Acompañamiento e Intervención en el aula: instructor, profesorado y alumnado.	9 horas 20 minutos cada aula	Curso 20_21
6. Elaboración y Aplicación de instrumentos de medidas estandarizados: aplicaremos los cuestionarios de las escales MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) y de compasión (SCS), internacionalmente validados, a todos los participantes, alumnado y profesorado, para su diagnóstico y valoración. Pre y post.	Durante todo el Proyecto al iniciar y finalizar la acciones profesorado y alumnado	Curso 20_21
7. Análisis de los Resultados y Propuestas de Mejoras	1 mes	mayo 202101/05/202:
8. Elaboración de materiales para difundir desde la web de formación en abierto de la UCA y/o a través de cualquier plataforma de cursos MOOC.	1 mes	mayo-junio 2021
9. Creación de líneas de investigación y propuestas de publicaciones multidisciplinares.	jun-21	junio 2021
Total Horas Instructora	**40**	

La figura 3 muestra en detalle las actuaciones programadas para la consecución de los objetivos marcados, así como su estado de realización hasta la fecha de esta publicación.

Participantes

El equipo docente multidisciplinar participante en el proyecto se mueve por el deseo de experimentar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al bienestar general de su entorno. El profesorado lleva formándose, mayoritariamente, en mindfulness desde 2017 participando en las distintas actuaciones ofertadas por la UCA (Programa FORMATE, INNOVA, ACTÚA, Acciones avaladas) .

A estas actividades hay que añadir la alta participación de este profesorado en las Ediciones 67º, 69º y 70º de los Cursos de Verano de la Universidad de Cádiz, donde han tenido la oportunidad de intercambiar conocimientos experiencias e inquietudes con un elenco de conferenciantes referentes en el campo de la docencia e investigación sobre mindfulness y compasión a nivel nacional e internacional.

Figura 3. Fases, acciones del Proyecto y realización

Nº	Fase	Fechas
1	Diágnostico de las necesidades	febrero 2020
2	Aplicación de las Escalas MAAS, FFMQ y SCS.(profesorado) Previo.	febrero 2020
3	Formación para profesores principiantes	marzo 2020
4	Diseño y preparación de la intervención en el aula.	marzo-abril 2020
5	Eelaboración de protocolo y Guía Didáctica	En proceso
	Aplicación de las Escalas MAAS, FFMQ y SCS.(alumnado) Previo.	enero 2021
6	Intervención con el alumnado	enero - mayo 2021
7	Aplicación de las Escalas MAAS, FFMQ y SCS (profesorado).Post Intervencion	mayo 2021
8	Análisis de resultados	junio 2021
9	Creación Nuevas líneas intervención	junio 2021

En este proyecto piloto participan 20 docentes de las áreas de Ciencias de la Salud: Medicina, Enfermería y Fisioterapia; de Educación: Didáctica y Didáctica de la lengua y literatura; Derecho, Química, Ingeniería, Ingeniería química y de los alimentos, Economía y Organización de empresas, pertenecientes a los cuatro campus de la Universidad de Cádiz (Cádiz, Puerto Real, Jerez y Algeciras) distribuidos por toda la provincia. La figura 4 muestra las asignaturas, áreas de conocimiento, campus, cursos y semestre de intervención donde se llevará a cabo este proyecto piloto:

Figura 4. Asignaturas implicadas, áreas de conocimientos y curso de intervención

Asignatura	Curso	Semestre	Departamento	Centro	Campus
Organización y Gestión de Empresas	1	2	Organización de Empresas	Escuela Naval y Oceanía	Puerto Real
Acupuntura	1	2	Anatomía y Embriología	Medicina	Cádiz
Enfermería del Adulto II	2	2	Enfermería	Facultad de Enfermería y Fisioterapia. Extensión Docente de Jerez.	Jerez
Enfermería en la Salud Reproductiva y Sexual	2	2	Enfermería	Facultad de Enfermería y Fisioterapia.	Cádiz
Transculturalidad, género y Salud	2	2	Enfermería	Facultad de Enfermería y Fisioterapia.	Algeciras
Enfermería de la Salud Mental/Transculturalidad, Género y Salud	2	2	Enfermería	Facultad de Enfermería y Fisioterapia.	Algeciras
Enfermería en la Salud Reproductiva y Sexual	2	2	Enfermería	Facultad de Enfermería	Jerez
Condiciones Institucionales de la Práctica educativa	2	2	Didáctica	Facultad de Ciencias Educación	Puerto Real
Aprendizaje y Enseñanza de Lengua Extranjera (Máster de Formación de Profesorado de secundaria)	1	1y2	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Facultad de Ciencias Educación	Puerto Real
Proyecto Educativo I	2	1	Didáctica	Facultad de Ciencias Educación	Puerto Real
Oceanografía Química	2	2	Química Física	Facultad Ciencias del Mar y Ambientales	Puerto Real
Administración de Bases de datos		2	Department of Computer Science	Escuela Superior de Ingeniería	Puerto Real
Interconexión de Redes	3	2	Ingeniería Automática, electronica Arquitec. Y Red de Computadoras	Escuela Superior de Ingeniería	Puerto Real
Sistema de Información		2	Ingeniería Informática	Escuela Superior de Ingeniería	Puerto Real
Redacción y ejecución de proyectos medioambientales	4	2	Tecnologías del Medio Ambiente	Facultad de Ciencias del Mar y Ambientales	Puerto Real
Química de las Disoluciones Acuosas	2	1	Química Física	Facultad de Ciencias del Mar y Ambientales	Puerto Real
Análisis Sensorial	4	1	Ingeniería Química y Tecnología de Alimentos	Facultad de Ciencias	Puerto Real
Análisis Sensorial	4	1	Ingeniería Química y Tecnología de Alimentos	Facultad de Ciencias	Puerto Real
Análisis Sensorial	4	1	Ingeniería Química y Tecnología de Alimentos	Facultad de Ciencias	Puerto Real
Derecho del trabajo y SS	3	2	Derecho del Trabajo	Facultad de Relaciones laborales	Jerez

Instrumentos para la valoración de resultados de la intervención

La figura 5 muestra los instrumentos de medidas internacionalmente validados para medir el nivel de mindfulness, mindfulness en 5 facetas y la Compasión y autocompasión, en sus adaptaciones y versiones españolas que utilizaremos en fase previa y post a la intervención.

Figura 5. Instrumentos

Instrumentos	Medida	Autor	Items
Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)	Nivel Mindfulness	adaptación española de Soler et al. (2012)	15
Cuestionario de Mindfulness Five Facet (FFMQ)	Mindfulness 5 facetas	Baer et al., (2006)	39
Self-Compassion Scale (SCS)	Compasión y autocompasión	adaptación española de Campayo et al. (2014)	26 y 12

Resultados encontrados o esperados del proyecto

La situación que vivimos actualmente nos ha traído nuevas formas de trabajo y estudio con demasiadas horas frente al ordenador, multitud de reuniones y clases on line, tareas que no cesan; ello plantean la necesidad de aprender a organizar los tiempos, así como la necesidad de aprender a regular ansiedad y desmotivación. Tenemos demasiados estímulos que hacen que la mente no pueda centrarse y, por tanto, que sea complicado encontrar tener efectividad en lo que hacemos.

Por otro lado, esto genera mayores niveles de estrés al ver que el trabajo o el estudio, nos sobrepasa y podemos entrar en bucle mental con impacto real en nuestro cuerpo (tensión y dolor muscular, insomnio, cefaleas, molestias estomacales, trastornos intestinales y respiratorias…) y en nuestra dimensión emocional

(irritabilidad, impulsividad, extrema sensibilidad, sensación de agotamiento, ansiedad, estrés…).

Ser capaces de gestionar de un modo correcto todo este torrente de estímulos externos y poner a trabajar las habilidades internas de afrontamiento y gestión emocional va a ser clave para seguir siendo productivos desde la serenidad y la calma, acogiendo cada situación con dominio emocional y cognitivo. Se trata de trabajar con salud emocional y bienestar, que no está referido a la ausencia de enfermedad, sino a la promoción de la salud a todos los niveles: físico, mental y emocional.

La aplicación de mindfulness en educación también tiene el potencial de mejorar la atención de los profesores y estudiantes y la capacidad para focalizar, mejorar la memoria, la autoaceptación, habilidades de autogestión y autoconocimiento. Contamos con mejorar la salud mental y del bienestar físico y psicológico de los miembros de la comunidad educativa. Como resultado también, analizaremos el impacto en su rendimiento cognitivo y académico del alumnado universitario participante.

Queremos mostrar como la práctica de mindfulness y la compasión y autocompasión pueden ser un factor protector contra el posible impacto del confinamiento sobre la ansiedad, la depresión y el estrés postraumático que se ha producido y está produciendo por la crisis COVID-19.

El mindfulness aumenta el bienestar físico y psicológico y la satisfacción con el trabajo, disminuye el estrés laboral y aumenta la satisfacción. La compasión previene el síndrome del "burnout" (quemado) profesional, porque permite ser empático sin cargar con el sufrimiento de los demás. La combinación de ambas prácticas es ideal para docentes universitarios y para acompañar a los estudiantes.

El resultado que esperamos encontrar cuando finalicemos este proyecto es demostrar que se pueden integrar microprácticas formales de mindfulness en la dinámica de cualquier asignatura universitaria contribuyendo a sembrar semillas y a dar a conocer esta práctica con el fin de mejorar la salud mental y el bienestar físico y psicológico de los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, perseguimos la mejora del rendimiento cognitivo y académico del alumnado participante.

CONCLUSIONES

Novedades que su implementación reporta

La principal novedad que aporta esta investigación es la integración del mindfulness como parte de la formación que recibe el alumnado en materias que poco tienen que ver con esta práctica. Estas microprácticas realizadas a lo largo de un semestre abren ante el alumnado un nuevo horizonte que le permitirá adentrarse en este campo si la experiencia le resulta satisfactoria y le reporta beneficios. Los

docentes participantes damos a conocer nuestra propia experiencia con una actitud vital coherente con los postulados del mindfulness, evitando que estas prácticas de atención plena puntuales se conviertan en meros ejercicios o recursos atencionales. Otra novedad de este proyecto piloto es la creación de un protocolo y una Guía sobre cómo integrar el mindfulness en el currículum académico universitario que facilitará la tarea a aquellos docentes que deseen incorporar estas microprácticas formales. Crearemos un material didáctico que habrá sido testado y evaluado y sobre el que se introducirán las modificaciones oportunas a partir de los resultados que obtengamos durante su implementación durante un semestre.

Creemos que la práctica del mindfulness contribuye al crecimiento personal y proporciona herramientas que facilitan el éxito en el rendimiento académico de los estudiantes y en su futuro desempeño profesional si aprenden a integrarlas y las incorporan a su realidad de forma sistemática.

En este trabajo hemos querido mostrar el potencial que tiene el Mindfulness en el ámbito universitario. Pretendemos humanizar la educación superior recuperando, en parte, al ser humano que hemos perdido, aportando equilibrio interior que repercuta en los resultados y en lo que proyectamos hacia el exterior tanto a nivel individual como institucional.

REFERENCIAS

Baer, R.A. (2011). Measuring mindfulness. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 241-261.

Baer, R.A. (2013). Measuring mindfulness. In J.M.G. Williams, y J. Kabat-Zinn, *Diverse perspectives of its meaning, origins and applications* (pp. 241–261). London: Routledge.

Barraca, J. (2011). ¿Aceptación o control mental? Terapias de aceptación y mindfulness frente a las técnicas cognitivo-conductuales para la eliminación de pensamientos intrusos. *Análisis y modificación de conducta 37*(155-156), 43-63.

Bergen-Cico, D., Possemato, K., y Cheon, S. (2013). Examining the efficacy of a Brief Mindfulness-Based Stress Reduction (Brief MBSR) program on psychological health. *Journal of American College Health, 61(*6), 348-360.

Brown, K., y Ryan R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 822-848.

Cadwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R., y Greeson, J. (2010). Developing Mindfulness in College Students Through Movement-Based Courses: Effects on Self Regulatory, Self Efficacy, Mood, Stress, and Sleep Quality. *Journal of American College Health, 58*(5), 433-442.

Cuevas-Toro, A.M., Díaz Batanero, C., Delgado-Rico, E., y Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 16*(4), 1-13.

Danitz, S., y Orsillo, S. (2014). The mindful way through the semester: An investigation of the effectiveness of an acceptance-based behavioral therapy program on psychological wellness in first-year students. *Behavior Modification, 38*(4), 549-566.

Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H., y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 18*(3), 511-532.

Franco, C. (2009a). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato. *Suma Psicológica, 16,* 113-120.

Franco, C., Mañas, I., Adolfo J. Cangas, AJ., Moreno, E., y Gallego, J. (2010). Reducing Teachers' Psychological Distress through a Mindfulness Training Program. *The Spanish Journal of Psychology, 13,* 655-666.

Franco, C., y Navas, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*, 1157-1174

Garcia-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., y Demarzol, M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes, 12*(1), 1-19.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., y Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers*. Journal of child and family studies, 19*, 184–189

Guaratana, B.H. (2002). *Mindfulness in Plain English, Updated and Expanded Edition*. Somerville, MA: Wisdom Publications.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology, 1,* 17-26.

Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review, 9,* 21-30.

Neff, K.D. (2003). Development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self Identity, 2*, 223-250.

Palomero, P., y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(30.3), 17-29.

Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27*, 29-46

Poce-Fatou, J.A. (2020). Panorama de la Innovación Docente en la Universidad Española. Perspectivas desde la Universidad de Cádiz. Revista De Estudios Socioeducativos. *ReSed,* (8), 189-202.

Sánchez, A.I., y Vicente F. (2016). "Mindfulness": revisión sobre su estado del arte. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 41-50.

Sauer, S., Walach, H., Schmidt, S., Hinterberger, T., Lynch, S., Büssing, A., y Kohls, N. (2013). Assessment of Mindfulness: Review on State of the Art. *Mindfulness, 4,* 3–17

Semple, R.J., Reid, E.F.G., y Miller, L. (2005). Treating Anxiety With Mindfulness: An Open Trial of Mindfulness Training for Anxious Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 19,* 379– 392.

Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain. Norton y Company*. New York. London.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Manikam, R., Winton, A.S.W., Singh, A.N., y Singh, J. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1153–1158.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh, A.N., Winton, A.S.W., Singh, J., y McAleavey, K.M. (2008). A mindfulness-based health wellness program for an adolescent with Prader–Willi syndrome. *Behavior Modification, 32*, 167–181.

Soler, J., Tejedor, R., Feliu, A., Pascual, J., Cebolla, A., Soriano, J., Alvarez, E., y Perez, V. (2012). Psychometric. Proprieties of Spanish version of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Esp Psiquiatria, 40*,18-25.

Viciana, V., Fernández, A.B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., y Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(1), 119-135.

Vila, Z. (2020). Enseñanza-aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida: mindfulness como recurso didáctico en el aula de español como segunda lengua. Revista De Estudios Socioeducativos. *ReSed,* (8), 261-274.

CAPÍTULO 82

ESTUDIANTES DE CRIMINOLOGÍA TRAS LAS REJAS: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMATIVA

ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA
Universidad Loyola Andalucía

INTRODUCCIÓN

¿En qué consiste el proyecto aprendiendo juntos?

La experiencia que se narra en estas páginas muestra algunas de las ventajas que ofrece la impartición de formación académica dentro de los muros de la prisión conjuntamente a internos privados de libertad y a alumnos universitarios del exterior, a través de técnicas de enseñanza transformativa, iniciativa que ha sido llevada a cabo por primera vez en España en el marco de un proyecto de innovación docente llamado "Aprendiendo Juntos".

Esta idea de combinar en un mismo espacio el entorno académico y correccional tiene su origen en el conocido proyecto "Inside-Out Prison Exchange", desarrollado en Estados Unidos por la Universidad de Temple en Filadelfia (Davis y Roswell, 2013), y posteriormente extendido al contexto europeo por el Instituto de Criminología de la Universidad de Cambridge, donde la red "Learning Together" (Armstrong y Ludlow, 2016), promociona este tipo de coeducación entre estudiantes universitarios e internos de las prisiones británicas desde hace aproximadamente seis años. Salvando la experiencia de Reino Unido, existen por ahora pocas experiencias de este tipo de aprendizaje. Concretamente hasta 2019, además de una experiencia aislada en Australia (Ludlow, Armstrong, y Bartels, 2019), en el marco de la Unión Europea sólo se conocían dos experiencias similares en Dinamarca y Bélgica (Europris, 2019). Sin embargo, la asociación entre universidad y prisión ha demostrado ser de gran utilidad para los usuarios de ambas instituciones (Gray, Ward, y Fogarty, 2019; Ludlow, Armstrong, y Bartels, 2019; o MacLennan y Gosling, 2020).

A este respecto, los efectos positivos de la educación superior en el ámbito correccional han sido constatados en numerosas ocasiones, tanto en relación a los usuarios del sistema penitenciario, los internos (Davis, Bozick, Steele, Saunders, y Miles, 2013), como en relación al alumnado universitario: transportar al alumnado universitario a otra realidad tan distinta a la suya, especialmente, el contacto de los estudiantes con aquellos que se hallan privados de libertad en el marco de grados

como el de derecho o criminología, les permite obtener un aprendizaje único (Gosling, 2017 y 2019).

Asimismo, durante las últimas décadas se han puesto de manifiesto las ventajas de la enseñanza transformativa. La educación transformativa surge de la corriente de la pedagogía crítica, nacida en Gran Bretaña y Estados Unidos, con el objetivo de potenciar el papel de los estudiantes en su proceso educativo y transformar el orden social para conseguir una sociedad más justa y equitativa (González, 2016; Yacek, 2020). A grandes rasgos, se trata de dar al educando un rol más activo en su proceso de educación, permitiendo el cuestionamiento y la autorreflexión, desarrollando la capacidad analítica y critica. Para Mezirow (2010), el aprendizaje transformativo es un proceso basado en usar una interpretación previa para construir una interpretación nueva o revisada del significado de la experiencia de un sujeto para guiar sus acciones futuras (p. 22). Diversas investigaciones han señalado que este estilo de enseñanza en las aulas es mucho más eficaz que el estilo de enseñanza tradicional (González y Pino, 2015), que aporta grandes beneficios en el ámbito académico (Espejo-Leupin y González-Suárez, 2015) y que es especialmente útil en la educación para adultos (Mezirow, 1991). Ahora bien, en el marco correccional, destaca como la más apropiada la enseñanza transformativa de corte freiriano. Paolo Freire, en su obra "la pedagogía del oprimido", pone de manifiesto los beneficios que la enseñanza transformativa tiene en la educación de los más "desfavorecidos", y es que, cuando se trata de colectivos social y económicamente desaventajados no sólo hay que hacer al educando protagonista de su propio proceso educativo, sino que hay que propiciar su empoderamiento, haciéndole capaz de pensar por sí mismo, desarrollar su capacidad crítica, para vencer los falsos límites impuestos a su potencial por las circunstancias que le rodean (Freire, 1996).

La idea de partida es por tanto que la educación puede producir un cambio de mentalidad en el ser humano, permitiendo al individuo desarrollar su potencial (Dweck, 2007), y que ese cambio será aún más beneficioso y positivo en un marco de educación conjunta entre internos y estudiantes universitarios que puede aportarse conocimientos mutuos, retroalimentándose y favoreciendo el pensamiento crítico (Armstrong y Ludlow, 2016).

Centrándonos en los logros obtenidos en experiencias previas de asociación entre universidad y prisión, podemos destacar diversos resultados: que la unión del ámbito académico y carcelario puede favorecer la corrección de los prejuicios (Armstrong y Ludlow, 2016), que fomenta la creación en el interno de una nueva identidad (positiva) como estudiante, ayudando a vencer la estigmatización (Gray et al., 2019) y aumenta el nivel de humanidad del estudiante que viene de fuera (Harris, 2013), que ayuda a conformar una mejor futura orientación laboral para ambos grupos (Turner et al., 2019) y a vencer la barrera entre "ellos y nosotros", creada

entre la comunidad exterior y la población carcelaria, dejando esta última de ser "los otros" para pasar a formar parte de un único grupo (O'Grady y Hamilton, 2019).

Con estas perspectivas, se pone en marcha en 2019 el proyecto "Aprendiendo Juntos", provecto de innovación docente pionero en España, dirigido a estudiantes de criminología de la Universidad Loyola Andalucía (ULA) y a internos de la Prisión de Sevilla 1. Usando técnicas de enseñanza transformativa, se ha llevado a cabo un curso de derecho y criminología en prisión durante el primer semestre del año académico 2019-2020.

METODOLOGÍA

Objetivos

Al margen del objetivo inmediato de este proyecto, que ha sido impartir un curso sobre derecho y criminología a estudiantes de la ULA y de la Prisión de Sevilla 1, con objeto, consecuentemente, de aumentar sus conocimientos en la materia, se pretendía como objetivo final lograr un cambio relevante en la mentalidad de los participantes en varios sentidos.

El propósito ha sido crear un entorno de aprendizaje donde ambos colectivos pudieran desarrollar su máximo potencial, mejorando así sus capacidades analítica y crítica. A través de un enfoque muy participativo (creando una comunidad de aprendizaje conjunto) se buscaba desarrollar las capacidades de expresión y comunicación, de reflexión y de crítica, de los estudiantes, en un entorno académico dominado por la tolerancia y el respeto. Concretamente, como resultado de la mejora de esas capacidades, se pretendía desmontar las imágenes preconcebidas que ambos grupos (estudiantes de dentro y de fuera de la prisión) tenían unos de otros, reduciendo sus prejuicios.

En el caso de los estudiantes universitarios, que previamente no habían tenido contacto con el medio carcelario, el paso por la prisión en estas condiciones -compartiendo "pupitre" con la población carcelaria, a través del contacto directo y una relación de "compañeros"-, ha tenido como propósito brindar al estudiante universitario con vocación para trabajar en el sistema de justicia penal una oportunidad única para conocer unas realidades que de otro modo serían inaccesibles, dar a los estudiantes la opción de tener una visión más realista, que les permitiese ser más crítico-constructivos, con objeto de que afronten su futuro profesional con una mayor objetividad y conocimiento práctico. Así, se ha procurado lograr un cambio en la mentalidad de los participantes universitarios haciéndolos más "humanos", críticos y tolerantes, con objeto de abrir sus mentes, y ampliar sus conocimientos más allá de la imagen del delincuente y del sistema penitenciario reflejada en los medios de comunicación.

Preparación del curso impartido: diseño, contenidos, selección de candidatos y temporalización

El desarrollo de este tipo de innovación docente ha requerido de un largo proceso de preparación del proyecto. Tras la concesión del proyecto y la obtención de las autorizaciones pertinentes por parte de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, se diseñó un curso sobre derecho y criminología, que cumpliendo con las exigencias del ámbito académico, fuera de interés y accesible a internos y estudiantes de la ULA. El curso se compuso de 10 sesiones, denominadas talleres, de dos horas de duración, siendo completado con 30 horas de lectura y trabajo individual, y 10 horas de trabajo de redacción e investigación. El contenido se focalizó en temas de interés jurídico-criminológicos: creación de la sociedad, utilidad de las normas, control social, causas de la conducta desviada, reeducación y reinserción, justicia restaurativa, alternativas a la prisión y asistencia post-penitenciaria. El Comité Académico de la ULA le otorgó un valor de 2 créditos académicos.

Los estudiantes universitarios fueron seleccionados por su interés en trabajar en el futuro dentro del sistema de justicia penal (como funcionarios de prisiones, policías, etc.). Así, el curso se ofreció a estudiantes de criminología (del grado simple o de los dobles grados junto a Psicología o Derecho) y fueron seleccionados tomando como criterio principal, previo estudio de sus cartas de motivación, su vocación profesional. De otro lado, dado el contacto directo que los estudiantes iban a tener con la población carcelaria, se exigió que los candidatos cursaran 3º o 4 º de criminología, para intentar asegurar un nivel adecuado de madurez emocional. De los 20 candidatos que presentaron su solicitud (18 chicas y 2 chicos) se seleccionaron 12 estudiantes y se incluyeron 3 alumnas colaboradoras (con el mismo perfil que los estudiantes seleccionados, pero con funciones de apoyo). Salvo un solo varón, todas las candidatas seleccionadas eran chicas. La medida de edad fue de 23 años.

Dentro de la prisión de Sevilla 1, el único requisito objetivo para la selección de los internos fue que supieran leer y escribir y mostraran tener motivación. Seleccionada la Unidad Terapéutica Educativa (UTE) como lugar idóneo para el desarrollo del curso, dado que estas unidades son módulos de la prisión que constituyen en sí un programa de tratamiento integral en el ámbito penitenciario (Montero Pérez de Tudela, 2019, p. 241) y acogen a internos de perfiles muy variados (drogodependientes, reincidentes, etc.), se publicitó mediante posters la oferta del curso. De los 21 candidatos interesados, 17 fueron entrevistados y 15 seleccionados siguiendo criterios de oportunidad: además de estar motivados y saber leer y escribir, los internos debían presentar condiciones que les permitiesen realizar el curso completo (que no fuesen a ser trasladados o excarcelados

próximamente). De los 15 seleccionados, 12 lo finalizaron (un interno fue expulsado del país, otro excarcelado y otro sancionado disciplinariamente). Todos eran varones y la media de edad fue de 37 años.

El curso se impartió entre septiembre y diciembre de 2019.

Metodología docente

El curso impartido en prisión se ha dirigido a un grupo de estudiantes muy heterogéneo, por lo que se ha utilizado una metodología didáctica variada y adaptada a adultos. Todos y cada uno de los temas fueron abordados de manera práctica, con actividades conjuntas (siempre mezclando estudiantes de dentro y de fuera de la prisión) y dinámicas grupales, ejercicios de reflexión (reflexiones grupales y auto-reflexión), fomentando siempre el cuestionamiento, la crítica positiva y constructiva, el debate, la toma de perspectiva, la tolerancia y el respeto.

Así, siempre dentro del marco de la enseñanza transformativa, se ha propiciado el aprendizaje cooperativo, favoreciendo el trabajo en grupo como medio para la construcción colectiva de conocimiento (Cobas, 2014) y el aprendizaje basado en problemas o dilemas, instando a los estudiantes a resolver situaciones problemáticas dada, favoreciendo el trabajo autónomo y en grupo del estudiante (Jiménez, 2018).

Las clases, impartidas semanalmente, han constado de una parte teórica y otra práctica. La parte teórica se ha desempeñado de forma participativa, siendo los alumnos los que iban dando forma al contenido del curso, a través de preguntas abiertas y debates. La semana anterior a cada clase se entregaban a cada estudiante dos lecturas obligatorias, de forma que todo estudiante acudiera al curso con los conocimientos, al menos, parcialmente asimilados, con objeto de propiciar el debate, el diálogo y la crítica constructiva de las materias estudiadas. Cada clase teórica se combinaba con una parte práctica, desarrollada a través de trabajos y dinámicas de grupo.

Metodología de evaluación

Con objeto de poder captar los eventuales cambios producidos en el alumnado participante, se realizaron tres evaluaciones: una evaluación previa consistente en una entrevista individual antes del inicio del curso a cada alumno, una evaluación intermedia a modo de grupo de discusión con los alumnos universitarios (realizada a mitad de curso), y una entrevista post-proyecto, realizada a cada participante una vez finalizado el curso.

Siguiendo un protocolo simple de entrevista semi-estructurada, la evaluación previa se focalizó en conocer las motivaciones que llevaba a los candidatos a querer realizar el curso, sus perspectivas profesionales futuras, su visión sobre el sistema

penitenciario y sobre el ámbito académico (para conocer sus ideas preconcebidas) y sus expectativas acerca del curso.

La evaluación intermedia se centró en conocer las percepciones del alumnado universitario en cuanto a la evolución del curso: como habían vivido las primeras clases dentro de la prisión, que percepción tenían del transcurso general del seminario, como era el trato con sus compañeros internos, y si había algo que "echaban de menos" o algo que "mejorarían". En realidad, el objetivo era ir registrando la información relevante en cuanto a los eventuales cambios en la forma de pensar del alumnado, conocer sus opiniones y, naturalmente, dado el entorno en el que se estaba llevando a cabo el curso, conocer si existía en su caso alguna situación que debiera corregirse.

Las entrevistas realizadas tras la finalización del curso se focalizaron en explorar cómo había sido la experiencia para los participantes en el proyecto y detectar los eventuales cambios producidos en la forma de pensar de los estudiantes, en sus ideas, juicios de valor y opiniones. Las entrevistas a los participantes internos (PI_Post) se realizaron en prisión. Las entrevistas a los participantes universitarios se realizaron la semana posterior a la finalización del curso en el campus universitario de Sevilla de la ULA (PU_Post). Tanto las reflexiones derivadas del debate grupal realizado como evaluación intermedia como todas las entrevistas (pre y post) fueron grabadas en audio, fueron transcritas y analizadas con el programa InVivo por temáticas.

RESULTADOS

La experiencia descrita en estas páginas ha resultado ser verdaderamente transformativa, mostrando un cambio de mentalidad en el alumnado participante en muchos aspectos. Por motivos de extensión, se exponen únicamente a continuación los resultados alcanzados en el grupo de alumnos universitarios.

Una experiencia transformativa

Ciertamente, la experiencia fue calificada por los alumnos y alumnas como "muy positiva", "muy gratificante", "muy enriquecedora", "muy bonita", pero sobre todo muy "transformadora". Uno de los estudiantes universitarios afirmaba que la experiencia había roto sus esquemas y que "no tenía nada que ver con lo que había vivido antes" (PU_Post3).

La totalidad de los estudiantes universitarios afirman haber vivido un cambio, ya fuera en su mentalidad, en su forma de pensar o en su visión sobre el sistema penal-penitenciario.

Disminución del punitivismo

Otra consecuencia del paso por la prisión en el alumnado universitario fue el descenso en su nivel de punitivismo, entendido este como la tendencia actual a reclamar por parte de los agentes sociales el endurecimiento de la respuesta penal frente a la conducta infractora (Varona, 2009; Aizpurúa, 2015). Explicaba una participante, en consonancia con dos de sus compañeras, que: "una pena es muchísimo peor de lo que tú piensas, que una persona que está cumpliendo condena puede estar cumpliendo una condena de cinco años pero que a los dos años ya está lista para reinsertarse en la sociedad y eso yo no lo pensaba desde fuera" (PU_Post8). En esta línea, añadía otra alumna que los años de condena que ahora consideraban "de más" era perjudiciales para el interno, pues lo obligaban a permanecer más tiempo del necesario en el entorno carcelario.

Otra participante explicaba que había entendido el nivel de "desgracia" que había en prisión, aludiendo a las desdichadas historias de los internos con los que había compartido pupitre y que ahora entendía lo duro que era estar privado de libertad: "entendí que lo de estar privado de libertad es un castigo mucho más duro de lo que la gente se puede pensar y que una condena de quince años para nosotros puede ser "que poco le han puesto", pero para ellos es una vida ahí dentro…" (PU_Post10).

En general, el contacto con el medio penitenciario ha propiciado que el alumnado de la ULA cambie su visión sobre la pena privativa de libertad, pasando a considerarla mucho más dura de lo que imaginaban e innecesaria (al menos parte de ellas) para lograr en el interno la reeducación y la reinserción.

Aumento de la humanidad y la ética

Entendida la humanidad como la capacidad para sentir afecto, comprensión o solidaridad hacia las demás personas y la ética como una forma de conciencia social, podemos afirmar que los estudiantes universitarios pasaron de tener una percepción del interno focalizada en su etiqueta de "delincuente", a verlo fundamentalmente como una "persona", como un ser humano con múltiples facetas, fortalezas y debilidades. En palabras de dos de nuestros participantes, aprendieron a darle a su visión sobre el delincuente "una perspectiva humana" (PU_Post1) y a aprender que, aunque debieran ser reprendido, puesto que habían incumplido la ley, los internos debían ser tratados como "seres humanos que han cometido un error" (PU_Post14). Señalaba en este contexto una de las estudiantes que los internos: "no solo son una condena o un informe, si no que (el interno) es alguien más, es una persona que también tiene sus preocupaciones y tal…. y a la hora de trabajar con ellos es muy importante saber eso, que son personas, como tú y como yo" (PU_Post1).

En conclusión, este aumento en la humanidad de los estudiantes llevó a alguno de los participantes a calificar el proyecto como "muy humano" (PU_Post3) y a destacar, entre los resultados más relevantes (desde el punto de vista del alumnado universitario) que una de las mayores enseñanzas aprendidas durante el proyecto era que "todos somos iguales" (PU_Post10), que había circunstancias en la vida que podían llevar a una persona a pasar por un proceso penal, pero que todo "puede volver a su sitio" (PU_Post5), y que el paso por la prisión puede ser un punto de inflexión en la vida del infractor que le ayude a reconstruir su futuro y mantenerse en el lado correcto de la ley.

Aumento de la determinación en cuanto al futuro profesional

Una de las ideas que se reiteró en las entrevistas post proyecto fue la obtención por parte del alumnado universitario de una idea más clara sobre su futuro profesional. La experiencia ayudó a la mayoría de ellos a saber no sólo a qué querían dedicarse en su futuro profesional sino a saber, en palabras de algunos de ellos, qué tipo de profesionales querían ser.

Así, señalaban los participantes, entre otros testimonios similares, que el proyecto "me ha reafirmado más en lo que yo quería hacer" (PU_Post2), "me ha servido realmente para darme cuenta en lo que me gustaría trabajar" (PU_Post6), que tras la experiencia "tengo mucho más claro que quiero trabajar con internos" (PU_Post7), "que quiero trabajar como profesional de instituciones penitenciarias" (PU_Post4), y que la experiencia me ha servido "para saber a lo que me quiero dedicar en mi futuro profesional" (PU_Post9).

Podemos afirmar, citando a uno de los estudiantes, que este ha sido un proyecto que "puede ayudar muchísimo a formar futuros profesionales" (PU_Post11).

Disminución de los prejuicios

En línea con similares experiencias a esta, los estudiantes experimentaron una importante reducción en su nivel de prejuicios. Como se ha explicado anteriormente, los medios de comunicación tienden a presentar una imagen del delincuente deshumanizada y el haber tenido contacto directo con el entorno carcelario modificó las ideas preconcebidas que sobre sus usuarios tenían los participantes del exterior: "esta experiencia… me ha hecho abrir muchísimo la mente, ya que nosotros conocemos el ámbito penitenciario por lo que vemos en la televisión (..) de esto es… super malo y tal. Pero el proyecto, me ha hecho darme cuenta, de que en realidad no es así (..)… Ahí hay gente que ha cometido una serie de errores en su vida, que ahora se arrepienten y quieren… quieren seguir creciendo, seguir viviendo, quieren eliminar esos errores y seguir hacia delante" (PU_Post12).

Los alumnos llegaron a la conclusión de que la sociedad no era consciente de la realidad penitenciaria ni de la realidad de las personas que cumplen condena, afirmando que sería necesario mostrar esto a la opinión pública. Consecuencia de este cambio de perspectiva fue la observación realizada por los propios estudiantes de que se había producido una importante reducción en sus prejuicios: "he aprendido muchísimas cosas (..), a superar prejuicios e ideas con las que yo iba. Me he dado cuenta que iba muy equivocada, porque la mayoría de cosas que se dicen no coinciden con la realidad…" (PU_Post7).

A este respecto añadía otra participante, que "se tienen muchos estigmas y prejuicios" (PU_Post8) cuando no se conoce realmente el sistema penitenciario y otra afirmaba directamente que la experiencia la había ayudado sobre todo "a trabajar con los prejuicios" (PU_Post9).

La disminución en los prejuicios se apreció en todos los estudiantes universitarios, si bien cinco de ellos aludieron directamente a ese aspecto como uno de los principales cambios observados por ellos mismos en su forma de pensar.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Varias conclusiones pueden extraerse de la experiencia descrita en estas páginas.

En primer lugar, destaca la importancia y los beneficios de orientar hacia la práctica la formación universitaria. Existen aún ciertas carencias al respecto en el ámbito universitario, que adolece a veces de la capacidad necesaria para enfrentar al alumnado a la realidad práctica, a escenarios que reflejen de forma realista futuros posibles entornos laborales, especialmente en el marco de grados como el de criminología, cuyas posibles salidas profesionales son muy limitadas y se trata de ámbitos donde resulta difícil la obtención de plazas de prácticas. Sin duda, la mejor forma de testar las capacidades del estudiante y explorar sus limitaciones en cuanto al ejercicio de sus eventuales obligaciones laborales futuras, es transportarlo a la realidad fáctica.

A nivel docente, los resultados arrojan resultados muy positivos. Los estudiantes han adquirido conocimientos muy valiosos a nivel teórico y práctico, enriqueciendo su nivel de formación.

Más allá de la docencia, destaca de este proyecto la importante educación en valores recibida por los universitarios, que presentan visiblemente un aumento en su nivel de humanidad y un descenso en su nivel de prejuicios y de punitivismo, mostrando una actitud muchos más empática y considerada hacia los usuarios del sistema penitenciario. Además, hemos de señalar que muy posiblemente estos valores aprendidos repercutirán en la forma de trabajar de estos estudiantes en el futuro: cuando se enfrenten en sus futuros empleos a un caso real, estos potenciales

funcionarios de prisiones, policías, jueces o fiscales, etc…. serán capaces de ver a la persona que hay detrás del expediente judicial penal.

Finalmente, señalar que la experiencia ha demostrado que es muy positivo mostrar la realidad penitenciaria a quienes son ajenos al medio, por ello, sería bueno promover una mayor apertura de las prisiones al público general, a la opinión pública. En términos de punitividad, mostrar al público la realidad penitenciaria desde la perspectiva del otro protagonista del fenómeno delictivo repercutiría positivamente en los debates actuales entorno a la reeducación y la reinserción, cada vez más irrelevante frente al auge del populismo punitivo.

REFERENCIAS

Aizpurúa, E. (2015). *Las actitudes punitivas de los españoles. Alcance, medición y facrtores explicativos* (Tesis doctoral). España: Centro de Investigaciones en Criminología. Universidad Castilla-La Mancha.

Armstrong, R., y Ludlow, A. (2016). Educational partnerships between universities and prisons: How Learning Together can be individually, socially and institutionally transformative. *Prison Service Journal, 225,* 9-17.

Cobas, M.E. (2014). Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho. En M.E. Cobas (Dir.), *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (pp- 6-18). Valencia: Proyecto de Innovación Finestra Oberta.

Davis, L.M, Bozick, R., Steele, J.L., Saunders, J., y Miles, J.M. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf.

Davis, S.W., y Roswell, B.S. (2013). *Turning Teaching Inside Out: A Pedagogy of Transformation for Community- based Education.* New York: Palgrave Macmillan.

Dweck, C. (2007). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. New York, NY: Random House Publishing Group.

Espejo, R., y González-Suárez, J.M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 13*(3), 309-330.

Europris (2019). Good Practice Collection on European Prison Education. Disponible en: https://www.europris.org/file/report-review-of-european-prison-education-policy-and-council-of-europe-recommendation-89-12-on-education-in-prison/.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (2º Ed.). Harmondsworth, United Kingdom: Penguin.

González, F.J. (2016). Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 16*(31), 137-150.

González, M., y Pino, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación, 27,* 1175-1191.

Gosling, H. (2017). Creating and developing inclusive learning environments beyond the prison gate. En S. Fletcher y H. White (Eds.), *Emerging Voices: Critical Social Research by European Group Postgraduate and Early Career Researchers* (pp. 83-89). London: EG Press.

Gosling, H. (2019). What can we learn from Learning Together? Exploring, embracing and enhancing criminal justice-higher education learning partnerships. *Issues in Community and Criminal Justice, Monograph, 11*.

Gray, N., Ward, J., y Fogarty, J. (2019). Transformative Learning Through University and Prison Partnerships: Reflections From "Learning Together" Pedagogical Practice. *Journal of Prison Education and Reentry, 6*(1), 7-24.

Harris, M.K. (2013). Inside-out: What the World Needs Now. En S. W. Davis y B. S. Roswell (Eds.), *Turning Teaching Inside Out: A Pedagogy of Transformation for Community-based Education* (pp. 27-31). New York: Palgrave Macmillan.

Jiménez, D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson.

Ludlow, A., Armstrong, A., y Bartels, L. (2019). Learning Together: Localism, Collaboration and Reflexivity in the Development of Prison and University Learning Communities. *Journal of Prison Education and Reentry, 6*(1), 25-45.

MacLennan, S., y Goslin, H. (2020). We are more than one story: Embracing creativity and compassion through Learning Together. *Probation Journal, 67*(2), 160-166. doi:10.1177/0264550520914377

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2010). Transformative Learning Theory. En J. Mezirow, and E. Taylor (Eds), *Transformative Learning in Practice* (pp. 18– 23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Montero Pérez de Tudela, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de estudios socioeducativos (RESED), 7,* 227-249.

O'Grady, A., y Hamilton, P. (2019). "There's More That Binds Us Together Than Separates Us": Exploring the Role of Prison–University Partnerships in Promoting Democratic Dialogue, Transformative Learning Opportunities and Social Citizenship. *Journal of Prison Education and Reentry, 6*(1), 78-95.

Turner, E., Broad, R., Miles, C., y Maruna, S. (2019). Learning Desistance Together. *Journal of Prison Education and Reentry, 6*(1), 96- 112.

Varona, D. (2009).¿Somos los españoles punitivos?: Actitudes punitivas y reforma penal en España. *InDret, 1*(09).

Yacek, D.W. (2020). Should education be transformative?. *Journal of Moral Education, 49*(2), 257-274. doi:10.1080/03057240.2019.1589434

CAPÍTULO 83

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA – DO DISTANCIAMENTO FÍSICO À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CRISTÓVÃO MARGARIDO*, RUI MIGUEL DUARTE SANTOS*,
RICARDO POCINHO**, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA*,
E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES***
**ESECS-Politécnico de Leiria; **Universidade Politécnica de Leiria; ***ANGES*

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos dar a conhecer um projeto de inovação pedagógica idealizado para ser desenvolvido no contexto do curso de licenciatura em serviço social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria– ESECS.IPLeiria. Atualmente, procura-se constantemente um aperfeiçoamento dos processos formativos nas mais diversas áreas do saber. Com estudantes cada vez mais evoluídos tecnologicamente e (in)formados acerca das novas tecnologias torna-se imperativo repensar a aula tradicional, com implementação de novos processos de inovação pedagógica. Este projeto, que pretende proporcionar momentos online e em espaço de plataforma virtual, de conhecimento da prática profissional, pretende responder a uma lacuna permanentemente identificada no curso de licenciatura em serviço social da escola superior de educação e ciências sociais do politécnico de Leiria, visto que, os poucos momentos formativos de cariz prático são um dos aspetos negativos permanentemente mencionados nos inquéritos de avaliação pedagógica, preenchidos pelos estudantes, no final do curso. Na realidade, esta lacuna tem sido identificada tanto pelos estudantes, como pela comissão científica de curso e também pela A3es – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior que, quando realizou, em 2014, a sua última avaliação externa ao curso de serviço social, recomenda, no seu relatório final, como medida de melhoria "proceder a uma revisão do plano de estudos que garanta um aumento das horas de estágio", no sentido, precisamente, de potenciar a aproximação dos estudantes às realidades de intervenção social, sendo o estágio curricular o momento ideal para efetivar esse desiderato pois o estágio curricular, parte integrante dos planos curriculares das escolas que formam assistentes sociais, surge como uma componente de formação vista, habitualmente, como a transição da teoria para a prática profissional. A coordenação do curso tem mostrado preocupação e sensibilidade relativamente a esta matéria e tem procurado implementar estratégias e metodologias alternativas

que promovam um maior contacto dos estudantes com a prática profissional, sendo as visitas de estudo a instituições, o expoente máximo desse esforço.

No entanto, pelas mais variadas razões (essencialmente de natureza orçamental) tem havido, nos últimos anos letivos, pouca margem para desenvolver, de forma sistemática, mais destes momentos de práxis formativa. A pandemia, provocada pela disseminação do vírus Covid19 veio agravar ainda mais esta lacuna devido aos receios de contaminação manifestados pelas instituições de intervenção social que acolhem estagiários e visitas de estudo que, nestes últimos meses, recusam sistematicamente receber os estudantes nas suas instalações seja para visitas de estudo, seja para realização de estágio, seja, ainda, para recolha de dados para realização de trabalhos de natureza académica. Estes receios provocam um corte entre os estudantes e estas instituições que normalmente lhes proporcionariam momentos fundamentais para o seu percurso formativo pois, no caso concreto do serviço social, muitas vezes "a primeira aproximação que o aluno tem com o espaço e a prática profissional se dá mediante o estágio. Então, o estágio, no processo de formação profissional, deixa de ser um momento episódio do ensino do serviço social para adquirir peso específico no processo de aprendizagem da profissão" (Pinto, 1997, p. 49).

Este será, certamente, um problema comum a várias das escolas que lecionam o curso de serviço social, em Portugal. Numa profissão de proximidade, como o serviço social, em que o trabalho com o «outro» (Margarido, 2020) , é a essência da profissão e em que é primordial «estar dentro e estar fora para mediar e intervir» (Vieira, Marques, Silva, Vieira, e Margarido, 2018), o trabalho in loco com (e nas) instituições de intervenção social assume um preponderância vital para a formação dos futuros assistentes sociais. Efetivamente, é no quotidiano das pessoas, que vivem e enfrentam dificuldades de vária ordem e se encontram fragilizadas, carecendo do apoio dos profissionais para responder às suas necessidades humanas, que se constrói a prática do assistente social (Dominelli, 1997).

De forma a dar resposta a este problema, a coordenação do curso de serviço social, nos últimos meses (sensivelmente desde março) vê-se obrigado a refletir, no sentido de passar a adotar estratégias, metodologias e técnicas que permitam atingir os objetivos das componentes letivas práticas. Desta forma é imperativo estimular a utilização de diferentes tipos de processos de ensino-aprendizagem a distância. Uma das alternativas utilizadas no curso de licenciatura em serviço social da ESECS, a partir do ano letivo 2019/2020, foi o lançamento deste projeto, que pretende promover a aproximação às práticas profissionais com metodologias que permitem o contacto social e profissional entre pessoas que estejam fisicamente distantes. Tal como Marilda Iamamoto reconhecemos as "particularidades do Serviço Social como profissão que se realiza e se reproduz no mercado de trabalho. [...] Ora, a sintonia da

formação profissional com o mercado de trabalho é condição para se preservar a própria sobrevivência do Serviço Social. Como qualquer profissão, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, sua reprodução depende de sua utilidade social." (Iamamoto, 1998, p. 171-172)

Neste sentido, este projeto tem como objetivo geral: o desenvolvimento de atividades, em ambiente online, que permitam capacitar os estudantes a entenderem os âmbitos da atuação profissional, desenvolvendo assim competências profissionais nas mais diversas áreas de intervenção social pois ninguém pode "contestar que a aquisição de conhecimentos acerca das dimensões concretas ou reais de um trabalho é uma das dimensões fundamentais da formação para esse mesmo trabalho […]" (Bronckart, 2009, p. 11).

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste projeto assenta fundamentalmente em dois eixos de atuação: Por um lado, a possibilidade de realização de visitas de estudo online, em que os estudantes embora estejam em contexto de sala de aula, ou mesmo nas suas residências, podem participar na visita online em direto; por outro lado, a criação e desenvolvimento de uma plataforma virtual denominada "Portal Social - ESECS", em que as instituições parceiras do projeto participam ativamente na sua dinamização podendo disponibilizar a mais variada informação acerca da instituição e práticas de trabalho social, como vídeos, fóruns de discussão, ofertas de estágios e de emprego e documentação útil, de forma a que os estudantes possam aceder a toda essa informação que se revestirá de uma utilidade imprescindível para o enriquecimento da sua formação profissional enquanto assistentes sociais. Ao longo deste artigo mostraremos alguns exemplos desta metodologia e daremos conta de uma primeira avaliação realizada.

São várias as instituições que já firmaram parceria com a ESECS. IPLeiria e cujos profissionais de serviço social se mostraram interessados e disponíveis para dinamizar um espaço institucional no "Portal Social – ESECS" e também para explicar, online, o seu trabalho em visitas de estudo virtuais. Considerando que a plataforma virtual "Portal Social – ESECS" ainda não se encontra a ser dinamizado, este artigo incidiu mais sobre a realização de uma visita de estudo online e a avaliação da mesma.

Através destas visitas de estudo virtuais, será possível, em segurança, conhecer instituições e o trabalho social desenvolvido pelas mesmas interagindo com utentes e profissionais da direção técnica das instituições. A primeira visita de estudo online foi realizada no dia 27 de março de 2020, numa Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI), denominada "Eira da Torre", situada na localidade de Santa Eufémia - distrito de Leiria que acolhe 62 idosos. Através do recurso à plataforma zoom, foi

possível visitar e interagir com os idosos e funcionários da instituição, de modo a conhecer esta resposta social e o trabalho desenvolvido pelo assistente social. Esta visita de estudo contou com a participação de 50 estudantes da licenciatura em serviço social da ESECS. IPLeiria. A avaliação da atividade ocorreu através da aplicação de um questionário aos estudantes participantes e duas entrevistas, ao estudante (delegado de curso) e à assistente social, diretora técnica da instituição, que acompanhou a visita de estudo.

A diretora técnica da instituição foi contactada pela coordenação do curso de serviço social no sentido de perceber a disponibilidade para a realização desta atividade. Desde logo a diretora técnica autorizou e consentiu o desenvolvimento e gravação da mesma. No dia anterior à transmissão deslocou-se um técnico de informática da ESECS-IPL à instituição para verificar se o sinal de internet era suficientemente forte para permitir o desenvolvimento da atividade. Também no dia anterior foi realizado um ensaio que permitiu verificar a qualidade de imagem e som na sala de aula onde os estudantes iriam estar presentes. A visita online teve a duração de sensivelmente 2 horas, havendo a oportunidade de conhecer as instalações, bem como interagir com os utentes e profissionais da instituição.

Para avaliar esta primeira atividade, recorremos a uma metodologia mista, por um lado mais quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário, e por outro lado mais qualitativa, com recurso a entrevistas a um estudante e à diretora técnica da instituição. Concordamos com Dulce Baptista, quando esta refere que: "A abordagem quantitativa, quando não exclusiva, serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua [...]" (Baptista, 1999, p. 34).

Desta forma a avaliação da atividade ocorreu através da aplicação de um questionário de avaliação aos 50 estudantes participantes e entrevistas semiestruturadas a um estudante (o delegado de turma) e à assistente social/diretora técnica que conduziu a visita de estudo. Esta recolha de dados foi efetuada no final da visita, onde se explicaram os objetivos do estudo e se solicitaram autorizações para a aplicação do questionário e gravação das entrevistas.

RESULTADOS

Através dos resultados foi possível avaliar a satisfação e envolvimento dos participantes e compreender as principais vantagens e limitações desta metodologia de ensino a distância na formação de futuros assistentes sociais.

Embora esta tenha sido apenas uma experiência exploratória é já possível tirar algumas ilações relativamente a esta metodologia de formação em serviço social.

Foi realizada uma entrevista à assistente social que acompanhou a visita, no sentido de perceber a sua opinião acerca deste projeto e mais em concreto da atividade realizada online. Relativamente ao projeto a assistente social elencou uma série de aspetos que, na sua opinião, são extremamente positivos. Desde logo a possibilidade de, em tempos de pandemia, evitar o contacto presencial entre os estudantes e os utentes do lar. Ainda que refira que "os idosos gostam sempre de privar diretamente com as visitas" consegue apontar várias vantagens a este modelo formativo como "o facto de prevenir a contaminação dos utentes, se esta visita não fosse realizada desta forma, eu não vos deixaria visitar o lar. Estamos a viver momentos muito complicados por causa da pandemia". Desta forma, a profissional considerou que esta metodologia apresenta muitas potencialidades e é muito inovadora permitindo "fazer face às contingências atuais que os lares se deparam por causa do Covid19". Acrescenta ainda que o facto da visita de estudo ser online, permite ganhos económicos relevantes, até porque dessa forma não é necessário gastar dinheiro em transportes.

Relativamente às limitações a profissional refere o facto de este tipo de atividades dependerem muito das tecnologias e "basta falhar a internet, ou eu não me entender com o computador para abrir a janela, e há logo problemas", problemas esses que podem condicionar a qualidade da visita de estudo.

O facto desta profissional ter sido estudante na licenciatura em serviço social da ESECS, permite-lhe, de alguma forma, poder comparar esta metodologia, às utilizadas no seu tempo de estudante. Neste sentido, acrescenta: "quando eu era estudante não havia visitas de estudo. Os professores não se preocupavam com estas questões mais práticas de conhecer as instituições por dentro. Falavam das instituições nas aulas e pouco mais. E às vezes convidavam alguns profissionais para irem às aulas falar do que faziam no sei dia-a-dia profissional."

Relativamente à possibilidade da instituição que dirige participar no "Portal Social-ESECS", dinamizando um espaço online, a profissional responde afirmativamente e com entusiasmo, "claro que sim, gostamos de dar a conhecer o nosso trabalho e por isso iremos, com certeza, participar nesse Portal. Podem contar connosco para fazer parte desse projeto."

No que concerne à avaliação dos estudantes, os resultados relativos aos questionários aplicados e às entrevistas realizada, revelam a opinião dos estudantes relativamente a vários aspetos: interesse dos conteúdos abordados; compreensão dos conteúdos abordados; às condições de transmissão; meios audiovisuais utilizados; clareza do interlocutor; duração da sessão; metodologia utilizada e avaliação global.

Interesse dos conteúdos abordados na sessão

Para a maioria dos estudantes (48) os conteúdos abordados durante a sessão foram considerados muito interessantes. Apenas 2 estudantes referiram que os conteúdos abordados tinham pouco interesse. No seguimento da entrevista realizada com o estudante, este referiu que "alguns dos meus colegas não gostam muito do trabalho neste tipo de instituições. Não querem ir trabalhar para lares de idosos, mas mesmo assim é interessante pois a organização das instituições não é assim tão diferente, não é?"

Compreensão dos temas abordados na sessão

O tema foi bem compreendido por todos os estudantes. Relativamente a este aspeto, o entrevistado acrescentou que teve apenas dificuldade em compreender alguns procedimentos relativos à organização dos processos individuais dos utentes, mas que, de um modo geral, compreendeu bem os temas abordados durante a visita.

Condições de transmissão da sessão

As condições de transmissão foram consideradas adequadas por 45 dos estudantes. Apenas 5 estudantes referiram que tiveram dificuldade em acompanhar alguns dos momentos da transmissão. A ligação à internet foi interrompida uma vez, interrupção essa que durou cerca de 2 minutos. Também o estudante entrevistado considerou que a transmissão decorreu com normalidade e que "só não se ouvia muito bem quando a Dra. andava de um lado para o outro com o computador nas mãos e às vezes não se ouvia a voz dela por causa disso"

Os meios audiovisuais utilizados

Relativamente aos meios audiovisuais, estes foram considerados adequados para 39 dos estudantes, sendo quase adequados para 8 dos estudantes. Apenas 3 estudantes acharam que os meios audiovisuais utilizados foram pouco adequados. A este respeito, o estudante entrevistado referiu que, futuramente, se poderia pensar na possibilidade de realizar esta visita com a turma presente num espaço mais equipado do ponto de vista tecnológico, como por exemplo um auditório.

Clareza da apresentação da interlocutora institucional

No que se refere à clareza da apresentação da assistente social, interlocutora na Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, Eira da Torre, os resultados do inquérito mostram que a apresentação da instituição, realizada pela assistente social, foi totalmente clara para 47 dos 50 estudantes. O entrevistado acrescentou ainda que "a assistente social explicou muito bem como funciona o lar e acho que todos entendemos muito bem"

Duração da sessão

Embora 31 dos estudantes tenha considerado a duração da sessão perfeitamente adequada, 9 estudantes referiram que a duração foi quase adequada, sendo que 10 participantes acharam que a duração foi inadequada. A este respeito o entrevistado referiu que teria sido interessante mais tempo de interação com os idosos institucionalizados e talvez a possibilidade de fazer um intervalo a meio da sessão.

Utilidade da sessão para a formação em serviço social

Todos os 50 estudantes consideraram esta visita de estudo online como sendo útil para a formação em serviço social. O estudante entrevistado considerou esta visita muito interessante pois "dá-nos a ideia daquilo que faz um assistente social num lar de idosos. Há muitas coisas que eu já sabia, mais ou menos, como se fazia, mas há outras que aprendi hoje e que não imaginava que fossem feitas desta forma."

Relevância da metodologia de ensino

Praticamente todos os estudantes (48) consideram que este modo de ensino é muito relevante. A este respeito o estudante referiu que: "é uma forma muito importante de conhecermos a realidade das instituições que, de forma presencial, seria impossível fazermos estas visitas no momento em que vivemos, com o vírus e pronto… assim não se recusam a receber-nos. Não nos abrem as portas físicas da instituição, mas deixam-nos ver pelo computador."

Avaliação global da sessão

Todos os 50 estudantes consideraram a sessão, na sua globalidade, muito boa. O estudante entrevistado, a este propósito refere que "há sempre aspetos a melhorar, mas foi um momento diferente e que nos ensinou muito. Embora estivéssemos na sala de aula também estávamos dentro da instituição e isso foi uma experiência enriquecedora."

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Pretendemos, com este estudo, analisar qual o impacto de uma visita de estudo online, a uma estrutura residencial para pessoas idosas, em 50 estudantes do curso de licenciatura em serviço social da ESECS-IPL, e se essa visita de estudo se constituiu como uma metodologia de formação significativa e um espaço de aprendizagem para os mesmos.

Com a análise do questionário é possível identificar que há uma concordância entre os estudantes em relação ao contributo da aula prática online, para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Através dos resultados obtidos, podemos constatar que a grande maioria dos estudantes, que participaram nesta visita de estudo online, a considerou como importante para o ensino das competências práticas da profissão de assistente social. Esta metodologia permite uma estreita articulação entre os fundamentos mais teóricos, lecionados em contexto de sala de aula, e a prática profissional, desenvolvida nas instituições de intervenção social.

Embora, neste caso, a visita tenha decorrido numa estrutura residencial para pessoas idosas, estas visitas podem decorrer nos mais variados domínios de atuação profissional do assistente social. Por essa razão, pretendemos desenvolver, brevemente, sessões noutros domínios de intervenção social como comunidades terapêuticas, casas de acolhimento para jovens, prisões, hospitais, etc. Dessa forma, podemos facultar, aos estudantes, visitas de estudo em diferentes domínios da atuação profissional. Estamos assim, em crer que este projeto vai permitir melhorar a prática através das aprendizagens realizadas (Sousa e Baptista, 2011).

Concluindo, podemos afirmar que concordamos com Ludimilla Ronqui, et al (2009) que consideram a as aulas práticas como um recurso importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma os momentos práticos de formação são fundamentais e desempenham um papel central na aprendizagem, pois estimulam a curiosidade e o interesse dos estudantes, permitindo a compreensão dos contextos práticos de atuação profissional, o que leva a um melhor entendimento das práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

Baptista, D (1999). O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In M.L. Martinelli (1999), *Pesquisa qualitativa, um instigante desafio* (pp. 34-65). São Paulo: Veras Editora.

Bronckart, J (2009). "Prefácio". In L. bueno (2009), *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio* (pp. 94-105). São Paulo: FAPESP e EDUC.

Dominelli, L. (1997). *Sociology for Social Work*. Houndmills: Macmillan.

Iamamoto, M. (1998). *O serviço Social na contemporaneidade, trabalho e Formação Profissional*. São Paulo: Cortez Editora.

Margarido, C. (2020). Dos projetos de mediação e intervenção comunitária à articulação com o ensino superior. In R. Vieira, R., Marques, J. Silva, P. Vieira, e A. Margarido (Orgs.), *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp 77-88). Porto: Afrontamento

Martinelli, M.L. (1999). *Pesquisa qualitativa, um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora.

Pinto, R (1997). *Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do serviço social*. São Paulo: PUCSP- Nemess.

Ronqui, L., Souza, M., e Freitas, F. (2009). A importância das atividades práticas na área de biologia. *Revista Científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal, 1,* 98.

Sousa, M., e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel - Edições limitadas.

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., e Margarido, C. (2018). *Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento.

CAPÍTULO 84

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL ONLINE: TERAPÊUTICA PARA IDOSOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

BRUNO MIGUEL MARTINS CALHEIROS TRINDADE
Agrupamento Escolas Nuno Álvares

INTRODUÇÃO

O Envelhecimento é, sem dúvida, um processo biológico cujas alterações determinam a direção das nossas vidas, em decorrência das modificações que proporcionam. O aumento da esperança média de vida é uma realidade no mundo atual, tanto em países desenvolvidos, como nos países em desenvolvimento. É um processo inevitável, uma conquista fruto dos avanços na área de saúde e tecnologia. Nunca, no decurso da história, se teve tantas oportunidades de envelhecer como nos dias atuais. Esta é uma conquista que deve ser celebrada, não lamentada. No entanto, o processo de envelhecimento também traz custos de vária ordem. Com o aumento da da idade vão se sentido algumas debilidades, de vária ordem. Nas capacidades físicas e cognitivas, nas relações sociais, a perda do status social e económico o aparecimento de problemas físicos com mais frequência… com um "menu" extenso começam a surgir perdas e frustrações associadas a sentimentos de tristeza, ao isolamento e a perdas de autonomia (Cabral y Ferreira, 2014).

Como já referimos anteriormente, o envelhecimento populacional está a evoluir rapidamente, originando um défice acentuado entre a mortalidade e a natalidade. O fenómeno do envelhecimento populacional e o aumento do número de idosos, segundo Silva et al. (2018), são os pilares de estudos multidisciplinares nas áreas da Geriatria e Gerontologia. Estas áreas do conhecimento abordam o envelhecimento humano em suas três vertentes: biológica, social e psicológica. Os dados do Instituto Nacional de Estatística (2017), referem que os números referentes ao envelhecimento terão tendência a estabilizar daqui a 40 anos. Contudo, as suas consequências ao nível social e económico vão ser tremendas, devido ao aumento da procura dos serviços de saúde, acrescido da dificuldade em termos de sustentabilidade da segurança social. Estamos, portanto, perante um aumento da procura dos recursos em termos da saúde, com diminuição em termos da proteção social. É um imperativo urgente a criação e implementação de medidas que permitam aliviar, em termos orçamentais para a vertente social, o peso associado a uma maior longevidade e um maior número de pessoas na chamada "3ª idade", e conceber estratégias de mudança no sentido de promover e agilizar o mercado de

trabalho no sentido de dar resposta às necessidades decorrentes do processo de envelhecimento populacional. Acautelar, trabalhar e desenvolver, é necessário efetuar as devidas adaptações. Vivemos num paradigma societário, onde o poder económico ultrapassa os valores do ser humano, a sua essência.

Nesse sentido, em termos preventivos, seria importante a criação de equipas multidisciplinares, que possibilitem um enfoque holístico no que tange à melhoria da saúde e qualidade de vida dos idosos. Nestas equipas, inclui-se, naturalmente o Técnico Superior de Animação Sociocultural, que poderia integrar os Centros de Saúde para ajudar a promover, aconselhar e a desenvolver atividades de animação terapêutica. É com esta consciência, de que é fundamental prevenir para acautelar demências no futuro, que a animação sociocultural, na sua vertente terapêutica, tem ganho relevância. Além dos fármacos, há necessidade de outras terapias para a população idosa. A animação terapêutica tem sido difundida como um tratamento não farmacológico para os idosos, com atividades lúdicas em equipas multidisciplinares, com um claro destaque para a animação sociocultural. A proposta é a estimulação de forma lúdica, onde podem ser incluídos vários tipos de dinâmicas prazerosas, recorrendo ao lazer e ócio, como jogos cognitivos, físico motores e "brincadeiras" utilizando diversos recursos de baixo custo como bolas, cordas, arcos etc.... Estas atividades podem ser desenvolvidas utilizando a música como elemento de ligação, enfim, uma multiplicidade de recursos interativos que visam a melhoria cognitiva e motora, a autoestima e a socialização dos idosos, no fundo a melhorar a qualidade de vida (Pereira et al., 2006).

A animação terapêutica ajuda a desenvolver e estimular as vertentes sensoriais e cognitivas do cérebro, contribuindo ainda para a vertente da expressão físico-motora. A implementação da animação sociocultural, nos serviços de apoio à comunidade, na sua vertente animação terapêutica, é essencial, pois só trabalhando na prevenção se pode melhorar os cuidados de saúde. Ajudando na prevenção e estimulação das suas capacidades, levando o ser humano a trabalhar as suas competências, prevenindo a longo prazo e de forma transversal problemas estruturais relacionados com a procura do Serviço Nacional de Saúde.

É com esta consciência, de que é fundamental prevenir para acautelar demências, que a animação sociocultural, na sua vertente terapêutica, tem ganho relevância.

A animação terapêutica desenvolve e estimula as vertentes sensoriais e cognitivas do cérebro, contribuindo, assim, como um "medicamento" para a prevenção de doenças neurológicas. Sendo uma intervenção interativa e dinâmica, cujo objetivo é auxiliar na melhora do desempenho cognitivo e motor dos idosos no sentido de alavancar o desempenho nas atividades diárias, buscando proporcionar melhor qualidade de vida, propicia melhoria no desempenho cognitivo, melhoria na

capacidade funcional, autonomia, independência, integração social; melhoria da atenção, concentração, memória, aprendizagem, velocidade de raciocínio, linguagem, entre outros aspetos.

As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos cognitivos, segundo Pocinho, Trindade, y Amaral (2018) são capazes de promover um ambiente planeado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades. Os jogos cognitivos proporcionam benefícios cognitivos e motores às diversas faixas etárias, sendo um facilitador dos processos de aprendizagem e reabilitação. Os benefícios também se repercutem no âmbito social, melhorando o desempenho funcional, mantendo e promovendo a independência e a autonomia dos idosos. Entre as principais terapias, associadas à animação terapêutica, podemos destacar os jogos cognitivos. Os jogos cognitivos, conforme é defendido por Amaral e Ohy (2018, pp. 78-79) são uma excelente estratégia para propiciar a mudança no estilo de vida dos idosos. Promovendo benefícios na saúde física e mental dos idosos, como também a socialização e a integração intergeracional, pois permitem a interação entre familiares. Jogos tradicionais, como jogos de memória, bingos, dominós, além de lúdicos, podem ser um caminho agradável para se trabalhar a estimulação cognitiva e motora nesta população. Com a preponderância que as tecnologias têm ganho, temos acesso a informação e a recursos de forma prática e imediata o que permite maior contacto e menos isolamento dos idosos nas instituições. Promovendo atividades sociais, educativas, físico motoras e cognitivas (mesmo com alguma distancia física) foi possível promover alguma manutenção, da forma que o corpo necessita ser exercitado, para não perder a mobilidade. Também o cérebro tem de ser estimulado, no sentido de não se perderem as memórias, prevenindo algumas doenças que possam surgir, associadas ao período de confinamento que a Pandemia COVID_19 determinou. É preciso acautelar a saúde mental e física/motora do ser humano e é neste contexto que a animação sociocultural, na sua vertente terapêutica, associada a uma vertente mais tecnológica, ganhou maior relevância. Promovendo o prazer e o lazer através do lúdico e recorrendo a atividades de animação sociocultural, desenvolve as capacidades do ser humano, estimulando as suas várias vertentes sensoriais e cognitivas. A tecnologia ajuda a diminuir os efeitos do isolamento, pois estamos à distância de um "clique", o que ajuda a promover a socialização e outras formas e maneiras de comunicarmos. Dialogar implica uma articulação de pensamento, em termos linguísticos e auditivos. Se não socializarmos a comunicação fica comprometida, e se não comunicarmos debilitamos algumas capacidades do cérebro. A promoção da socialização pela animação sociocultural contribui, assim, para a prevenção da saúde física e mental.

A Animação Sociocultural e o Envelhecimento

A população está a envelhecer. Mas as dificuldades inerentes ao processo de envelhecimento não são exclusivas das pessoas. Os serviços e instituições abarcam dificuldades que acrescem a cada dia que passa: principalmente no sentido de adequarem as suas respostas às necessidades reais de uma sociedade em mudança constante.

Dentro das respostas sociais que as instituições oferecem, ligadas à terceira idade, observamos a animação sociocultural que, em Portugal, tem vindo a evoluir e a ganhar crescente espaço mediático, académico e profissional (Rodrigues, y Soares, 2006). A emergência, o crescimento e o amadurecimento da animação sociocultural, enquanto disciplina e profissão, acompanha, assim, as dinâmicas sociais. Uma sociedade que se globaliza, que, em muitas partes do mundo, sofre transformações profundas e estruturais de envelhecimento; uma sociedade que, simultaneamente, gera crescentes apelos ao ócio e ao lazer, ao usufruto de bens culturais e que se desafia constantemente para a renovação dos saberes e das competências (Tena, 2019). Nesse sentido, a animação sociocultural consubstancia uma área disciplinar e profissional essencial que deve poder complementar, em articulação com outras áreas de intervenção, o trabalho de natureza multidisciplinar desenvolvido nas instituições de prestação de cuidados especializados aos idosos.

Os Lares Residenciais, Centros de Dia e Serviços de Apoio Domiciliário surgem como forma de prestar apoio à população idosa. Deste modo, como meio de combate à inatividade física, mental e social, imposta pela pandemia pelo COVID_19 e pelo isolamento social, surge a animação sociocultural como uma mais-valia na vertente terapêutica para os idosos, promovendo as relações sociais, o aumento da atividade condicionando, de uma forma positiva a qualidade de vida da pessoa que envelhece.

Objetivos

Tendo em conta o isolamento social e a diminuição das interações sociais impostas pela pandemia, tornou-se crucial preencher o tempo vivido nas instituições com qualidade, com planos de intervenção estruturados que vão de encontro as necessidades específicas dos idosos, com atividades que desenvolvam a sua autonomia e fomentem o seu bem-estar. Pretendeu-se com a investigação a obtenção de um conhecimento mais aprofundado acerca dos benefícios que estas atividades potenciam aos idosos, no período de pandemia, nos Lares Residenciais, Centros de Dia e Serviços de Apoio Domiciliário.

Assim, pretendeu-se verificar se as atividades de animação socioculturais: (a) diminuíram o sentimento de isolamento social entre os utentes; (b) aumentaram a motivação e sentimento de pertença entre os utentes; (c) satisfação com as atividades propostas (Sousa, 2014).

Operacionalização

Durante o confinamento social, mais especificamente entre os meses de Abril a Maio de 2020, foram realizadas atividades online de estimulação cognitiva e de atividade físico-motora. Estas atividades foram realizadas semanalmente: uma sessão de estimulação cognitiva e uma sessão de atividade físico-motora por semana, durante o período do confinamento decretado pelo governo português. Após o término do confinamento, foi administrado um inquérito por questionário aos utentes que participaram nas atividades, cingindo-se na satisfação com as atividades, na motivação e sentimento de pertença e na diminuição dos sentimentos de solidão (isolamento social).

Amostra

No presente estudo participaram 40 pessoas idosas, utentes institucionalizados em várias valências no distrito da Covilhã, sendo a amostra maioritariamente composta pelo género feminino (38 mulheres). Todos os participantes concordaram com a concretização das atividades propostas, bem como consentiram o preenchimento do questionário e a utilização para fins estatísticos.

RESULTADOS

Verifica-se (Tabela 1) que os idosos institucionalizados que participaram nas sessões decorridas durante o confinamento social, demonstraram uma motivação bastante elevada (85%) e uma satisfação com as atividades realizadas (85%). Pode-se, também, averiguar a diminuição dos sentimentos de solidão intensificados durante a pandemia pelo isolamento social decretado, sendo que as atividades concretizadas pelos utentes possibilitaram a diminuição da perceção de solidão (90%).

Tabela 1. Caracterização da motivação, da satisfação e da diminuição da solidão percecionadas pelos utentes institucionalizados.

Tabela 1. Caracterização da motivação, da satisfação e da diminuição da solidão percecionadas pelos utentes institucionalizados

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Bom	Muito bom
Motivação	-	-	2 (5%)	4 (10%)	34 (85%)
Satisfação	-	-	2 (5%)	4 (10%)	34 (85%)
Diminuição da solidão	-	-	-	4 (10%)	36 (90%)

CONCLUSÕES

Deste modo, com o presente estudo, foi possível perceber até que ponto as atividades de animação sociocultural poderiam ser uma mais-valia para os idosos pertencentes a esta resposta social. Parece-nos importante referir que o investigador

responsável por este estudo, exerce atividades como animador sociocultural na área da 3ª idade.

Durante a pandemia pelo COVID-19, a qual estamos ainda a vivenciar, as instituições têm um grande desafio diário de adaptação e de transformação, nunca perdendo em vista o maior interesse dos seus utentes, através de serviços e respostas sociais humanizados. Com as medidas que se concretizaram, durante o isolamento social, verificou-se a necessidade de se recorrer aos recursos digitais para promover a pertença e a interação e diminuindo a sensação de solidão e as consequências graves que daí advêm para o envelhecimento.

As implicações sociais, económicas e políticas que o envelhecimento da população acarreta em termos sociais levam à necessária adaptação a estas mudanças e à capacidade de desenvolver respostas a novos desafios. Segundo Pocinho (2018, p. 4) "Vivemos numa sociedade claramente envelhecida, cuja transformação ainda se fará sentir nos próximos tempos, obrigando os investigadores, os políticos e os atores sociais a refletirem no futuro dos nossos idosos, no futuro dos nossos jovens, nas futuras respostas sociais que estarão enleadas nesta complexa transformação". Encontrar respostas e dinâmicas necessárias para a população idosa como forma de prevenção do declínio funcional, uma maior dependência, perda de autonomia e isolamento social.

Foi nesta ótica que se delineou e promoveu um plano de atividades socioculturais com a realização de duas sessões semanais, via online, sendo uma no âmbito da estimulação cognitiva e a outra no âmbito da estimulação físico-motora. Através das atividades realizadas, foi visível a necessidade destes utentes em dialogar ao longo do seu dia. Ficou claro, ao longo deste trabalho, que as atividades de animação sociocultural via online, permitiram elaborar intervenções que visaram o minimizar a inatividade com recursos a atividades físico-motoras e cognitivas, procurando dar momentos de lazer, qualidade de vida, promoção de saúde, autonomia e minimizar o isolamento recorrendo a uma estratégia para o bem-estar e ocupação de forma recreativa. De facto, os utentes idosos, que participaram nas sessões, demonstraram uma grande satisfação e uma grande motivação na realização das atividades, bem como foram referindo a diminuição dos sentimentos de solidão originados pelo confinamento social. Referiram ainda, o aumento do sentimento de pertença ao grupo, de união e de interação social.

REFERÊNCIAS

Amaral, A., y Ohy, J. (2018). Jogos Cognitivos e o Cérebro do Idoso. *Revista Psique Edição, 151*, 78-79.

Cabral, M., y Ferreira, P. (2014). *O Envelhecimento Ativo em Portugal. Trabalho, Reforma, Lazer e Redes Sociais*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Pereira, R. J., Cotta, R. M., Franceschini, S. D., Ribeiro, R. D., Sampaio, R. F., Priore, S. E., y Cecon, P. R. (2006). Contribuição dos domínios físico, social, psicológico e ambiental para a qualidade de vida global de idosos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, *28*(1), 27-38.

Pocinho, R., Trindade, B., y Amaral, A. (2018). *Diferentes perspetivas da Animação e do Envelhecimento*. Portugal: Coimbra.

Rodrigues, L., y Soares, G. (2006). Velho, Idoso e Terceira Idade na sociedade contemporânea. *Revista Ágora, Vitória, 4*, 1-29.

Silva, T.B.L., Neves, G.S., Almeida, E.B., y Santos, F.S. (2018). *Estimulação Cognitiva para Idosos: Ênfase em Memória.* Portugal: Editora Atheneu.

Sousa, J. (2014). Superar o Luto: As Atividades Socioculturais na Intervenção com as Pessoas Idosas Institucionais. En A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes, y S. Lopes (Eds.), *Cultura, Participação e Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 169-180). Leiria: Rede Iberoamericaba de Animação Sociocultural.

Tena, M. J. F. (2019). Importancia de los estilos de vida en la salud y el envejecimiento activo. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (30), 5, 1-14.

CAPÍTULO 85

ESTUDIO ALTIMÉTRICO DEL IMPACTO SOCIAL DE LA LITERATURA INVESTIGATIVA SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LIRA ISIS VALENCIA QUECANO*, HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO**, CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA***, Y MAGDA ALEJANDRA MARTÍNEZ DAZA*
Corporación Universitaria de Asturias;Universidad Santo Tomás;*
****Universidad Santo Tomás Sede Bogotá*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el escenario educativo se ha interesado por desarrollar nuevas prácticas en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, derivadas de la aplicación de herramientas provenientes de la Web 2.0, siendo éste el caso del uso de las redes sociales como herramienta didáctica (Marín-Díaz, y Cabero-Almenara, 2019). Lo que ha permitido avances significativos entorno al fortalecimiento de procesos cognitivos intervinientes en la educación como son la motivación, la atención, la adquisición, la comprensión, la asimilación, la transferencia y la evaluación del conocimiento (Guzmán, Valencia, y Montilla, 2019). Desde esta perspectiva, De Haro (2010), clasifica en dos categorías a las redes sociales: la primera, busca compartir información o material didáctico sin que medie una interacción sobre la elaboración de éste siendo este el caso de YouTube (vídeos), Slideshare (presentaciones), Scribd (documentos) o Flickr (fotos). En la segunda, se encuentran aquellas redes sociales que permiten la interacción en un espacio donde la relación social es el eje central de la plataforma, lo cual ha generado un incremento en su aplicación en el entorno educativo dado que se pueden adaptar los contenidos a los objetivos de aprendizaje propuestos por los docentes como ocurre con Facebook y Twitter (Guzmán, Valencia, y Montilla, 2019).

De acuerdo con lo anterior, y en diversos estudios sobre el tema se plantean como líneas de investigación: El análisis del uso de redes sociales en el aula (Stathopoulou, Siamagka, y Christodoulides, 2019), la percepción docente (Demir, 2018) y estudiantil en cuanto a su aplicación como recurso educativo (Alamri, 2019); la relación en el uso de redes sociales y el desempeño académico (Nsizwana, Ige, y Tshabalala, 2017); la adquisición de competencias básicas y específicas mediante la interacción con la red social (Sayımer, Yüksel, y Demir, 2015) y los factores de éxito en su aplicación educativa (Murire y Cilliers, 2019). Si bien, en los últimos años se observa un incremento en el estudio de las redes sociales en educación, por otra parte, se evidencia un escaso abordaje en el análisis del impacto

social y aprovechamiento de dicha literatura en los diversos miembros de la comunidad académica quienes en realidad son los que tienen la capacidad de aprovechar el nuevo conocimiento generado en torno a este tema en particular. Bajo esta perspectiva, se hace necesario ahondar sobre el concepto de apropiación del conocimiento el cual es entendido como la manera en la cual se redistribuye el conocimiento en las diversas comunidades humanas lo que permite disminuir la brecha entre el sistema de ciencia y tecnología y el acceso que poseen las personas a esta (Barrio, 2008). De esta manera, y de acuerdo con Pardo (2019), la apropiación social del conocimiento permite que las personas interesadas en estudios de investigación puedan conocerlos además de aportar a su desarrollo, esto equivale a generar un proceso de recuperación de la memoria científica al permitir la aprehensión de la información y de manera adicional su transformación para dar paso a un nuevo conocimiento. Dado el panorama anterior, la literatura evidencia diversas formas para lograr la apropiación social del conocimiento, siendo éstas: la comunicación de la ciencia y la tecnología, mediante la divulgación; la educación científica y tecnológica en sus diferentes manifestaciones; y la participación en redes sociales de innovación. Sin embargo, el desafío se encuentra en la comunicación y la enseñanza de las ciencias dirigidas hacia quienes no forman parte de las comunidades científicas. A partir de lo anterior, el objetivo principal de la presente investigación es analizar el impacto social de la literatura investigativa centrada en el uso de las redes sociales en el ámbito educativo por medio de altimetrías. Para ello a continuación se aborda la metodología, los resultados y hallazgos más relevantes finalizando con las conclusiones.

MÉTODO

Para alcanzar el objetivo de investigación se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo de carácter transversal, basado en el modelo de Grant y Booth (2009), con el fin de realizar un análisis literario sistematizado referente al uso de las redes sociales como recurso didáctico en educación. Para lo cual, se establecieron cinco fases desarrolladas de la siguiente manera: fase de búsqueda, se seleccionaron palabras clave como “redes sociales” y "redes sociales y educación superior", ingresándolas en la base de SCOPUS, encontrando un total de 80 artículos científicos. En la fase de evaluación, se excluyeron los documentos los cuales en cuyo título, resumen o palabras claves abordaran el uso de las redes sociales como instrumento para el marketing de las universidades, eliminando 20 documentos. En la fase de análisis, con los 60 artículos seleccionados se realizó la elaboración de una matriz de revisión con las siguientes características: nombre de los autores, año de la publicación, título del artículo, nombre de la revista, número y volumen, URL o DOI, objetivos, metodología abordada, resultados y conclusiones. Para la fase de síntesis,

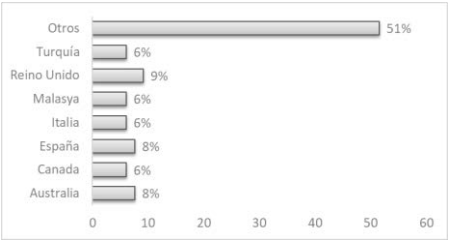
se elaboró una matriz que permitió identificar las altimetrías de redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, así como en contenidos de Blogs y Wikis, en documentos públicos de carácter no investigativo y Mendeley. Finalmente, se sintetizó la información mediante técnicas cualitativas y cuantitativas descriptivas, y se eliminaron los documentos que no asocian altimetrías en los sitios web, resultando así un total de 45 artículos.

RESULTADOS

Análisis de las publicaciones

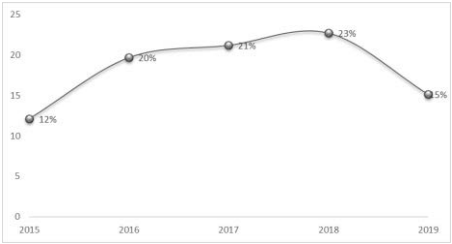
La revisión de los 45 artículos científicos generó como resultados relacionados con el lugar de origen la identificación de 25 países donde se destaca el Reino Unido con el 9% de los documentos analizados, seguido de España y Australia con el 8%. De forma similar se destacan 11 países en los que solo se evidencia una única publicación del tema en cuestión, lo que representa el 51% de la participación (Figura 1).

Figura 1. Países de origen artículos de investigación analizados



En lo referente a la distribución de los artículos por año en el período entre 2015 a 2019, se identifica un aumento del número de publicaciones, lo que indica un mayor interés de académicos e investigadores por comprender la incidencia de las redes sociales como recurso educativo presente en la educación (Figura 2).

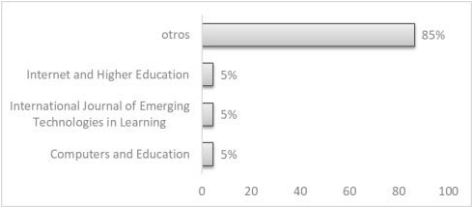
Figura 2. Años de publicación sobre redes sociales y educación



Finalmente, la distribución por revista científica indica que, de las 30 revistas consultadas, las de mayor publicación fueron Internet and Higher Education,

Internacional Journal of Emerging Technologies in Learning y Computers and Education con el 5% en cada una. En la categoría otras revistas, se encontraron 27 con una única publicación en el tema en particular, lo que representa el 85% de la participación global (Figura 3).

Figura 3. Distribución por revista de los artículos analizados por revista científica



Análisis de las temáticas desarrolladas

En lo concerniente a las temáticas que se abordan en los artículos analizados, se evidencia que las temáticas más estudiadas son Social Media, seguida de Higher Education, destacando el estudio denominado A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator–student perspective realizado por Stathopoulou, Siamagka, y Christodoulides, (2019) en el cual se explora la adopción de las redes sociales como una herramienta de apoyo en educación superior analizando las perspectivas de los educadores y los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Temáticas que se abordan en los artículos analizados

No	Autores	Año	Palabras clave			
			1	2	3	4
1	Inayati	2015	*Social Media*	*English Language Teaching*	*Higher Education*	*NA*
2	Radovanović et al.	2015	*Balkans*	*Digital Divide*	*Digital Literacy*	*E-Learning Tools*
3	Al-Rahmi et al.	2015a	*Collaborative Learning*	*Engagement*	*Higher Education*	*Satisfaction*
4	Al-Rahmi et al.	2015b	*Social Media Interactively*	*Collaborative Learning*	*Academic Performance*	*Higher Education*
5	McHaney et al.	2015	*Social Media*	*Teaching*	*Higher Education*	*Business Education*
6	Jang	2015	*Knowledge Sharing And Collaboration*	*Social Media*	*Collaboration Technology*	*Social Affordance*
7	Dickie y Meier	2015	*Facebook*	*Tutoring*	*Education Policy*	*Higher Education*
8	Ricoy y Feliz	2016	*Higher Education*	*Communities Of Practice*	*Social Media*	*Mass Media Use*
9	Starcic Barrow et al.	2016	*Social Network Sites*	*Higher Education*	*Social Media*	*Networking*
10	Abdul Rahman et al.	2016	*Social Media*	*Teaching And Learning*	*Higher Education*	*Active Learning*
11	Knight y Kaye	2016	*Twitter*	*Pedagogy*	*Learning*	*Teaching*

Tabla 1. Temáticas que se abordan en los artículos analizados (continuación)

No	Autores	Año	Palabras clave			
			1	2	3	4
12	Galan y Khodabandehloo	2016	*Social Media*	*Linkedin*	*Blogs*	*International Marketing*
13	Ahern et al.	2016	*Social Media*	*Higher Education*	*Information And Decision Making Needs*	*Motivations*
14	Sharma et al.	2016	*Social Media*	*Structural Equation Modeling*	*Neural Network*	*Higher Education*
15	Cuesta et al.	2016	*Higher Education*	*Academic Codes*	*Facebook*	*Diverse Backgrounds*
16	Draper et al.	2016	*Higher Education*	*Case Study*	*Social Medi,*	*Twitter*
17	Sobaih et al.	2016	*Social Media*	*Social Networking Sites*	*Informal Scholarly Communication*	*Mobile Learning*
18	Manca y Ranieri	2016a	*Social Media*	*Higher Education*	*Digital Scholarship*	*Personal Use*
19	Manca y Ranieri	2016b	*Social Media*	*Higher Education*	*Teaching*	*Potential*
20	Manca y Ranieri	2017	*Digital Scholarship*	*Networked Scholarship*	*Social Media*	*Higher Education*
21	Cooke	2017	*Social Media*	*Student Attitudes*	*Higher Education*	*Learner Engagement*
22	Oktavia et al.	2017	*Social Media*	*E-Learning Higher Education*	*Knowledge Management*	*NA*
23	Nsizwana et al.	2017	*Academic*	*Performance*	*Output*	*Media Social*
24	Gülbahar et al.	2017	*Social Media In Education*	*Higher Education, Technology Integration*	*Social Media Toolkit*	*Instructional Technology*
25	Amador y Amador	2017	*Social Media In Education*	*Facebook*	*Academic Help*	*Help Seeking*
26	Bartosik-Purgat et al.	2017	*Social Media*	*Higher Education*	*International Markets*	*NA*
27	Kaatrakoski et al.	2017	*Higher Education*	*Change In Practice*	*Open Educational Resources*	*Social Media*
28	Bikanga et al.	2017	*Social Media*	*Higher Education*	*Student Feedback*	*Mobile Learning*
29	Alshuaibi et al.	2018	*Social Media*	*Academic Performance*	*Student Engagement*	*Malaysia*
30	Bharucha	2018	*Higher Education*	*Social Media*	*Youth*	*Teaching And Learning*
31	Guo et al.	2018	*Distance Learning*	*Facebook*	*Higher Education*	*Social Media*
32	Gruzd et al.	2018	*Adoption Of Technolog,*	*Educational Technology*	*Higher Education*	*Instructor Experiences*
33	Demir	2018a	*Peer Assessment*	*Social Media*	*Instructional Technology And Material Design*	*Higher Education*

Tabla 1. Temáticas que se abordan en los artículos analizados (continuación)

No	Autores	Año	Palabras clave			
			1	2	3	4
34	Demir	2018b	*Student Teacher Attitudes, Countries, Likert Scales*	*Social Media*	*Teaching Methods*	*Comparative Analysis*
35	Padmavathi	2018	*Higher Education*	*Technology Support*	*Challenges*	*Opportunities*
36	Demirbilek y Talan	2018	*Academic Performance*	*Cognitive Load*	*Facebook*	*Higher Education*
37	Arslan	2018	*Academic Communication*	*Academic Performance*	*Higher Education*	*Social Media*
38	Adams et al.	2018	*Higher Education*	*Social Media*	*Twitter*	*Mixed Methods*
39	Charteris et al.	2018	*Facebook*	*Relational Communities*	*Distance Education*	*Social Media*
40	Pacheco et al.	2018	*Transition, Disability*	*Digital Technologies*	*Social Media*	*Mobile Devices*
41	García et al.	2019	*Blogs*	*Higher Education*	*Social Media*	*SEM*
42	Aleksandrova y Parusheva	2019	*Social Media*	*Higher Education*	*Social Networks*	*Facebook Groups*
43	Stathopoulou et al.	2019	*Social Media*	*Higher Education*	*Assessment*	*Delivery*
44	Alamri	2019	*Social Media*	*Academic Performance*	*Higher Education*	*NA*
45	Murire y Cilliers	2019	*Barriers to Social Media Adoption*	*Teaching And Learning*	*Higher Education*	*NA*

Fuente: elaboración propia.

Igualmente se destaca, el estudio de Manca y Ranieri (2016b) denominada “Yes for sharing, ¡no for teaching!": Social Media in academic practices siendo el de mayor número de comentarios en redes sociales. En lo referente a los autores que más han escrito del tema de Social Media y su aplicación en la educación superior se encuentran Manca y Ranieri (2016a, 2016b y 2017) seguido de Al-Rahmi, Othman, y Yusuf (2015a y 2015b) y Demir (2018a y 2018b) además se evidencia que son pocos los autores latinos que publican sobre el tema en cuestión. Lo anterior se sustenta de acuerdo con Contreras, Edwards, y Mizala (2006) debido a que Estados Unidos tiene un factor de impacto sobre el promedio mundial en todas las disciplinas, lo que permite que sus artículos tienden a citarse en mayor cantidad, le siguen Canadá, Nueva Zelanda e Irlanda, con 19, 6 y 3 disciplinas sobre el promedio. En lo que atañe a América Latina ningún país se encuentra sobre el promedio mundial, dado que la producción científica se encuentra correlacionada con el PIB per cápita, la inversión en I&D a nivel universitario y la tasa de matrícula en educación superior.

Análisis cuantitativo descriptivo de las altimetrías

De acuerdo con las altimetrías encontradas del total de los artículos seleccionados para la muestra el 36% de los documentos consultados se encuentran en quartil (1) a partir del ranking de Scimago, el 21% en quartil (2), el 20% el quartil

(3); y por último el 23% en quartil (4). Evidenciando que el mayor número de artículos seleccionados para la muestra cuenta con la mayor citación en los últimos cuatro años en el área de conocimiento analizada.

Teniendo en cuenta las altimetrías provenientes de las redes sociales, se evidencia que el 36% de los artículos analizados tienen presencia en la red social Twitter siendo el estudio de mayor debate el desarrollado por Knight y Kaye (2016), cuyo título es '¿To tweet or not to tweet?' A comparison of academics' and students' usage of Twitter in academic contexts por contar con el mayor número de comentarios siendo éstos de 109, lo anterior puede deberse a que la temática lleva analizar la misma red social por la cual se realiza la divulgación del documento. En lo referente a Facebook, se observa que el 20% de los escritos analizados son debatidos por este medio. En cuanto a los Blogs se evidencia que solo el 9% de los artículos se debate por este medio, siendo el escrito más comentado el realizado por Gruzd, Haythornthwaite, Paulin, Gilbert, y del Valle (2018) titulado Uses and Gratifications factors for social media use in teaching: Instructors' perspectives, en el cual se explora el uso de las redes sociales como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza, elemento que se explora desde la perspectiva docente. Por otra parte, y a la fecha no se encuentran comentarios generados en Instagram, en Wikis o en documentos públicos de carácter no investigativo, lo que lleva a identificar que no se generan debates alrededor del tema del uso de las redes sociales como recurso didáctico en educación superior en este tipo de espacios.

En lo que respecta al gestor bibliográfico Mendeley se observa como los documentos más comentados el realizado por Manca y Ranieri (2016b) titulada "Yes for sharing, ¡no for teaching!": Social Media in academic practices de la revista Internet and Higher Education proveniente de Italia con 913 comentarios, seguido por Manca y Ranieri (2016a) denominada Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education del Computers and Education proveniente de Italia con 612 y por último la investigación llevada a cabo por Sobaih Moustafa, Ghandforoush, y Khan (2016), la cual lleva por título To use or not to use? Social media in higher education in developing countries que se encuentra en Computers in Human Behavior el cual fue comentado 530 veces. Dados los datos anteriores se observa que el debate principalmente se centra en los medios sociales académicos, siendo limitada la apropiación del conocimiento por la comunidad general en escenarios sociales abiertos. Ya en lo que respecta al sistema de verificación de referencias CrossREF se identifica que es la métrica más utilizada dentro del contexto académico, en este sentido se destacan los documentos mencionados anteriormente de Manca y Ranieri (2016b) con 49 comentarios, y el de Manca y Ranieri (2016a) con 46, seguido del estudio elaborado por Knight y Kaye

(2016), proveniente de la revista Innovations in Education and Teaching International del Reino Unido con un total de 28 comentarios.

En cuanto a las citaciones de SCOPUS puntúan como los más comentados los ya mencionados Manca y Ranieri (2016a) con 139 comentarios, seguido de Sobaih, Moustafa, Ghandforoush, y Khan (2016) con 105 y por último el estudio llevado a cabo por Sharma, Joshi, y Sharma (2016) con su estudio A multi-analytical approach to predict the Facebook usage in higher education de la revista Computers in Human Behavior con origen en Omán comentado un total de 99 veces.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A manera de conclusión se evidencia que las altimetrías se configuran como datos pertinentes para la medición del impacto social de la investigación o la apropiación social del conocimiento. Sin embargo, dichos datos evidencian que en el caso concreto del análisis de la implementación de las redes sociales como recurso didáctico en educación superior se limita al escenario académico, generando que el conocimiento no se divulgue a otras comunidades diversas socialmente. Dado lo anterior, las estrategias de divulgación no se pueden limitar a la publicación en revistas especializadas, también el conocimiento debe difundirse a través de diferentes medios que faciliten la apropiación no solo por parte de los docentes o educadores formales sino también de instructores, facilitadores o talleristas que en el sector productivo también busquen innovar recursos didácticos para el aprendizaje informal. En este aspecto, algunas de las estrategias que se plantean son la implementación de diversas herramientas que están definidas dentro de los diferentes sistemas de ciencia y tecnología, que para el caso colombiano incluyen estrategias pedagógicas, el desarrollo de conferencias, congresos, material multimedia, con el fin de abordar de una mejor manera al lector en general. Finalmente, se recomienda como futuras líneas de investigación evaluar el impacto social de estrategias de divulgación como las anteriormente mencionadas a fin de identificar la apropiación social en comunidades no académicas o realizar estudios de investigación aplicada con población docente a fin de identificar las fuentes más consultadas por ellos para ahondar en temas relacionados con el uso de las redes sociales como recurso didáctico en educación.

REFERENCIAS

Abdul Rahman, N.S., Othman, M.S., y Al-Rahmi, W. (2016). Exploring the use of social media tools among students for teaching and learning purpose. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 91* (1), 49-60. Recuperado de http://www.jatit.org/volumes/Vol91No1/6Vol91No1.pdf

Adams, B., Raes, A., Montrieux, H., y Schellens, T. (2018). Pedagogical tweeting in higher education: boon or bane? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1) 1 – 16. doi:10.1186/s41239-018-0102-5

Ahern, L., Feller, J., y Nagle, T. (2016). Social media as a support for learning in universities: an empirical study of Facebook Groups. *Journal of Decision Systems, 25*, 35-49. doi:10.1080/12460125.2016.1187421

Alamri, M.M. (2019). Undergraduate students' perceptions toward social media usage and academic performance: A study from Saudi Arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(3), 61-79.

Aleksandrova, Y., y Parusheva, S. (2019). Social media usage patterns in higher education institutions - An empirical study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(5), 108-121. doi:10.3991/ijet.v14i05.9720

Al-Rahmi, W.M., Othman, M.S., y Yusuf, L.M. (2015a). Effect of engagement and collaborative learning on satisfaction through the use of social media on Malaysian higher education. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology, 9*(12), 1132-1142.

Al-Rahmi, W.M., Othman, M.S., Yusof, L.M., y Musa, M.A. (2015b). Using social media as a tool for improving academic performance through collaborative learning in Malaysian higher education. *Review of European Studies, 7*(3), 265-275. doi:10.5539/res.v7n3p265

Alshuaibi, M.S.I., Alshuaibi, A.S.I., Shamsudin, F.M., y Arshad, D.A. (2018). Use of social media, student engagement, and academic performance of business students in Malaysia. *International Journal of Educational Management, 32*(4), 625-640. doi:10.1108/IJEM-08-2016-0182

Amador, P.V., y Amador, J.M. (2017). Academic Help Seeking: A Framework for Conceptualizing Facebook Use for Higher Education Support. *TechTrends, 61*(2), 195-202. doi:10.1007/s11528-016-0135-3

Arslan, S. (2018). Effects of social media usage on academic performance of undergraduate students. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 63*, 329-345. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6779771

Barrio, C. (2008). La apropiación social de la ciencia: nuevas formas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 4*(10), 213-225. Recuperado de https://www.redalyc. org/articulo.oa?id=92441014

Bartosik-Purgat, M., Filimon, N., y Kiygi-Calli, M. (2017). Social media and higher education – An international perspective. *Economics and Sociology, 10*(1), 181-191. doi:10.14254/2071-789X.2017/10-1/13

Bharucha, J. (2018). Learning and social software: exploring the realities in India. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society, 16*(1), 75-89. doi:10.1108/JICES-04-2017-0025

Bikanga Ada, M., Stansfield, M., y Baxter, G. (2017). Using mobile learning and social media to enhance learner feedback: Some empirical evidence. *Journal of Applied Research in Higher Education, 9*(1), 70-90. doi:10.1108/JARHE-07-2015-0060

Charteris, J., Parkes, M., Gregory, S., Fletcher, P., y Reyes, V. (2018). Student-initiated Facebook sites: nurturing personal learning environments or a place for the disenfranchised? *Technology, Pedagogy and Education, 27*(4), 459-472. doi:10.1080/1475939X.2018.1507924

Contreras, C., Edwards, G., y Mizala, A. (2006). La Productividad Científica de Economía y Administración en Chile: Un Análisis Comparativo. *Revista Cuadernos de Economía, 33*(44), 111-119.

Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies, 2*2(1), 255-269. doi:10.1007/s10639-015-9444-y

Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I., y Witt, A.-K. (2016). Using Facebook as a co-learning community in higher education. *Learning, Media and Technology, 41*(1), 55-72. doi:10.1080/17439884.2015.1064952

De Haro, J. (2010). Redes Sociales en Educación. En Naval, C., Lara, S., Ugarte, C. y Sadaba, C. (Eds.) *Educar para la comunicación y la cooperación social* (pp. 203-215). Navarra, España: Consejo Audiovisual de Navarra.

Demir, M. (2018a). Using online peer assessment in an Instructional Technology and Material Design course through social media. *Higher Education, 75*(3), 399-414.

Demir, M. (2018b). Developing a scale for using Facebook as a learning tool. *Educational Technology Research and Development, 66*(6), 1457-1477.

Demirbilek, M., y Talan, T. (2018). The effect of social media multitasking on classroom performance. *Active Learning in Higher Education, 19*(2). 117-129.

Dickie, V.A. y Meier, H. (2015). The Facebook tutor: Networking education. *Ubiquitous Learning, 8*(2), 1-12.

Draper, J.A., Buzzelli, A.A., y Holdan, E.G. (2016). Patterns of twitter usage in one cohort-based doctoral program. *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 163-183. https://www.researchgate.net/publication/302974649_Patterns_of_Twitter_Usage_in_One_Cohort-Based_Doctoral_Program

Galan, N., y Khodabandehloo, A. (2016). Learning with LinkedIn: Students' perceptions of incorporating subject-related blogging in an international marketing course Interactive. *Technology and Smart Education, 13*(2), 166-183. doi:10.1108/ITSE-10-2015-0033

García, E., Moizer, J., Wilkins, S., y Haddoud, M.Y. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers and Education, 136,* 61-74. doi:10.1016/j.compedu.2019.03.011

Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91-108. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gruzd, A., Haythornthwaite, C., Paulin, D., Gilbert, S., y del Valle, M.E. (2018). Uses and Gratifications factors for social media use in teaching: Instructors' perspectives. *New Media and Society, 20*(2), 475-494. doi:10.1177/1461444816662933

Gülbahar, Y., Rapp, C., Kilis, S., y Sitnikova, A. (2017). Enriching higher education with social media: Development and evaluation of a social media toolkit. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 18*(1), 23-39.

Guo, R., Shen, Y. y Li, L. (2018). Using social media to improve student-instructor communication in an online learning environment. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 14*(1), 33-43.

Guzmán, A., Valencia, L., y Montilla, H. (2019). Uso de las redes sociales como mediador de estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque por competencias: revisión literaria. En A. Vicente y J. Sierra (Eds.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 295-313). McGraw-Hill

Inayati, N. (2015). English language teachers' use of social media technology in Indonesian higher education context. *Asian EFL Journal, 17*(4), 6-36. https://www.researchgate.net/publication/290654217_English_language_teachers'_use_of_social_media_technology_in_Indonesian_higher_education_context

Jang, Y. (2015). Convenience matters: A qualitative study on the impact of use of social media and collaboration technologies on learning experience and performance in higher education. *Education for Information, 31*(1-2), 73-98. doi:10.3233/EFI-150948

Kaatrakoski, H., Littlejohn, A., y Hood, N. (2017). Rethinking professional learning in higher education: A study on how the use of open educational resources triggers the adoption of open educational practice. *Qwerty, 12*(2), 46-63

Knight, C.G., y Kaye, L.K. (2016). To tweet or not to tweet?' A comparison of academics' and students' usage of Twitter in academic contexts. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(2), 145-155. doi:10.1080/14703297.2014.928229

Manca, S., y Ranieri, M. (2016a). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers and Education, 95*, 216-230.

Manca, S., y Ranieri, M. (2016b). "Yes for sharing, ¡no for teaching!: Social Media in academic practices. *Internet and Higher Education, 29*, 63-74.

Manca, S., y Ranieri, M. (2017). Networked scholarship and motivations for social media use in scholarly communication. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 18*(2), 123-138. doi:10.19173/irrodl.v18i2.2859

Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33.

McHaney, R., Sachs, D., Warkentin, M., Pope, M.B., y Ormond, D. (2015). Teaching social media in business. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 14*(1), 39-62. http://jite.org/documents/Vol14/JITEv14IIPp039-062McHaney0945.pdf

Murire, O., y Cilliers, L. (2019). Critical success factors to improve the adoption of social media in teaching and learning: A case study at a traditional university. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13*(3), 81-94.

Nsizwana, S.C., Ige, K.D., y Tshabalala, N.G. (2017). Social Media Use and Academic Performance of Undergraduate Students in South African Higher Institutions: The Case of the University of Zululand. *Journal of Social Sciences, 50*(1-3). 141-152.

Oktavia, T., Warnars, H.L.H.S. y Adi, S. (2017). Integration model of knowledge management and social media for higher education. *Telkomnika - Telecommunication Computing Electronics and Control, 15*(2), 678-685. doi:10.12928/TELKOMNIKA.v15i2.3491

Pacheco, E., Lips, M., y Yoong, P. (2018). Transition 2.0: Digital technologies, higher education, and vision impairment. *Internet and Higher Education, 37,* 1-10. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.11.001

Padmavathi, G. (2018). Technological impact on higher education-challenges and opportunities from the perception of two important segments. *International Journal of Engineering and Advanced Technology, 7*(4), 85-89. https://www.researchgate.net/publication/331730790_Technological_impact_on_higher_education-challenges_and_opportunities_from_the_perception_of_two_important_segments

Pardo, J. (2019). *Apropiación social y gestión documental en los grupos y semilleros de investigación de la Facultad Tecnológica en las carreras de Tecnología en Industrial y Sistematización de Datos en la U.D.F.J.C.* (Tesis de pregrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Radovanović, D., Hogan, B., y Lalić, D. (2015). Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook (2015). *New Media and Society, 17*(10), 1733-1749. doi:10.1177/1461444815588323

Ricoy, M.C., y Feliz, T. (2016). Twitter as a learning community in higher education. Educational *Technology and Society, 19*(1), 237-248. https://www.semanticscholar.org/paper/Twitter-as-a-Learning-Community-in-Higher-Education-Ricoy-Feliz/1dbcc5704db7234761f30fb50283e32a22ecd211

Sayımer, İ., Yüksel, A., y Demir, B. (2015). Transformatıon of instructıonal and learnıng paradıgm in dıgıtal age: Socıal networkıng practıces and academıc expectatıons of hıgher educatıon students in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 2015*, 782-789.

Sharma, S.K., Joshi, A., y Sharma, H. (2016). A multi-analytical approach to predict the Facebook usage in higher education. *Computers in Human Behavior, 55*, 340-353. doi:10.1016/j.chb.2015.09.020

Sobaih, A.E.E., Moustafa, M.A., Ghandforoush, P., y Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior, 58*, 296-305. Recuperado de https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2902001

Starcic, A.I., Barrow, M., Zajc, M., y Lebenicnik, M. (2016). Students' attitudes on social network sites and their actual use for career management competences and professional identity development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12*(5), 65-81. https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/6778

Stathopoulou, A., Siamagka, N.T., y Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator–student perspective. *European Management Journal, 37*(4), 421-431. doi:10.1016/j.emj.2019.01.008

CAPÍTULO 86

CLAVES DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA ESTUDIAR GEOGRAFÍA

JAVIER LARA HINOJOSA
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Las propuestas de educación activa basadas en la interacción alumnado-docente y alumnado-alumnado están sobradamente asentadas. Sin embargo, no se ha dado el valor suficiente a la interacción alumnado-entorno como recurso didáctico. En ocasiones, no relacionar los contenidos con los elementos del exterior provoca que el alumnado desconozca las herramientas para aplicar fuera de clase lo aprendido en ella (García, 2018). Enseñar fuera del aula (García, 2016; Sánchez, 2003; García, 2013) constituye un recurso pedagógico más al alcance del docente.

Por sus propias características, el entorno conforma un campo de aprendizaje único que capta la atención de los alumnos y los conecta con la materia. La legislación actual contempla metodologías basadas en experiencias directas (Velázquez, Nava, Herrera, Martínez, y Gutiérrez, 2014) y la geografía se sitúa como una de las grandes beneficiarias.

La geografía forma parte de la comunidad educativa. ¿Acaso no hay familias que dedican parte de su ocio del fin de semana a pasear y hacer actividades lúdico-deportivas por los parques periurbanos cercanos? La respuesta es rotundamente afirmativa. Por ello se fomenta la conexión existente entre las familias y el territorio para ahondar aún más en el conocimiento del espacio local. De forma más sintética este ensayo tratará de (1) evidenciar que todo contenido del currículo puede ser trabajado de forma práctica, todo depende de encontrar un enfoque original y atractivo para poder abordarlo en el aula y llegar a cumplir los objetivos del currículo; (2) aplicar herramientas de aprendizaje contextual en el aula; (3) despertar en el alumno un interés por la geografía que repercuta en una autoformación futura. Se trata no ya de que atienda durante las sesiones y cumpla con los objetivos programados, sino que aprenda a apreciar las peculiaridades del territorio y aprenda a cómo interpretarlo; (4) utilizar el paisaje como recurso didáctico por su altísima relación con el currículo de la materia de geografía e historia y (5) surtir al alumnado de una serie de herramientas que le permitan identificar qué paisajes que pueden ser catalogados como industriales.

Este artículo trata de establecer un vínculo entre el currículo de la geografía y el alumnado tomando la valoración social del paisaje como principal estrategia (Casas

y Erneta, 2015). A modo de concreción, se aplica esta metodología al paisaje industrial en una clara apuesta por el aprendizaje significativo.

MÉTODO

Educar no sólo es enseñar sino enseñar a aprender. Uno de los grandes estímulos del conocimiento es la curiosidad, tal y como apuntaba Bruner (1960) aprender a través del propio descubrimiento constituye una experiencia única en la formación de un estudiante.

Tabla 1. Tratamiento del paisaje en las distintas leyes educativas

LOGSE (1990)	
Bloque: sociedad y territorio	Iniciación a los métodos geográficos El medio ambiente y su conservación La población y los recursos Las actividades económicas y el espacio geográfico El espacio urbano Espacio y poder político Procedimientos de trabajo geográfico Actitudes
LOCE (2002) + REAL DECRETO 116/2004	
Bloque: los espacios geográficos	Espacios geográficos y actividades económicas La ciudad como espacio geográfico El espacio geográfico español El espacio mundo y sus problemas
LOE (2006) + REAL DECRETO 1631/2006	
Bloque: actividad económica y espacio geográfico	La actividad económica. Necesidades humanas y recursos económicos. Conceptos, agentes e instituciones básicas que intervienen en la economía de mercado y su relación con las unidades familiares. Las actividades agrarias y las transformaciones en el mundo rural. La actividad pesquera y la utilización del mar. La actividad y los espacios industriales. Diversidad e importancia de los servicios en la economía actual. Toma de conciencia del carácter agotable de los recursos, de la necesidad de racionalizar su consumo y del impacto de la actividad económica en el espacio. Localización y caracterización de Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo. Observación e identificación de los paisajes geográficos resultantes.
CONTENIDOS LOMCE (2013) + REAL DECRETO 1105/2014	
Bloque: el espacio humano (1º ciclo)	España, Europa, el mundo: población, espacio urbano y organización territorial. Actividades humanas: áreas y espacios según sectores de actividad productiva. Aprovechamiento de recursos, desarrollo sostenible e impacto ambiental.

Escarbajal (2014) señala la necesidad de que la sociedad reflexione sobre el rol que ejercen los centros educativos en la formación de futuros ciudadanos. El camino pasa por focalizar qué contenidos pueden aportar una renovación en las prácticas de educar en geografía. Uno de esos contenidos es sin duda apostar por procesos relevantes que afecten a la sociedad actual, como los desastres naturales o el medio

ambiente. Trabajar la respuesta que el ciudadano debe dar a los retos que se nos plantearán en el futuro en consonancia a esta cuestión. Esto implica una sinergia entre el método expositivo del docente para impartir la materia y transmitir unos conocimientos previos, pero también una metodología activa en el momento en el que planteamos un problema a nuestro alumnado y, otorgándole las herramientas adecuadas, le requerimos que nos proponga una solución.

Conectando con esa idea, Bronfenbrenner (1987) señaló que la curiosidad podría incentivarse si se estimula en el contexto adecuado (educación ecológica), que para un alumno puede ser su entorno cercano. Las metodologías interactivas (Kovalenko, Kovalenko, y Gubareya, 2018) posicionan al alumno en primer plano, convirtiéndolo en un actor más que debe tomar decisiones para formar parte de su propio aprendizaje.

La geografía, por su propia naturaleza, es una disciplina conectada con dicho entorno, con aquello que es visible con los ojos: el paisaje. Curricularmente, la legislación educativa española ha abordado el paisaje en sus distintas leyes educativas (Tabla 1). Sin embargo, aunque los contenidos se traten en el aula, existe una desconexión respecto a las nuevas metodologías didácticas, pues "mientras en la Educación Geográfica se innovan permanentemente los planteamientos formativos, en la geografía escolar predominan los fundamentos geográficos y pedagógicos decimonónicos" (Santiago, 2016)

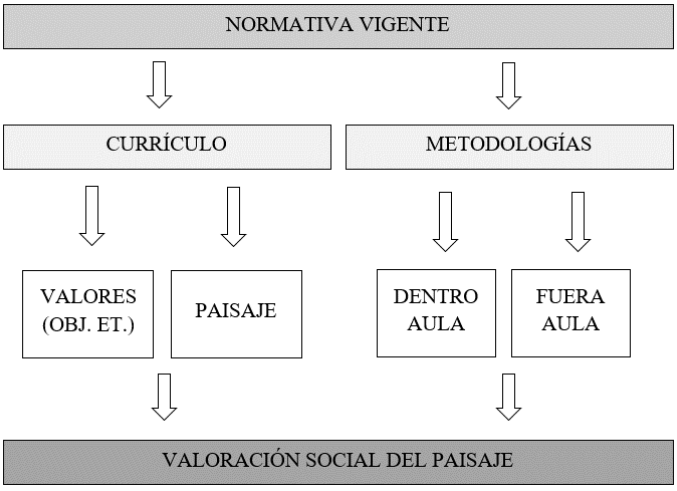
Queda claro que debe redefinirse el cómo enseñar. Martínez (2016) postula 4 principios para conectar la geografía con la sociedad, pero actualmente triunfan los postulados que centran su atención en el potencial educativo del paisaje. Siguiendo el esquema propuesto por Casas y Erneta (2015: 49-50) el paisaje ofrece 5 potencialidades para trabajarlo como recurso didáctico; (a) es un elemento globalizador, (b) permite trabajar contenidos, habilidades/destrezas y actitudes, (c) se puede trabajar fuera del aula, (d) aborda múltiples competencias clave, y (e) constituye un elemento transversal en sí mismo.

El paisaje es un elemento globalizador tanto en su dimensión (si bien es cierto que cada paisaje es único, sí encontramos características comunes entre paisajes tradicionales y nuevos de distintas partes del mundo) como en los elementos que incumbe: patrimonio, medio ambiente, vestigios de actividades humanas, etc. Podemos trabajarlo desde un punto de vista global e integrador que muestra al alumnado la complejidad de los fenómenos. Conlleva de manera casi directa un estudio interdisciplinar, convirtiéndose así en elemento transversal a trabajar desde distintas disciplinas. Lo global y lo local no se entienden el uno sin el otro (Busquets, 2011).

Permite trabajar en los contenidos o saber, los habilidades y destrezas o saber hacer y la actitud o saber ser. Los contenidos se trabajan de forma teórica en el aula

y son los referentes a la orografía, red hidrográfica, diversidad de la vida silvestre, etc. Las destrezas se ponen en práctica en tanto que el docente debe usar una metodología activa y práctica a través de la interpretación de fotografías aéreas, el uso de mapas y la interpretación de distintas escalas, mediciones, etc. El saber ser se potencia, por ejemplo, tratando paisajes cercanos al alumnado que favorezcan su interés y una conducta respetuosa y comprometida con el paisaje.

Figura 1. Metodología didáctica basada en la valoración social del paisaje



Se puede trabajar fuera del aula, en el propio territorio. Pocos recursos ofrecen este potencial. Incluso podemos plantearle problemas reales para que ellos mismos los resuelvan. Permite un aprendizaje significativo tal y como propone la normativa vigente.

Abordar el paisaje permite aplicar múltiples competencias clave (CC): la competencia de aprender a aprender (CAA), cuando el alumno se interesa por lo que percibe y trata de buscar las respuestas por sí mismo de aquello que tiene delante; la competencia digital (CD) si usamos herramientas como el Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) o los distintos Sistemas de Información Geográfica (SIG); La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) se abordan desde el marco más puramente teórico y formal; la competencia social y cívica (CSC) se aplica en proyectos o actividades de la comunidad donde el alumnado debe mostrar respeto, tolerancia e interés por las ideas del resto de los presentes.

Por último, aunque el paisaje ya es un tema transversal en sí mismo, trabajarlo en el aula contribuye a hacer referencia a otros temas transversales igualmente

importantes, como la educación cívica y moral, la educación del consumidor y la educación ambiental.

Tabla 2. Cronograma de la propuesta metodológica

Sesiones	Contenidos
Sesión 1	Introducción del tema. Video explicativo sobre el papel de la industria en la economía. Definición de conceptos básicos relacionados con la industria.
Sesión 2	Identificar las actividades industriales. Tipos de industrias y principales características. Búsqueda en internet de ejemplos de pequeñas, medianas y grandes empresas de una provincia: localización, alcance nacional/internacional, número de trabajadores.
Sesión 3	Explicación del nivel tecnológico de las empresas. La Reconversión industrial. Búsqueda en internet de información sobre el último plan de industrialización de una provincia.
Sesión 4	Localización de la industria a nivel mundial, europeo y nacional. En grupos analizar la estructura, densidad de población, población total y distribución por grupos de edades, principales empresas y grandes referentes urbanos de las siguientes regiones: costa oriental china, Lombardía, Baja Sajonia, Japón, costa nororiental de USA. Elaboración de un breve informe
Sesión 5	El paisaje. Convenio Europeo del Paisaje. Búsqueda de Paisajes industriales a nivel nacional. Figuras de protección
Sesión 6	Salida de campo donde se visite algún paisaje industrial. Se pondrá el énfasis en la transformación del territorio a partir de las infraestructuras creadas y en la función que dicho espacio desempeña en la actualidad.

El currículo académico no sólo recoge los contenidos a tratar sino que fija unos objetivos por etapa educativa y materia que deben concluir en la formación integral del alumno. La normativa actual abala los aprendizajes basados en experiencias directas (Figura 1).

Por ello la propuesta metodológica de educar en la valoración social del paisaje y sus procesos derivados (reconocer, identificar y estimar) se postula como elemento clave. Los docentes pueden optar por realizar una salida de campo para visualizar los distintos contenidos que se han abordado en el aula (Ej: unidades de relieve, partes de la ciudad, composición del suelo, sistemas geomorfológicos, etc.). Resulta una práctica ideal para fijar contenidos y se recomienda llevarla a cabo al final de un ciclo/bloque formativo. Permite al alumnado observar y analizar aquello que tiene delante, es decir, reconocer formas y estructuras en el paisaje, identificar la causalidad de su ubicación y el papel que juegan en el entorno. Una variante, si no se dispone de medios para realizar una salida de campo, es recurrir a elementos visuales como Sistemas de Información Geográfica (SIG), mapas, ortofotos o

postales. El objetivo es el mismo, reconocer, identificar y estimar elementos del paisaje.

Este trabajo propone abordar el paisaje industrial por su vinculación con la sociedad y los vestigios que se conservan tras el cese de la actividad. Para ello se propone un marco de trabajo de 6 sesiones (Tabla 2). Se comienza con unas lecciones introductorias sobre los aspectos económicos y sociales básicos de la industria. Posteriormente se aborda el tema del paisaje y el paisaje industrial para culminar con una sesión donde se disfrute de una experiencia directa fuera del aula.

RESULTADOS

Trabajar el paisaje desde una perspectiva didáctica aporta grandes beneficios a los estudiantes. Algunos de los más importante son el desarrollo de destrezas y competencias instrumentales, el fomento de una actitud respetuosa hacia el medio ambiente y la posibilidad de aprender una amplia gama de contenidos (Casas, Puig, y Erneta, 2017).

Esta metodología permite trabajar fuera del aula, en el propio territorio. Pocos recursos ofrecen este potencial. Incluso podemos plantearle problemas reales para que ellos mismos los resuelvan (González, 2018). Todo ello posibilita un aprendizaje significativo tal y como propone la normativa vigente.

Aunque no se haya mencionado anteriormente, esta metodología favorece los grupos cooperativos de trabajo. La educación se convierte en una cuestión colectiva. Constituye un proceso dinámico en el que la adquisición de conocimientos es una responsabilidad compartida (Llopis, 2011). Los beneficios de la interacción alumno-alumno o la tutoría entre iguales están sobradamente asentados. Permiten crear un ambiente de aprendizaje informal paralelo al marco de trabajo establecido por el docente (Costa, 2012).

Además, el paisaje ya es un tema transversal en sí mismo, trabajarlo en el aula contribuye a hacer referencia a otros temas transversales igualmente importantes, como la educación cívica y moral, la educación del consumidor y la educación ambiental.

Implementar estrategias de valoración social del paisaje en el aula ha evidenciado los éxitos que se anunciaban de forma teórica en apartados anteriores. El interés del alumnado en la asignatura se ha visto reforzado, especialmente en la salida donde se les pedía que aplicaran los procesos de valoración (reconocer, identificar y estimar) de un entorno que conocían pero hasta ese momento no lo habían observado desde un punto de vista geográfico.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Al igual que otros sectores se adaptan a los nuevos cambios, la educación no puede obviar las nuevas propuestas. Las metodologías activas cobran auge por la posibilidad para tratar los contenidos clásicos desde una perspectiva innovadora. La geografía se posiciona como una materia que evidencia los beneficios de la educación basada en el desarrollo contextual. El paisaje puede ser una herramienta que permita crear un vínculo entre el currículo y el alumnado. Es por ello que la valoración social del paisaje es una metodología clave, pues valorar implica en un estadio previo reconocer, identificar y estimar. Esta metodología contempla una experiencia directa que apuesta por sacar al alumnado del centro y establecer el propio paisaje como aula de aprendizaje.

El nuestro no es la única propuesta llevada a cabo. Existen otras en la línea de conectar la geografía con la realidad (Delgado, Campoy, y Subires, 2015). Los resultados obtenidos de todos estos experimentos didácticos arrojan una evidencia; cuando se trabaja el entorno cercano aumenta el interés del estudiante por la asignatura. Las lecciones se enriquecen con las aportaciones no sólo del docente, sino también del resto de alumnos y alumnas que sienten que su conocimiento previo tiene cabida en la configuración de la sesión.

Cada vez es más frecuente que sean las propias instituciones públicas las que fomenten el estudio del paisaje pues su comprensión es de vital importancia para las políticas de planificación y ordenación del territorio (Bruno, García, Pérez, Gallardo, y De La Cruz, 2014). El principal impulso a nivel comunitario se produjo en el año 2000 con la firma del Convenio Europeo del Paisaje (CEP), que sería ratificado por España en el año 2007. El resto de países miembros volvería a darle validez al texto en 2009, con el desarrollo de la V Conferencia sobre el Paisaje celebrada en Estrasburgo.

Otra línea de especial interés para para conectar educación y paisaje es la educación ambiental. Aunque no constituye el tema de este ensayo, podemos mencionar que algunas instituciones públicas han elaborado directrices generales (como la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental, EAdEA, 2006) para coordinar políticas públicas y actividades de formación. En esta línea, los Sistemas de Información Geográfica (SIG) o la Teledetección se postulan como herramientas geográficas clave al servicio de los poderes públicos para realizar casos de estudio, muestreos, políticas de planificación territorial y actividades TIC de formación.

REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press. Harvard.

Bruno, A., García, J.C, Pérez, A., Gallardo, F., y De La Cruz, M. (2014). La percepción en la evaluación del paisaje. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 9*, 1811–1817.

Busquets, J. (2011). La importància de l'educació en paisatge. En J.Nogue, L. Puigbert, G. Bretcha, y A. Losantos (Eds.), *Paisatge i Educació* (pp. 69–88). España: Plecs de Paisatge: Reflexions.

Casas, M., Puig, J., y Erneta, L. (2017). El paisaje como recurso para la Educación Ambiental. Experiencia práctica en el Equipamiento "Sendaviva" (Navarra). *Observatorio Medioambiental, 20*, 111–136.

Casas, M., y Erneta, L. (2015). El paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. *Didáctica Geográfica, 0*(16), 45–71.

Costa, C. (2012). La tutoría entre iguales en la educación superioruna aproximación a sus modalidades didácticas. *Observar, 6*, 71–88.

Delgado, J., Campoy, R., y Subires, M. (2015). Geografía, TICs e Inclusión Social: empoderamiento ciudadano desde el ámbito educativo para una regeneración urbana. *Cuadernos Geográficos, 54*(1), 307–336.

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 29-43.

García, A. (2018). *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica.* Madrid: Ediciones UAM.

García, B., y Sánchez, J. (2016). *Estrategias didácticas para enseñar a través del entorno*. España: Mejores Maestros, Mejores Educadores: Innovación y Propuestas En Educación.

García, M. (2013). En el aula y fuera de ella: educar con la vida. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas, 43*, 83–95.

González, R.M. (2018). Educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS, 2*, 36–54.

Hurtado, C. (1993). Educación y pobreza. *Estudios: Centro d Estudios Avanzados, 2*, 55–74.

Kovalenko, K., Kovalenko, N., y Gubareya, A. (2018). Active and interactive methods in the contemporary education. *Quid,* (2), 17–20.

Llopis, C. (2011). Aprendizaje Cooperativo. *Critica, 972*, 37-41.

Martínez, D.D. (2016). Estudiantes, Currículo y Geografía: evolución, uso y posibilidades de mejora científico-educativas. *Didáctica Geográfica, 17*, 101–112.

Sánchez, M. (2003). El entorno en la escuela. En M.J. Marrón, C. Moraleda, y H. Rodríguez (Eds.), *La Enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales* (pp.513–526). Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).

Santiago, J.A. (2016). La educacion geografica y el cambio pedagogico de su trabajo escolar cotidiano. *Entorno Geográfico, 9*, 8-27.

Velázquez, F., Nava, N., Herrera. D., Martínez, J., y Gutiérrez, C. (2014) Educación Educativa, ¿Para qué? En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Education Handbook T-III* (pp. 64-76). España: Guanajuato.

CAPÍTULO 87

IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DEL ENGAGEMENT ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS

CARMEN GIL DEL PINO, DANIEL FALLA FERNANDEZ,
Y CARMEN ALEJANDRES GÓMEZ
Universidad Córdoba

INTRODUCCIÓN

"Todos los que hemos venido a este mundo [...] debemos ser enseñados e instruidos [...] para que no ocurra nada [...] que no lo podamos juzgar" (Comenio, 1977, p. 33). "El fin del hombre es llegar a ser [...] sabedor del bien y del mal, comiendo del fruto del árbol de la ciencia" (Ortega y Gasset, 2004, p. 229). "Toda persona tiene derecho a la educación" [Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26] (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1948). Las palabras anteriores constituyen una muestra de todo lo que se ha dicho en los cuatro últimos siglos. Son palabras precisas y preciosas, gruesas y graves. Sin embargo, no existe, todavía, una educación universal, inclusiva, equitativa y de calidad. Lograrla es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y para ello la formación inicial del profesorado se convierte en un factor de primer orden. Ahora bien, para que dicha formación pueda producirse se precisa que los y las estudiantes tengan altos niveles de *engagement* académico o entusiasmo por sus estudios y su aprendizaje, variable en cuya forja intervienen, según la copiosa investigación existente, no solo variables institucionales sino también sociodemográficas.

Estado de la cuestión

El *engagement* académico es el estado opuesto al burnout o agotamiento en los estudios. Se define como la actitud psicológica positiva frente al trabajo intelectual y se desgrana en tres dimensiones: el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli, 2017; Schaufeli et al., 2002). No andan desorientados los que lo asocian con los conceptos de vinculación psicológica e implicación (Salanova y Llorens, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004).

Tal disposición tiene un papel fundamental en el interés, disfrute, rendimiento y bienestar psicológico de los estudiantes (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014). Se ha demostrado también su influencia en el desarrollo cognitivo y moral, en la adaptación a la vida universitaria, en la adquisición de las competencias necesarias

para llevar a cabo de manera eficaz la práctica, en el desarrollo psicológico y en la imagen positiva sobre el propio aprendizaje (Axelson y Flick, 2011).

La investigación ha identificado un nutrido conjunto de variables académicas y sociodemográficas en comunicación con el *engagement*. Ciertamente, son numerosos los estudios que señalan la interdependencia entre este constructo y la variable curso académico, de manera que en los superiores existen niveles más bajos de dedicación, menor compromiso y menor satisfacción con los estudios, la Facultad y la Universidad. Sin embargo, los estudiantes de mayor edad tienen un mayor ímpetu (Parra, 2010).

En un trabajo llevado a cabo por Gómez y Arias (2016) se comprobó que la elección de los estudios es otra de las variables que se relacionan con el *engagement*, ya que el estudiantado que estaba cursando la titulación que había elegido en primer lugar presentaba mayor enardecimiento que el que estudiaba una menos deseada. Otras indagaciones evidencian que compatibilizar estudios con trabajo también influye en los niveles de ánimo, puesto que aquellos estudiantes que lo hacían se mostraban, por lo general, más concentrados e implicados en sus estudios (Caballero, 2006; Casuso, 2011).

Por lo que respecta al sexo, el estudio de Vallejo, Aja, y Plaza, (2018) señala que las mujeres presentan una mayor dedicación frente a los varones. En el mismo sentido apuntan los trabajos de Parada y Pérez (2014) y de Rey, Extremera, y Pena (2012), que señalaron un mayor *engagement* femenino en los tres factores que componen el constructo. Por otra parte, Cachón, Lara, Zagalaz, López, y González (2018) desarrollaron un estudio transcultural entre España y Chile en el que obtuvieron unos hallazgos similares a los anteriores en relación con el sexo, reforzando la tesis de que las chicas presentan un mayor nivel de *engagement* académico.

La autoeficacia es otra variable que se ha relacionado positiva y significativamente con las tres dimensiones que conforman el *engagement* (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011; Caballero, Abello, y Palacio, 2007). También la inteligencia emocional, existiendo evidencias científicas de unidad entre el grado de entusiasmo y la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás (Urquijo y Extremera, 2017).

Por su parte, Caballero et al. (2007) constataron que la satisfacción es otra variable prendida al constructo objeto de interés, pues los estudiantes que presentaron mayor *engagement* se mostraron más satisfechos con sus estudios.

Finalmente, la metodología que el profesorado utiliza, los entornos de aprendizaje que se crean en el aula, la cultura universitaria, las interacciones sociales que se dan en el proceso formativo y las actividades y proyectos que se desarrollan dentro del currículo propenden siempre a presentarse junto al afán de

saber, lo que explica que este sea un asunto compartido por toda la comunidad universitaria (Ratliff, DuVivier, Gardner, Ouwerkerk, y Scacco, 2019).

De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de ampliar el conocimiento y comprensión del *engagement* en el medio académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba y su relación con determinadas variables sociodemográficas.

Interrogantes e Hipótesis

Las cuestiones de investigación son cinco: ¿Influye la variable sexo en la configuración del *engagement* académico de los estudiantes de los Grados en Educación Primaria y Educación Social? ¿Y la titulación concreta que se estudia? ¿Aparecen las experiencias de voluntariado junto al vigor en los estudios? ¿Y este junto a las prácticas religiosas? ¿Muestran mayor entusiasmo por su propia formación los estudiantes que tienen familiares con necesidades específicas de apoyo educativo? De estos interrogantes se desprenden las cinco hipótesis que guían el presente trabajo. La primera postula que la variable sexo influye en el *engagement*, siendo las mujeres las que revelan un mayor nivel del mismo. La segunda hipótesis afirma que la titulación no afecta al entusiasmo en los estudios, patentizando el mismo los estudiantes de Educación Primaria y los de Educación Social. La tercera asevera que las experiencias de voluntariado avivan el *engagement* académico. La cuarta hipótesis expresa que la convivencia con personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo fomenta el deseo de formación. Por último, la quinta conjetura defiende que las prácticas religiosas repercuten también en el vigor en los estudios y agitan el deseo intelectual.

Objetivos de la investigación

El objetivo general del presente estudio es establecer relaciones entre variables sociodemográficas y *engagement* en estudiantes universitarios del área de la educación y el específico consiste en caracterizar la interdependencia entre sexo, grado universitario, prácticas religiosas y experiencias de voluntariado por una parte y *engagement* por otra.

MÉTODO

Se decide emplear una metodología cualitativa. Si la positivista o cuantitativa se caracteriza por aislar variables y analizar solo sus aspectos observables y medibles con objeto de conocerlos, la cualitativa, tal y como afirma Smith (1987), se adentra en la complejidad de las realidades de estudio desde una perspectiva subjetiva y permite no solo conocerlas sino también comprenderlas y transformarlas. Para Goetz y LeCompte (1988, p. 180) “el etnógrafo comprueba y genera sucesivamente

explicaciones, tanto de sentido común como teóricas, del comportamiento y actitudes de los individuos y grupos que estudia". Ello implica realizar un examen minucioso de los textos producidos por los participantes, ahondar en ellos y hacerles preguntas hasta que arrojen sustancia sobrada para el examen y la deliberación, tareas que deben adquirir finalmente un cariz operativo y traducirse en cambio educativo y social. Conocer y comprender son solo el pórtico del objetivo último que debe tener toda indagación científica aplicada, que, como se dijo anteriormente, es transformar.

Participantes

La muestra del presente estudio está integrada por 227 estudiantes de la Universidad de Córdoba seleccionados por conveniencia, 209 del Grado en Educación Primaria (92,07%) y 18 del Grado en Educación Social (7,92%). La media de edad es 23,41, con una desviación típica de 3,77 y un rango de 21-45 años.

Instrumento

El instrumento que se elaboró fue una entrevista semiestructurada y abierta que contenía las seis preguntas siguientes:

-Sexo

-Titulación

- ¿Ha estado alguna vez como voluntario o voluntaria en una asociación, ONG, fundación u otra entidad?

- ¿Tiene algún familiar o persona cercana a usted con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)?

- ¿Practica alguna religión?

- ¿Piensa que su formación inicial docente le está preparando para responder a la diversidad de necesidades del alumnado? En caso negativo, ¿qué contenidos, competencias, necesita aprender?

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a lo largo del curso académico 2019-2020 y estuvo compuesto por las siguientes fases:

-Preparatoria. En esta etapa se delineó el trabajo; se tomaron determinadas decisiones sobre el método de investigación y se decidió el instrumento de acopio y el sistema de análisis de información.

-Recogida productiva de datos. Se realizaron las entrevistas a los participantes prestándoles la máxima atención y generando en ellos un clima de confianza para que pudiesen expresarse con sinceridad y sin ningún tipo de recelo.

-Fase analítica o de reducción de la información. Se volcaron los textos producidos en una tabla. Si estas eran coincidentes se anotaba solo la frecuencia.

-Disposición y transformación de datos. Se ajustó la masa de información obtenida en las entrevistas a los interrogantes planteados con la intención de sacarle todo el provecho posible.

-Obtención de resultados y establecimiento de conclusiones. Se realizó una síntesis que permitiera presentar los hallazgos más destacados, extraer las pertinentes conclusiones y hacer propuestas de mejora.

-Fase informativa. Con la publicación de este artículo se pretende cumplir el deber ético de todo investigador de entregar a la comunidad educativa en general y a los informantes en particular los frutos obtenidos en el estudio.

Análisis de datos

El examen de los textos producidos por los sujetos constó de dos fases. La primera consistió en transcribirlos, ordenarlos y codificarlos teniendo en cuenta el rol del informante (estudiante), su sexo (hombre o mujer), el Grado que estudiaba (Educación Primaria o Educación Social), sus experiencias de voluntariado, sus prácticas religiosas y si tenía familiares con necesidades específicas de apoyo educativo. Como la muestra estaba compuesta por 227 informantes, a cada uno se le colocó un número entre el 1 y el 227. Por tanto, los códigos que asignamos a cada entrevista fueron códigos múltiples formados con los simples que aparecen en la tabla 1.

El segundo paso consistió en agrupar las contestaciones emitidas por los y las estudiantes a cada una de las preguntas para, de este modo, leer de forma consecutiva las de todos y proceder a la búsqueda de relaciones entre ellas y a su interpretación.

Tabla 1. Códigos utilizados en el estudio

Estudiante: EST (1, 2, 3, … 227)
Hombre: HOM
Mujer: MUJ
Educación Social: SOC
Educación Primaria: PRIM
Experiencias de voluntariado: VOL
Prácticas religiosas: REL
Familiares con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: NEAE

RESULTADOS

Los resultados no desvelaron las concomitancias esperadas entre la variable sexo y el *engagement* académico. No se ha encontrado, pues, lo que se aventuró en la primera hipótesis: que las chicas muestran un *engagement* más elevado. Sirvan como muestra los siguientes textos:

-Queda mucho por aprender (EST 13 MUJ PRIM VOL NEAE).

-Necesito aprender más metodologías de trastornos específicos (EST 16 MUJ PRIM VOL).

-Necesitaríamos situaciones más prácticas de cómo actuar ante determinadas situaciones y no de manera teórica (EST 107 HOM PRIM REL).

-Necesito saber más sobre cómo debe ser el trato con este alumnado y saber qué objetivos deben perseguir y en qué se diferencian de los objetivos del resto de alumnos que no tienen necesidades especiales (EST 136 HOM PRIM VOL NEAE).

-Necesito aprender más herramientas prácticas y menos teóricas (EST 167 MUJ SOC VOL).

No obstante lo anterior, los chicos se mostraron más reacios a contestar y, cuando lo hicieron, emitieron en gran medida monosílabos y respuestas muy breves.

Por lo que atañe a la segunda hipótesis, que aventuraba que la titulación no hace variar el entusiasmo por los estudios, existen abundantes evidencias de ello. Ciertamente se han hallado las mismas manifestaciones del deseo de aprender en los estudiantes del Grado en Educación Primaria y en los del Grado en Educación Social. Los textos siguientes lo ejemplifican:

-Necesito aprender intervención con los colectivos (EST 96 HOM SOC VOL).

-Necesito aprender lenguaje de signos, mediación etc. (EST 164 MUJ SOC VOL).

-Creo que todavía necesito conocer con más profundidad aquellos conceptos necesarios para poder responder a estas necesidades a través de vivencia de experiencias (EST 217 MUJ PRIM NEAE REL).

-Pienso que deberían enseñar más recursos para atender al alumnado y no cosas que no le vemos la utilidad y nos desmotivan (EST 223 MUJ, PRIM VOL NEAE).

El estudio resalta también la importancia de la proximidad y el afecto característicos de las prácticas de voluntariado sobre las ganas de aprender (hipótesis tercera). Ciertamente, las experiencias cercanas con sujetos necesitados reales avivan en los estudiantes la inquietud intelectual y el aprendizaje de competencias que los capaciten para responder ferazmente al otro necesitado, lo que se reflejan en textos como los siguientes:

-Necesito aprender más contenido sobre cómo trabajar con este alumnado para poder favorecer su inclusión (EST 25 MUJ PRIM VOL REL).

-Creo que nuestra formación necesita un cambio importante (EST 51 MUJ PRIM VOL NEAE).

-Necesitaría formarme en todo lo relativo a necesidades del alumnado (EST 91 MUJ PRIM VOL REL).

Ahora bien, hay también quien emitió textos como los siguientes:

-Yo si me veo preparado, a lo mejor no en los casos más extremos, pero como en esos casos van a un centro especializado (EST 153 HOM PRIM VOL).

-Pienso que sí estoy preparada (EST 88 MUJ PRIM VOL REL).

Pero aún hay más. Cuando el dolor y el sufrimiento del próximo o prójimo es experimentado por los estudiantes en el propio entramado familiar, cuando estos sienten a diario el vuelco interior que produce la situación de necesidad de un ser querido, desean que una formación de calidad se cruce en su camino e impregne su existencia, lo que permite aceptar la cuarta hipótesis. He aquí algunos ejemplos al respecto:

-Necesito aprender a dar respuesta a cada una de las necesidades educativas, ya que [...] no sabemos tratarlas (EST 22 MUJ PRIM NEAE REL).

-Necesito aprender competencias básicas en lo que a procedimientos, recursos y maneras de actuar se refiere (EST 44 MUJ PRIM VOL NEAE).

-Aún queda por aprender muchas competencias que solo se adquieren a través de la práctica (EST 97 MUJ SOC VOL NEAE).

Nuevamente, y a diferencia de la mayoría de los entrevistados, hay quien se manifestó del siguiente modo:

-Sabes cómo tratar esas necesidades (EST 36 MUJ PRIM NEAE REL).

-Yo sí considero que estoy preparada porque he cursado la mención de necesidades educativas especiales (EST 89 MUJ PRIM NEAE REL).

Finalmente, la práctica de actividades religiosas, todas ellas dentro del cristianismo salvo en un caso que se insertan en el budismo, aparece también en las entrevistas junto al *engagement*, tal y como se enuncia en la hipótesis quinta y última:

-Necesitaría formarme en todo lo relativo a necesidades del alumnado ya que no puedo decir que mi formación con respecto a este tema sea muy alta (EST 92 MUJ PRIM VOL REL).

-Creo que debería dedicarse más tiempo del que se dedica en este Grado (EST 220 MUJ PRIM NEAE REL).

Pero como toda regla tiene su excepción, se sirven seguidamente algunos textos que contravienen la hipótesis. Son las respuestas dadas a la pregunta sobre si consideran que su formación es suficiente para sumergirse en la complejidad del aula:

-Si, en los cuatro años hemos ido aprendiendo en todas un poco en todas las asignaturas la mejor manera de llevar al alumnado NEAE (EST 109 HOM PRIM REL).

-Pienso que sí me ha preparado al haber hecho la mención de NEAE (EST 21 HOM PRIM REL).

En síntesis, las prácticas religiosas, de voluntariado y familiares, juntamente, porque constituyen un tupido entramado y no cabe descomponerlo para calibrar su valor por separado, aparecen junto al compromiso por la propia formación, considerada en líneas generales exigua y más teórica que práctica.

Si este es el anverso de los resultados, el reverso no es otro que la constatación de que los participantes que no han vivido de cerca la experiencia del otro sufriente, los que no se han visto ante su presencia vulnerable, no parecen sentir la necesidad de formación. Son muchos los textos que corroboran tal enunciado:

-He realizado la especialidad de PT en este último curso por lo que pienso que tengo una formación básica (EST 82 MUJ PRI).

-Sí estamos preparados (EST 139 HOM PRI).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente investigación se sitúan en el marco general de las numerosas publicaciones que señalan que el *engagement* académico en estudiantes universitarios está relacionado con variables sociodemográficas. Presentan, pues, concomitancias con estudios precedentes como los de Caballero (2006), Casuso (2011), Gómez y Arias (2016), Parada y Pérez (2014), Parra (2010), Rey et al. (2012), Vallejo et al. (2018), aunque tiene unos ciertos caracteres diferenciales. Si estos investigadores han podido hallar afinidades entre variables como el sexo, la edad, la situación laboral o el tipo de estudios con el *engagement*, este trabajo se ha adentrado en la vía de la experiencia intima, una experiencia en la que se vive de cerca el sufrimiento y el dolor del otro y que se traduce en conductas de acercamiento al saber especializado en inclusión educativa y social. Ciertamente, las variables sociodemográficas que se forjan en lo hondo del ser humano, aquellas que conectan con las entrañas y los nervios de las personas, esas empujan con bríos hacia un aprendizaje realmente activo y fecundo en el campo de la educación. Exentos de conciencia y de vicisitudes muere por completo la natural inclinación al conocimiento, pues no hay motivación sin emoción y sin carencia. “La sensibilidad para un problema nos centra en el universo” (Ortega y Gasset, 2004, p. 537).

Aunque no se ha logrado constatar el vínculo entre el sexo o el tipo de estudios y el deseo/necesidad de aprender, ha sido sin embargo de gran satisfacción descubrir la urdimbre entre historias de vida e instinto de crecimiento, unas historias que constituyen el precipitado vital de la existencia humana y que se apoderan de tal modo de la personalidad de los futuros educadores que se vuelven aprendices voraces. La tarea transcendente que han de desempeñar exige, en

palabras de la filósofa María Zambrano (2007), un recogerse para luego volcarse, un ensimismarse para seguidamente manifestarse con mayor plenitud.

REFERENCIAS

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A) [internet]. Recuperado de http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Axelson, R.D., y Flick, A. (2011). Defining student engagement. Change. *The Magazine of Higher Learning, 43*(1), 38-43.

Bresó, E., Schaufeli, W.B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, *61*(4), 339-355.

Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, *9*(16), 11-27.

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*(2), 98-111.

Cachón, J., Lara, A., Zagalaz, M.L., López, I., y González, C.G. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica, 25*(2), 113-121.

Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.

Comenio, J.A. (1977). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Goetz, J.P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, C.M., y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación, 11*(1), 45-60.

Medrano, L.A., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 2*(40), 114-124.

Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras Completas, Tomo I*. Madrid: Taurus.

Parada, M., y Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior, 28*(2), 199-215.

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista Educación Ciencia y Salud*, *7*(1), 57-63.

Ratliff, M., DuVivier, R., Gardner, B., Ouwerkerk, L., y Scacco, J. (2019). Perspectives on University Student Engagement in England. *New York Journal of Student Affairs, 19*(1), 3-16.

Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: are sex and level taught important?. *Ansiedad y Estrés*, *18*(3), 119-129.

Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo, 29*(1), 59-67.

Schaufeli, W. B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*, *1*(3), 9-24.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *25*(3), 293-315.

Smith, M.L (1987). Publihing Qualitative Research. *American Educational Research Journal, 24*(2), 173-183.

Urquijo, I., y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*(43), 553-573.

Vallejo, M., Aja, J., y Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Madrid: Ágora.

CAPÍTULO 88

ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE JUEGOS SERIOS EN LA EDUCACIÓN

HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO Y CLAUDIA MARCELA ARIAS MEJÍA
Universidad Santo Tomás de Bogotá

INTRODUCCIÓN

Es evidente en la educación, el constante incremento en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizar los métodos que se dan dentro del aula de clase, como también el uso de los dispositivos en los diversos contextos educativos a los que van dirigidos, e incluso, la intervención tecnológica en los niveles educativos en los que se implementan; esto se ha evidenciado en los últimos años a través investigaciones experimentales (Cifuentes-Álvarez y Vanderlinde, 2015) relacionadas con su aplicación e incorporación.

La necesidad de utilizar las TIC a través de metodologías que resultan en experiencias significativas e innovadoras utilizando las herramientas hipermediales (Liaw, 2001), son las que permiten analizar productos con una alta interactividad e inmersión como por ejemplo todos los insumos tecnológicos a los que se tienen acceso actualmente, dispositivos móviles, computadores, videojuegos, etc.

Uno de los recursos hipermediales utilizados por los docentes y que se han evidenciado en los últimos años a través de artículos y capítulos de investigaciones, son los Juegos Serios; los cuales son videojuegos en los que su propósito es netamente educativo (Chen y Michael, 2005), mas no el comercial, a diferencia de los demás géneros de esta industria digital.

Objetivos

El propósito de esta investigación es evidenciar la importancia de analizar dichos productos digitales y su impacto en la educación, a través de investigaciones realizadas durante la última década, tanto en los diferentes niveles educativos (básico, medio, superior), así como en los diferentes contextos a los que han sido implementados, todo con el fin de evidenciar los aspectos más sobresalientes de los Juegos Serios que puedan ser de utilidad para los docentes.

MÉTODO

Debido a su naturaleza y propósito, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, con un análisis inductivo, y su alcance es de tipo explicativo. En cuanto a su diseño, recurre a dos elementos para la metodología con el fin de realizar el análisis y reconocer los aspectos fundamentales de los juegos serios aplicados en la educación y evidenciados a través de investigaciones originales, propósito de este documento.

Para ampliar mejor el concepto del enfoque cualitativo, Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014, p. 7), la metodología de la investigación, la definen como un proceso inductivo, recurrente, que analiza múltiples subjetividades y no tiene una secuencia lineal. Además, afirman que dicho enfoque "utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación".

El primer recurso metodológico, es el rastreo bibliográfico sistematizado basado en los autores Grant y Booth (2009), los cuales tienen definidos cuatro fases que sirvieron para poder analizar los artículos científicos encontrados. Por otra parte, se hace uso de la clasificación para los Juegos Serios que realizaron Djaouti, Álvarez, y Jessel (2011), que servirá para organizarlos dependiendo del tipo de campo y/o mercado al que corresponde.

Las cuatro fases de la revisión sistematizada son: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis, todo esto bajo el modelo de Grant y Booth (2009). Inicialmente se identificaron algunas palabras clave relacionadas, que pudieran ser de utilidad en los motores de búsqueda de las bases de datos consultadas como: juegos serios, videojuegos educativos, juegos digitales didácticos, videojuegos didácticos y juegos digitales educativos; lo mismo se realizó en idioma inglés.

Para la fase de evaluación, se procedió a realizar una matriz que sirvió en primera medida, para el registro de la información general de los documentos hallados, así como el permitir la optimización del proceso de curaduría para la selección de los documentos que tuvieran que ver con la implementación educativa, dicho insumo sirvió para la siguiente etapa.

La fase de análisis, permitió establecer los aspectos fundamentales de los juegos serios y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitieron resolver los objetivos propuestos y evidenciados en este documento; en cuanto a la fase de síntesis, se generaron los insumos que se evidenciarán en los resultados y conclusiones, dando respuesta a lo propuesto en el proyecto.

Tabla 1. Matriz del rastreo bibliográfico para el análisis documental

Autor/es	Año	Titulo	Publicación	Nivel de formación
Girard, C., Ecalle, J., & Magnan, A.	2013	Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies	Journal of Computer Assisted Learning	Educación superior
van Rosmalen, P., Westera, W.	2014	Introducing serious games with Wikis: empowering the teacher with simple technologies	Interactive Learning Environments	Educación superior
Belloti et al.	2014	Serious games and the development of an entrepreneurial mindset in higher education engineering students	Entertainment Computing	Educación superior
Nebel, S., Schneider, S., Beege, M., & Rey, G. D.	2017	Leaderboards within educational videogames: The impact of difficulty, effort and gameplay	Computers & Education	Educación superior
Barr, M.	2017	Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial	Computers & Education	Educación superior

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Inicialmente es importante afirmar que cuando se inició el rastreo bibliográfico a través de la búsqueda en las bases de datos seleccionadas, se evidenció que la creación de proyectos de investigación sobre este tema, ha tenido un gran aumento en la última década, esto hizo que previo al análisis de documentos tuviera que realizarse un proceso de curaduría, puesto que si no se realizaba esto, implicaría de mucho tiempo si se tuvieran en cuenta a la totalidad de documentos encontrados en las plataformas de búsqueda de documentos utilizadas en este proyecto (Scopus, Web of Science, Science Direct y Google Académico).

En primera medida, se hizo necesaria una filtración cronológica, enfocada a la producción realizada durante la última década (comprendida entre los años 2010 a 2020), que permitió evidenciar tendencias más actuales en el uso de los juegos serios en la educación. Sin embargo, el uso de las palabras clave utilizadas para la búsqueda, y a pesar de haber restringido la periodicidad, dieron como resultado el siguiente número de documentos:

Tabla 2. Resultados del rastreo preliminar de documentos sobre palabras clave seleccionadas

Palabras clave	Base de datos	Número de resultados
Juegos serios	Scopus	31
Juegos serios	Science Direct	311
Juegos serios	Google Académico	15300
Serious games	Scopus	1540
Serious games	Science Direct	14505
Serious games	Web of Science	3411
Serious games	Google	640000

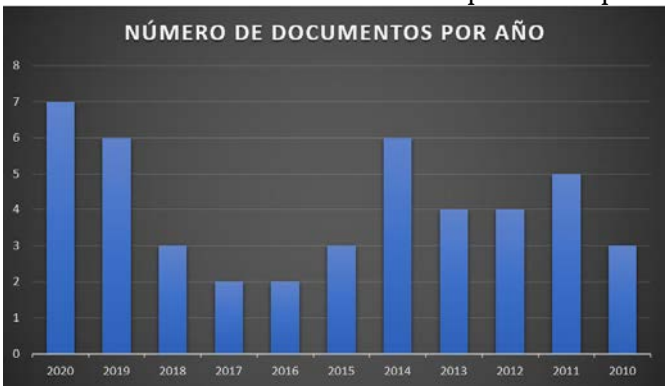
Fuente: elaboración propia.

Los resultados supusieron la obligatoriedad de restringir la revisión literaria a cuarenta y cinco artículos en total, claro está, seleccionándolos por medio del criterio de relevancia de cada una de las bases de datos utilizadas.

Se realizó entonces, un análisis bibliográfico de todos los artículos seleccionados para esta investigación y se evidenciaron a través de gráficas estadísticas los resultados de los aspectos que enmarcan a los juegos serios.

En cuanto a la periodicidad de los artículos, la mayoría hacen parte del año 2020 con siete, que corresponde al 15,56 por ciento; seguido por los publicados en 2014 y 2019, con seis respectivamente, es decir el 13,33 por ciento. Todos los años seleccionados para el análisis documental, se encuentran representados por documentos de investigación utilizados en este estudio, mostrando que el abordaje de proyectos sobre los juegos serios se encuentra en constante creación y aumento.

Figura 1. Número de documentos analizados por año de publicación



Fuente: elaboración propia.

Desde el aspecto relacionado con el idioma de origen, treinta de los documentos son hechos en idioma inglés, es decir el 66,67 por ciento; a diferencia de los quince escritos originalmente español. Si bien esto no es un dato para tener en cuenta de forma fidedigna debido a muchos factores que hacen que el idioma principal que se

usa en investigación es el inglés; si es un aspecto de interés y para resaltar que el 33,33 por ciento, son realizados en países de habla hispana.

Respecto al tipo de publicación, si bien existen revistas especializadas que consignan temas referentes a los juegos serios y demás aspectos tecnológicos, como Computers y Education con el 13,33 por ciento e Ícono 14 con un 6,67 por ciento del total de los documentos analizados; es necesario evidenciar que el tema es muy actual y de constante producción tanto en eventos y congresos, como en revistas de investigación de diversas áreas del conocimiento tales como: farmacia, sociales, ingeniería, optometría, contabilidad, salud física, entre otras. Lo anterior demuestra la habilidad que tienen los juegos serios de adecuarse a los diversos saberes y campos del conocimiento en su diseño e implementación.

Figura 2. Número de documentos analizados por tipo de publicación



Fuente: elaboración propia.

Evidentemente la tecnología es la materia prima fundamental para los juegos serios, puesto que hacen parte de uno de los géneros de los videojuegos llamados juegos educativos. Una gran definición es la que ofrece Zyda (2005) en "From Visual Simulation to Virtual Reality to Games", ya que afirma que la gran diferencia de los juegos serios a los demás videojuegos es que además de que su interés no es el entretenimiento, utilizan la pedagogía para infundir instrucción dentro de la experiencia interactiva. En las investigaciones analizadas, si bien se utilizan juegos ya creados para implementarse en proyectos, también se evidencia la creación de videojuegos propios donde se muestra el proceso de creación y su importancia en las diferentes fases como el análisis de la problemática, el diseño de la propuesta, también el desarrollo del juego serio, así como en la implementación, incluso en el proceso de evaluación al público objetivo seleccionado, es decir los estudiantes. De

la revisión literaria, también, se puede extraer un concepto recurrentemente utilizado, y es el de la motivación como factor fundamental para diagnosticar que la experiencia con el uso de juegos serios haya sido exitosa; sin dicho aspecto difícilmente se pueden lograr los objetivos pedagógicos propuestos inicialmente que se traducen en competencias y habilidades adquiridas. Sobre los aspectos que tienen que ver con el juego y su relación directa con la motivación, se debe recurrir a la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) realizada por Muñoz y Valenzuela (2014), en la que establecen elementos como expectativa, utilidad, importancia, interés y costo.

Algunos documentos desde su parte metodológica, demuestran que los juegos serios, aunque no tengan los mismos elementos, se relacionan con metodologías como la ludificación o gamificación y el diseño basado en juego, también llamado Game Thinking, la cual como lo afirma Marczewski (2015), es aquello donde no se utilizan elementos reales de juegos, sino simplemente las ideas o inspiraciones (interfaces, ilustraciones, etc.). La imagen anterior encuentra evidente que los juegos serios son combinados con los procesos realizados desde la gamificación para su desarrollo e implementación, puesto que comparten no solo la estética del juego, sino también sus elementos como las mecánicas, dinámicas y componentes.

Figura 3. Diferencias entre los juegos serios, diseño inspirado en juegos, gamificación, simulación y juegos o videojuegos tradicionales

	Estética de juego	Elementos de juego	Metaverso	Jugabilidad	Solo para divertirse
Diseño Inspirado en Juegos	✓				
Gamificación	✓	✓			
Simulación	✓	✓	✓		
Juego Serio	✓	✓	✓	✓	
Juego y Videojuego	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Del trabajo realizado en Francia por Djaouti et al. (2011), titulado Classifying Serious Games: the G/P/S model, los autores realizaron una clasificación de los juegos serios teniendo en cuenta tres aspectos Jugabilidad (Gameplay), Propósito (Purpose) y Alcance (Scope). Esta investigación realizó la clasificación de los documentos analizados, teniendo en cuenta los subgéneros relacionados con el aspecto del alcance en la tipología a la que corresponden, encontrando en su gran mayoría juegos de educación superior, aunque también se encontraron juegos relacionados al campo de la salud, corporativo, sociales, informática, lenguaje, matemática, contabilidad e incluso minería.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Ante la evidencia de la relación intrínseca entre ludificación, diseño de experiencia, diseño instruccional y juegos serios, se hace importante investigar dichas temáticas, con los procesos y herramientas que contienen, para que los docentes puedan utilizarlas y recurrir a ellas a la hora de crear serious games, puesto que dichas directrices sirven para la creación de proyectos educativos donde puedan implementarse este tipo de productos hipermediales mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, aprovechando todos los beneficios que ofrecen las TIC.

Se recomienda a los interesados en todo lo relacionado con los juegos serios y demás tecnologías en el uso de la educación y de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la exploración en las temáticas relacionadas dentro del marco del diseño basado en juego, es decir, el modelo de la gamificación, la educación por medio de los metaversos, la simulación y los videojuegos educativos, ya que, a la luz de lo analizado, no son únicamente temas relacionados, sino complementarios.

Se afirma que los juegos serios, así como los videojuegos comerciales, no son algo exclusivo de las carreras relacionadas con la programación o el diseño visual, ya que es un esfuerzo transdisciplinar e interdisciplinar donde cada profesión hace su aporte en la construcción de dichos productos hipermediales e interactivos, tal como los muestran algunos de los artículos consultados en el análisis.

La versatilidad de los juegos serios se demuestra en proyectos donde son utilizados como material de aprendizaje, en el cual se evalúa todo el proceso de creación hasta su implementación y evaluación; pero también han sido incluidos como herramientas didácticas digitales dentro de ambientes de aprendizaje, convirtiéndose en un insumo de constante uso y producción como material pedagógico.

El proceso de revisión literaria sigue siendo un recurso muy utilizado en investigaciones puesto que permite encontrar tendencias o inclinaciones hacía

temáticas relacionadas con el objeto de estudio que se pretende analizar. Es un elemento que permite validar, reafirmar o anular (cosa que también es válida en investigación) hipótesis, preguntas y/u objetivos en determinar. Si bien, para algunos investigadores no es muy apreciado esta metodología al no realizar proyectos aplicables a públicos o comunidades, no quiere decir que no sea útil, ya que precisamente permite analizar investigaciones incluso de otros tipos de metodologías, ya que lo que se espera es dar una visión a gran escala de un fenómeno, como por ejemplo lo evidenciado en este documento.

Las matrices de análisis digitales utilizando herramientas como Google Docs o Microsoft Excel, optimizan los tiempos de trabajo, ya que no solamente sirven para ingresar los datos de los documentos a estudiar, sino que permite la filtración de los mismos y la generación automática de gráficas estadísticas.

Algunos documentos que realizaron análisis bibliográfico sobre implementaciones de juegos serios y que también hicieron parte de los artículos analizados por esta investigación, evidencian que su uso se ha incrementado en diversas áreas del conocimiento, lo que hace muy ambicioso el analizar a nivel general todos los documentos sobre la producción de los serious games, incluso realizando un proceso de filtrado por años o décadas, ya que eso implicaría la producción de un documento más extenso, como por ejemplo, un libro, al ser un proceso que tomaría más tiempo y por consiguiente, mayor prolongación en cuanto al análisis.

La necesidad de realizar una segmentación cronológica de documentos cercana a la fecha de producción, en proyectos que analizan algo relacionado a la tecnología, puede ser una alternativa útil si lo que se pretende es realizar una actualización sobre el objeto de estudio, incluso mostrar vocaciones, preferencias o tendencias sobre la temática analizada; por esto es muy útil el saber realizar un correcto rastreo en las bases de datos, debido a que dentro de sus variables de búsqueda y filtración, ayudan a los investigadores a encontrar específicamente lo que se espera, acortando tiempos que en las revisiones sistematizadas pueden llegar a ser extensas.

REFERENCIAS

Agudelo-Londoño, S., González, R. A., Pomares, A., Delgadillo, V., Muñoz, Ó., Cortes, A., y Gorbanev, I. (2019). Revisión sistemática de juegos serios para la educación médica. Rol del diseño en la efectividad. *Educación Médica Superior, 33*(2).

Andriamasinoro, F., Hohmann, A., Douguet, J. M., y Angel, J. M. (2020). *Serious games as a social learning tool in formalizing the artisanal and small-scale mining sector in african territories.* The Extractive Industries and Society.

Argilés, M., Jurado, L. A., y Junyent, L. Q. (2020). Gamification, serious games and action video games in optometry practice. *Journal of Optometry.*

Arnab, S., Berta, R., Earp, J., De Freitas, S., Popescu, M., Romero, M., ... Usart, M. (2012). Framing the adoption of serious games in formal education. *Electronic Journal of E-Learning, 10*(2), 159-171.

Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education, 113,* 86-97.

Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Antonaci, A., Dagnino, F., ... Mayer, I. S. (2014). Serious games and the development of an entrepreneurial mindset in higher education engineering students. *Entertainment Computing, 5*(4), 357-366.

Breuer, J., y Bente, G. (2010). *Why so serious? On the relation of serious games and learning.*

Cain, J., y Piascik, P. (2015). Are serious games a good strategy for pharmacy education?. *American Journal of Pharmaceutical Education, 79*(4).

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., y Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education, 157*, 103958.

Carrión, M., Santorum, M., Aguilar, J., y Pinaida, A. (2019). Study to Infer Key Criteria for the Design of Serious Games. In *2019 International Conference on Information Systems and Software Technologies (ICI2ST)* (pp. 63-70). IEEE Computer Society.

Carvalho, M. B., Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Sedano, C. I., Hauge, J. B., ... Rauterberg, M. (2015). An activity theory-based model for serious games analysis and conceptual design. *Computers & Education, 87*, 166-181.

Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture, 5*(2), 177-198.

Chen, S., y Michael, D. (2005). *Serious Games: Games that Educate, Train and Inform*. Estados Unidos: Thomson Course Technology.

Cifuentes-Álvarez, G., y Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: estudio de caso múltiple en Colombia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 23*(45), 133-142.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education, 59*(2), 661-686.

Contreras, R. S., Eguia, J. L., y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de Monturiol el joc*. Icono14, 9*, 249-261.

Cruz-Lara, S., Manjón, B. F., y de Carvalho, C. V. (2013). *Enfoques innovadores en juegos serios.*

Díaz, F. J., Queiruga, C. A., y Fava, L. A. (2015,). Juegos serios y educación. *In XVII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.*

Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J. P., y Rampnoux, O. (2011). Origins of serious games. In *Serious games and edutainment applications* (pp. 25-43). Springer, London.

Djaouti, D., Alvarez, J., y Jessel, J. P. (2011). Classifying serious games: the G/P/S model. En P. Felicia (Ed.), *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: multidisciplinary approaches* (pp. 118-136). Inglaterra: IGI Global.

Djaouti, D., Alvarez, J., y Jessel, J. P. (2011). Classifying serious games: the G/P/S model. In *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches* (pp. 118-136). IGI Global.

Gallego-Durán, F. J., Villagrá-Arnedo, C. J., Satorre Cuerda, R., Compañ, P., Molina-Carmona, R., y Llorens Largo, F. (2014). *Panorámica: serious games, gamification y mucho más.*

García-Mundo, L., Vargas-Enríquez, J., Genero, M., y Piattini, M. (2014). ¿ Contribuye el Uso de Juegos Serios a Mejorar el Aprendizaje en el Área de la Informática?. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, (20).

Ghazvini, A., y Shukur, Z. (2018). A Serious Game for Healthcare Industry: Information Security Awareness Training Program for Hospital Universiti Kebangsaan Malaysia. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 9*(9), 236-245.

Girard, C., Ecalle, J., y Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(3), 207-219.

González, C. S. G., y Izquierdo, F. B. (2011). Videojuegos educativos sociales en el aula. Revista *ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 9*(2), 59-83.

González, J. A. M., Angrino, S. O., Padilla, D. S. B., y Sáenz, M. B. (2018). Videojuegos educativos y pensamiento científico: análisis a partir de los componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales. *Educación y Educadores, 21*(3), 388-408.

González-González, C., y Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education, 58*(1), 250-262.

Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*(2), 91-108.

Hallinger, P., Wang, R., Chatpinyakoop, C., Nguyen, V. T., y Nguyen, U. P. (2020). A bibliometric review of research on simulations and serious games used in educating for sustainability, 1997–2019. *Journal of Cleaner Production, 256*, 120358.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M.D.P. (2014). *Metodología de la investigación*. Estados Unidos: Mcgraw-Hill.

J. Tomalá-Gonzáles, Guamán-Quinche, J., Guamán-Quinche, E., Chamba-Zaragocin W., y Mendoza-Betancourt, S. (2020). "Serious Games: Review of methodologies and Games engines for their development," 2020. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI),* (pp. 1-6). doi: 10.23919/CISTI49556.2020.9140827.

Jácome-Amores, L. (2019). Adaptación dinámica en los Juegos Serios para el desarrollo de destrezas cognitivas de la matemática en niños con problemas de aprendizaje. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação,* (E20), 217-228.

Laseno, F. U. D., y Hendradjaya, B. (2019, July). Knowledge-Based Filtering Recommender System to Propose Design Elements of Serious Game. In *2019 International Conference on Electrical Engineering and Informatics (ICEEI)* (pp. 158-163).

Liaw, S. S. (2001). Designing the hypermedia-based learning environment. *International Journal of Instructional Media, 28*(1), 43-57.

Lobo, J. C., y del Sur, M. (2014). Juegos serios: alternativa innovadora. *Conocimiento Libre y Educación (CLED), 2.*

Maniega-Legarda, D., Yànez-Vilanova, P., y Lara-Navarra, P. (2011). Uso de un videojuego inmersivo online 3D para el aprendizaje del español: el caso de "Lost in La Mancha". *Icono 14: Revista Científica de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 9*(2), 101-121.

Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys like to play. Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. Estados Unidos: Unicorn Edition.

McGregor, G., y Bartle, E. (2016). Exploring the unknown: Designing a serious game for tertiary education from scratch, a case study. In *33rd International Conference of Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (p. 406).

Melthis, J., Tang, S., Yang, P., Hanneghan, M., y Carter, C. (2016). Topologies for combining the internet of things and serious games*. Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, 31*(5), 2685-2696.

Molins-Ruano, P., Sevilla, C., Santini, S., Haya, P. A., Rodríguez, P., y Sacha, G. M. (2014). Designing videogames to improve students' motivation. *Computers in Human Behavior, 31*, 571-579.

Mora, A., Calabor, M. S., y Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review, 21*(1), 38-47.

Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2014). Escala de motivación por el juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 20*(1), 1-15.

Nebel, S., Schneider, S., Beege, M., y Rey, G. D. (2017). Leaderboards within educational videogames: The impact of difficulty, effort and gameplay. *Computers & Education, 113*, 28-41.

Romero, M., y Gebera, O. T. (2012). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED),* (34).

Romero, M., y Rodríguez, M. U. (2013). Desarrollo de las competencias de colaboración con el uso del Serious Game MetaVals. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14*(1), 123-142.

Sostmann, K., Tolks, D., Buron, S., y Fischer, M. R. (2011). *Serious Games for Health: Learning and healing with video games.* MIBE--Sonderheft.

Tamla, P., Böhm, T., Gaisbachgrabner, K., Mertens, J., Hemmje, M., y Fuchs, M. (2019, January). Survey: Software Search in Serious Games Development. In *CERC* (pp. 155-166).

Tan, J. W., y Zary, N. (2019). Diagnostic markers of user experience, play, and learning for digital serious games: A conceptual framework study. *JMIR serious games, 7*(3), e14620.

Van Rosmalen, P., y Westera, W. (2014). Introducing serious games with Wikis: empowering the teacher with simple technologies. *Interactive Learning Environments, 22*(5), 564-577.

Wagner, A., y Gałuszka, D. (2020). Let's play the future: Sociotechnical imaginaries, and energy transitions in serious digital games. *Energy Research & Social Science, 70,* 101674.

Zarzuela, M. M., Pernas, F. J. D., Martínez, L. B., Ortega, D. G., y Rodríguez, M. A. (2013). Mobile serious game using augmented reality for supporting children's learning about animals. *Procedia Computer Science, 25*(Supplement C), 375-381.

Zhu, L., Cao, Q., y Cai, Y. (2020). Development of augmented reality serious games with a vibrotactile feedback jacket. *Virtual Reality & Intelligent Hardware, 2*(5), 454-470.

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, *38*(9), 25-32.

CAPÍTULO 89

LA PRENSA DIGITAL PARA ENSEÑAR FIGURAS RETÓRICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La función educativa de los periódicos digitales

En el arduo proceso de enseñanza es imprescindible buscar estrategias que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Los periódicos digitales son una de estas estrategias. El objetivo de este trabajo es resaltar su valor pedagógico y sus posibilidades como instrumentos educativos a gran escala. Algo que ya fue advertido en el muy difundido, pero poco estudiado, Informe McBride (1980) donde se apuntaba que el problema de futuro consistía en aprovechar las posibilidades existentes de estos medios para ponerlos al servicio del desarrollo integral y del bienestar de los ciudadanos porque los sectores productivos de la sociedad dependerán cada vez más de una organización del trabajo inteligentemente programada, mediatizada, del conocimiento, de la experiencia y de la utilización de la información allí donde sea necesaria.

Con el paso de los años se ha ido fraguando la idea de que un periódico no es solo un soporte de informaciones, sino que puede, y debe, convertirse en un instrumento pedagógico (Suárez-Ramírez, 2015). En un principio la enseñanza a partir de periódicos se centró casi exclusivamente en el tratamiento de la información aparecida y, con posterioridad, se vinculó con la información publicada en revistas académicas, periódicos y boletines de diferentes colectivos y asociaciones, entre otros. Después fue ganando la técnica del periodismo, que se fue vinculando con las actividades pedagógicas, para lo cual el periodismo educativo se fue transformando en escolar. Con el paso de los años y la llegada de la Sociedad de la Información e Internet algunos expertos han recomendado los medios de comunicación para motivar al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lo que se ha dado en llamar educomunicación (Aguaded, 2011).

Hay que tener en cuenta que el periódico es una especie de ventana al mundo que acerca la mayor parte de la información a los niños y jóvenes que están en las aulas. En pleno siglo XXI, la información ya no se presenta solamente de forma lineal a través de la letra impresa, sino también a través de diversos documentos multimedia donde las imágenes visuales y sonoras se combinan con el lenguaje

verbal en aparente desorden para provocar sobre todo sensaciones y emociones al receptor. Como bien señala Gutiérrez (1996, p. 38):

"Si la escuela pretende seguir siendo uno de los principales agentes educativos en la sociedad futura, y no quedarse reducida a la función de guardería, será necesario que se adapte al mundo en el que los niños viven, será necesario que adopte una postura abierta, crítica y responsable con respecto a aspectos tan importantes hoy en día como los medios de difusión, las nuevas tecnologías y la comunicación multimedia".

En momentos en los que nuevos aires de innovación pedagógica presentan a todos los integrantes del sistema educativo un desafío a su renovación, eficacia y creatividad, hay que buscar estrategias de acción didáctica que permitan al mismo tiempo el aprendizaje de procesos interactivos de trabajo. El periódico digital surge entonces como una buena oportunidad didáctica.

El periódico como instrumento, herramienta y estrategia pedagógica ha experimentado un auge con la irrupción de Internet. Ha sido el periódico el medio de comunicación que mejor ha sabido aprovechar las ventajas de Internet. Hay que aclarar que el fenómeno de los periódicos digitales ha recibido varios nombres. Unos los denominan así, pero otros se refieren a ellos como periódicos online (Cabrera, 1998), ciberperiódicos (Alonso del Barrio, 2011) o cibermedios (quizá el término más extendido). En cualquier caso, estamos refiriéndonos a los periódicos que existen exclusivamente en la web o incluso a aquellos que, teniendo versión impresa, también cuelgan sus contenidos en Internet.

Los periódicos digitales son concebidos como un sitio web con cientos de páginas, como las de las revistas, con colorido, fácil acceso y múltiples vínculos a otras informaciones. Los periódicos impresos más importantes supieron anticipar el potencial de Internet. La gran red permitía incluir una cantidad de fotos e imágenes mucho mayor que a la edición impresa y, sobretodo, de una forma mucho más barata y accesible. Además, su difusión se convertía, de la noche a la mañana, en global. De forma inmediata, el diseño gráfico de las páginas web se convirtió en prioritario al ser un elemento diferenciador para atraer la atención de los usuarios (Cabrera, 1998; Armentia, Elexgaray, y Pérez, 1999). Los periódicos se hacían gigantes de la comunicación con Internet. Más gráficos, mejor diseño y mucho más multimedia (Salaverría, 2001). Un cóctel perfecto para animar a los jóvenes a su consumo y lectura. Además, fomentaban una interacción antes desconocida donde los lectores podían comentar y publicar sus propios contenidos en forma de comentarios. Para más inri el acceso siempre ha sido gratuito. Solo faltaba el engranaje de red, la conectividad entre informaciones similares o parecidas. Esto se consiguió presentando un texto hipervinculado: el hipertexto (Vouillamoz, 2000; Pérez-Marco, 2003; Larrondo, 2008). Ese vínculo y enlace ha permitido leer más, ahondar en la

información o acceder a contenidos e informaciones para ampliar nuestros conocimientos. El multimedia y las infinitas posibilidades del hipertexto han situado a los periódicos impresos y digitales en auténticos gigantes de la comunicación, que compiten de tú a tú con las TV y las radios.

La enseñanza de las figuras retóricas con los periódicos digitales

Si revisamos lo que han sido las prácticas docentes y también algunos planteamientos teóricos en relación con la enseñanza de los medios de comunicación en las escuelas, se podrían concretar tres enfoques o concepciones: (1) enfoque gramatical o de enseñanza del lenguaje, (2) el centrado en las tecnologías o dimensiones técnico-materiales de los medios de comunicación y, por último, (3) el socio-ideológico centrado en el análisis de los contenidos y mensajes de los medios. Este trabajo ahonda en el primero de estos enfoques.

La enseñanza con los periódicos digitales puede abordarse desde la etapa de Educación Primaria donde se insinúa que, dadas las prioridades educativas que se deben establecer con un alumnado todavía en proceso madurativo, es muy recomendable que el profesorado incorpore la prensa en las aulas.

No hay que olvidar que en esta etapa se combinan de manera más evidente la competencia digital y el manejo de las TIC para ponerlas al servicio de la información y creación lingüística cuando se dice que uno de los objetivos principales es que el alumnado se inicie “en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran".

El Real Decreto 26/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece entre los estándares de aprendizaje evaluables del área de Lengua Castellana y Literatura, "bloque de comunicación escrita: leer" (pág. 30), cómo cada alumno "8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en mensajes publicitarios". Mientras que en el "bloque educación literaria" (pág. 32) incide en que es importante si "2.2. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos literarios”, y si "2.3. Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas".

Pero a partir de la etapa de Educación Secundaria es cuando la administración educativa apuesta claramente por el uso de los medios de comunicación como un contenido más del currículum. Será en Bachillerato donde el alumnado deberá "utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación".

Llama la atención cómo desaparece la retórica entre los contenidos curriculares de Educación Secundaria en España. En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, solo se menciona la retórica como contenido transversal de Filosofía (1º de Bachillerato) cuando se incluye como contenidos: "manejo de las reglas básicas de la retórica", "la retórica y la composición del discurso", "valorar las técnicas de la retórica para organizar la comunicación, resolución de negociaciones y conflictos, generar diálogo". Es curioso que estos contenidos destacan por su importancia en las comunicaciones orales cotidianas y, sin embargo, no son reforzadas en otras áreas como Lengua Castellana y Literatura. En esta asignatura (filosofía) también se menciona como "estándares de aprendizaje evaluables" que el alumno "15.1 Comprende y explica la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación".

También hay referencias a la retórica en otra asignatura de "Educación Plástica, visual y audiovisual (1º ciclo ESO) donde en el "bloque 2 de Comunicación audiovisual" se establece la necesidad de que el alumnado logre "14. identificar y emplear recursos visuales como las figuras retóricas en el lenguaje publicitario".

Si bien es cierto que no existe referencia explícita al trabajo concreto con figuras retóricas en el área de lengua y literatura, sí que se deduce cómo se podría trabajar con los textos periodísticos. Por ejemplo:

En 1º de la ESO se insiste (contenido 6 del bloque 4) en la identificación de algunos conectores textuales y, dentro de la evaluación, que el alumno debe comprender textos breves o fragmentos. Precisamente el periodismo digital se sustenta en textos breves y fragmentados y los conectores textuales se hacen necesarios para poder desarrollar las noticias o crónicas.

Por su parte, en 2º de la ESO se insiste en el funcionamiento sintáctico del verbo, en la identificación de la oración y el uso de la terminología sintáctica básica. Elementos que también pueden trabajarse a partir de los textos de los periódicos digitales.

En 3º ESO uno de los contenidos más relacionados con los textos periodísticos son las características de las clases de palabras y el análisis de su forma.

En 4º ESO se pide reconocer y utilizar algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo, valorando la cohesión y la construcción oracional.

Para subsanar este “olvido" al tratamiento del contenido específico de las figuras retóricas en el currículo oficial de Educación Secundaria en España, se ofrece una serie de actividades para esta etapa educativa por ser la última que con carácter obligatorio establece el sistema educativo en España.

Es también una etapa crucial en la formación de los jóvenes. Muchos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que discurrían con cierta regularidad, se quiebran al llegar a esta etapa, al coincidir con etapas del desarrollo que alteran orgánica y psicológicamente la vida de los jóvenes. Es frecuente constatar la preocupación de los docentes y educadores por disponer de recursos suficientes y altamente motivadores para compensar ese desinterés del alumnado por la formación reglada. Muchas investigaciones se plantean como objetivo final poner a disposición del profesorado de esa etapa educativa las conclusiones o materiales generados para fortalecer más y mejor las estrategias didácticas para que, en definitiva, el alumnado aprenda más y de manera más divertida o amena.

Se pretende con este trabajo ofrecer al profesorado de la etapa de Secundaria un material motivador (los textos periodísticos online) para introducir su tratamiento en las aulas, de forma que puedan conectar con la realidad, con textos "vivos", surgidos de acontecimientos reales y actuales, de mayor interés, sin duda, que si optamos por recurrir a textos literarios clásicos. El periodismo puede ayudar a leer más porque su potencial radica en que los alumnos los valoran como familiares, que ofrecen ejemplos del lenguaje oral y cotidiano de la sociedad del momento -no de otras sociedades pasadas, atemporales-; porque existen muchos extranjerismos que pueden servir, en muchos casos, para explicar el origen de las palabras y comprobar si es conveniente su uso; porque hay errores y del error se aprende; y porque recurre a otros lenguajes especializados como el administrativo, el jurídico o el político que los convierte una buena herramienta para la adquisición y consolidación del léxico.

MÉTODO

La metodología del presente trabajo sigue un análisis descriptivo para cuantificar e identificar distintas figuras retóricas en los textos de la prensa digital, un enfoque lingüístico con una finalidad didáctica y práctica.

Algunos de los objetivos son:

- Poner en valor el periodismo digital deportivo como referente de creación literaria.
- Fomentar el uso del periódico digital como herramienta didáctica en el área de Lengua española y Literatura.
- Resaltar la importancia de la retórica en los textos periodísticos.
- Identificar distintas figuras retóricas en los titulares de la prensa digital.
- Cuantificar y clasificar las figuras retóricas según su forma y contenido.
- Proponer el uso de las TIC, y en concreto el acceso a estos periódicos digitales gratuitos y accesibles, como competencia presente en los planes de estudios desde la

etapa de Primaria a Bachillerato (competencia digital) y como herramienta y recurso para la competencia en comunicación lingüística.

En trabajos anteriores (Suárez-Ramírez, 2015; Suárez-Ramírez y Suárez-Muñoz, 2017; Suárez, Balça, y Costa, 2018) se ha propuesto una forma de analizar textos periodísticos a partir de las capturas de pantalla con el teléfono móvil para valorar la presencia de figuras retóricas en estos cibermedios (análisis descriptivo y cuantitativo de figuras retóricas). En esos estudios se ha constatado que las figuras retóricas más frecuentes en los textos periodísticos (titulares) son la metáfora, la metonimia y la sinécdoque, el epíteto, la hipérbole, la personificación, la paradoja y los juegos de palabras (expresión donde pueden agruparse otras figuras tales como aliteración, paranomasia, onomatopeya, calambur o retruécano).

En este trabajo se presenta una pequeña muestra de actividades para el área de Lengua Española y Literatura de la etapa de Educación Secundaria que permiten trabajar el contenido de las figuras retóricas a través de los textos periodísticos online. De esta forma se pretende demostrar cómo el periodismo digital puede convertirse en referente textual y herramienta didáctica por su fácil acceso a través de los distintos dispositivos electrónicos (ordenador, tableta, teléfono móvil).

RESULTADOS

Propuesta didáctica para Educación Secundaria

Actividad 1. ACCEDER A UN PERIÓDICO DIGITAL: Acceder a cuatro periódicos digitales de tipo generalista (información general) que sean distintos -también podrían ser periódicos digitales especializados-. Se proponen, a modo de ejemplo:

Elmundo.es

Elpais.es

Publico.es

Elespanol.com

Actividad 2. LEER TITULARES (u otros textos periodísticos). Debe hacerse una lectura pausada y comprensiva para reflexionar sobre los posibles significados de las palabras clave de (que no sean nombres propios) en el contexto de cada titular principal (también puede hacerse con el resto de texto que haya en esa imagen o captura de pantalla). Como propuesta, se podrían aislar palabras o grupos de palabras para una identificación exhaustiva de las figuras retóricas presentes en esos textos.

EJEMPLOS:

- Elmundo.es

Titular 1: LOS BARONES PIDEN SOSIEGO A CASADO: DEBE PRIMAR LA GESTIÓN A LOS CHOQUES DE DÍAZ AYUSO.

Los Barones (metáfora)
La gestión (metonomia)
Choques (metáfora)

Figura 1. Captura de Elmundo.es (4 de octubre de 2020)



Titular 2: OCHO VERDADES DEL REY QUE INCOMODAN HOY A SÁNCHEZ
Ocho verdades (epíteto)
Incomodan (personificación)
Hoy (solo hoy? Hipérbole)
Titular 3: LA DIMISIÓN DE REYERO AVIVA EL FANTASMA DE LA MOCIÓN DE CENSURA, PERO EL PP LO CREE IMPOSIBLE
La dimisión… aviva (personificación)
El fantasma de la moción de censura (metáfora)
El PP lo cree imposible (sinécdoque -todo por la parte-, personificación, hipérbole).

Titular 4: EL REY AL QUE HAN DEJADO AL DESNUDO
El rey (reflexionar con la imagen que acompaña al titular)
Han dejado (elipsis)
Desnudo (hipérbole)
Titular 5: CALVO CRITICA LA DIFÍCIL COMUNICACIÓN CON LA COMUNIDAD DE MADRID
Comunidad de Madrid (toda o una parte? Sinécdoque)

- Elpais.es
Titular 1. EL VIRUS MANTIENE EN TENSIÓN A LOS HOSPITALES MADRILEÑOS
El virus mantiene (personificación)
En tensión (hipérbole, personificación)

Los hospitales madrileños (o simplemente algún servicio) (hipérbole, metonimia).

Figura 2. Captura de Elpais.es (4 de octubre de 2020)



Titular 2. INDIGNACIÓN, FRUSTRACIÓN Y MIEDO EN EEUU
(Analizar la forma con elipsis)
¿Todos los EEUU? Hipérbole
Titular 3. BIDEN, HARRIS Y EL ALMA DE EEUU
¿El alma? (hiperbole, metáfora)

- Publico.es

Titular 1. EL BARRIO MADRILEÑO QUE RESISTE A LA SEGUNDA OLA DEL CORONAVIRUS TRAS SER ARRASADO EN LA PRIMERA.

El barrio madrileño resiste (personificación)
Segunda ola (metáfora)
Ser arrasado (hipérbole)
Primera (metonimia = primera ola)

Figura 3. Captura de Publico.es (4 de octubre de 2020)



- Elespanol.com

Titular 1: SE DISPARAN LOS CONTAGIOS EN CATALUÑA: 2426 NUEVOS CASOS Y 16 MUERTOS EN 24 HORAS.

Se disparan los casos (metáfora)

Muertos (metonimia = personas muertas?) -economía del espacio, ahorro lingüístico-.

Figura 4. Captura de elespanol.com (4 de octubre de 2020)



Titular 2: ASÍ ABORTÓ EL FISCAL LA DETENCIÓN DE VILLAREJO EN 2016: 500 DÍAS MÁS TRAMANDO CON CORINNA.

Abortó el fiscal (hipérbole, hipérbaton)

Tramando con Corinna (hipérbole)

Actividad 3. IDENTIFICACIÓN FIGURAS RETÓRICAS. De forma adicional, el docente puede explicar cómo se pueden identificar las figuras retóricas rápidamente en un texto, periodístico o literario.

Existen dos tipos de mecanismos retóricos básicos que se basan en la forma o en contenido (significante o significado)

Forma/Significante: (Aliteración, paranomasia, asíndeton, etc.) – disposición del texto, ordenamiento, extensión de las palabras o de la expresión, modificación de la forma de alguna palabra -paranomasia-

Contenido/Significado: (Metáfora, personificación, hipérbole, etc.) – cuando un término sustituye a otro por proximidad semántica, o si se usan verbos y acciones humanas con instituciones, organismos no humanos y objetos… También cuando se usan palabras o expresiones con un significado o trascendencia mayor que el real (arrasar, por ejemplo).

Actividad 4. CREAR FIGURAS RETÓRICAS. Para consolidar los contenidos aprendidos el alumno debe construir discursos retóricos (orales y escritos) crear nuevas figuras retóricas a partir de los mecanismos básicos de creación lingüística. Estos son:

(1) PODRÍA Suprimir ALGUNA LETRA, PALABRA, EXPRESIÓN… porque quiera ahorrar espacio o economía del lenguaje.

Ejemplos:

Aféresis (eliminar un sonido al inicio de la palabra porque con el paso del tiempo ha dejado de pronunciarse). Ejemplo: "chacho" por "muchacho"

Apócope (eliminar un sonido al final de la palabra). Ejemplos: "buen" por "bueno" o "algún" por "alguno".

Elipsis (eliminar una o más palabras de la oración porque el lector las sobreentiende). Ejemplo: "Yo llevo las flores y ellos el incienso".

Síncopa (eliminación de uno o más sonidos en el interior de la palabra). Ejemplo: "cantao" por "cantado".

Asíndeton (eliminar nexos de unión que de manera natura deberían incluirse en una frase). Ejemplo: "acude, corre, vuela" (Fray Luis de León)

Paranomasia (semejanza fonética o morfológica entre dos o más palabras que se diferencian en una vocal o consonante). Ejemplo: "Tres tristes tigres…"

(2) PODRÍA Añadir para resultar más impactante o para llamar la atención y provocar al lector/oyente:

Ejemplos:

Hipérbole (exagerar cantidades, cualidades o características). Puede crearse por medio de la sufijación -azo, -ón. Por ejemplo: "cabezón" o "pelotazo".

Epíteto (adjetivo calificativo que resalta las características y cualidades de un sustantivo). Puede lograrse incluyéndolo antes que el sustantivo para destacar aún más. Ejemplo: "magnífica película"

Personificación (atribuir a seres inanimados o cosas cualidades propias de los seres humanos). Ejemplo: "los árboles sonreían".

(3) PODRÍA Sustituir unos términos por otros para suavizar o exagerar el mensaje, para ahorrar espacio -economía del lenguaje, en caso de las metonimias y sinécdoques- o por simple recreo y efecto lúdico y humorístico (paranomasia). Las figuras de contenido actúan sobre la semántica y afectan la lógica

Ejemplos:

Metáfora (traslada el significado de un concepto a otro estableciendo una relación de semejanza o analogía). Ejemplo: "Me pegó fuerte la noticia".

Metonimia (designar una cosa con el nombre de otra con la que existe un realción de contigüedad espacial, temporal o lógica).

Sinécdoque (clase especial de metonimia)

Actividad 5. ESCRITURA DE UN DISCURSO ORAL-ESCRITO: Se puede solicitar que elaboren un pequeño guion o texto para integrar cada una de las figuras retóricas encontradas y analizadas en los periódicos con el objetivo de las que empiecen a usar de forma habitual en sus discursos escritos y orales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Si queremos lograr un aprendizaje significativo por parte del alumno, hay una serie de principios metodológicos que deben tomarse en cuenta a la hora de desarrollar cualquier propuesta didáctica innovadora:

- Apoyarnos en las capacidades del alumnado para trabajar a partir de ellas sus dificultades y limitaciones; El acceso a los periódicos digitales subsana algunas limitaciones de acceso a la información y fomenta un uso apropiado de las TIC.

- Es importante tener en cuenta los intereses, gustos y motivaciones del alumnado. En este sentido, la prensa digital, por su variedad temática y textual es un gran zoco de intercambio lingüístico (Rodríguez Díez, 1994) y permite que sea más fácil acertar coincidiendo con esos intereses y gustos del alumnado.

- Las actividades deben proponerse de una manera lúdica y por descubrimiento. En este sentido es necesario utilizar un enfoque globalizador e interdisciplinar donde prime un tipo de comunicación total. Precisamente el periodismo favorece esa transversalidad. Como decía Martínez (1990), es un nido de lenguajes, de ahí que los textos periodísticos sean idóneos para la riqueza léxica y discursiva.

- Es importante propiciar la capacidad de aprender a aprender; el análisis y trabajo a partir de periódicos digitales fomenta habilidades y destrezas individuales y en grupo, todas relacionadas con la competencia digital -manejo de dispositivos electrónicos y TIC- y con la competencia en comunicación lingüística.

- Los textos periodísticos son recursos de una rica creatividad léxica (Guerrero, 2007), y como tales, llaman la atención del alumnado que se muestra motivado en la lectura de estos textos.

- La lectura a partir de periódicos digitales constituyen una oportunidad para enseñar habilidades sociales y de comunicación, a partir del texto y también del multimedia; Precisamente en los textos periodísticos se dan tanto expresiones del código oral como del código escrito. La imitación de esta fórmulas expresivas propiciará la mejora de las habilidades sociales de los alumnos y el fomento de un clima comunicativo en el aula.

- El alumno debe aprender de forma significativa. Si descubre, experimenta y crea figuras retóricas el aprendizaje será más efectivo que si se hace por medio de la memorización de recursos retóricos (Martínez, 2014).

- No debe olvidarse la necesidad de favorecer el aprendizaje integral del alumnado y de transferir los aprendizajes obtenidos a aquellas situaciones de la vida cotidiana donde deben ponerse en práctica. Van Dijk (1996) criticaba la lingüística porque se olvidaba del contexto. Gracias al periodismo, en este caso al accesible periodismo digital, los alumnos podrán experimentar situaciones prácticas y cotidianas de cada día.

- Los currículum educativos deben integrar mucho más a la retórica como disciplina del buen hablar y del buen escribir. Existen trabajos académicos donde se demuestra cómo determinadas figuras retóricas ayudan a cohesionar el discurso (por ejemplo a partir de la metonimia, según Quintero, 2017).

Por todas estas razones, se sugiere que los docentes exploren propuestas didácticas a partir de la prensa digital y que insistan en la enseñanza de las figuras retóricas. En este trabajo se ha mostrado cómo un contenido tradicionalmente aburrido y difícil de aprender como las figuras retóricas también pueden hacerse sin la exclusiva forma de memorización. La prensa digital ofrece textos contextualizados que pueden ser más motivadores para la retención de estas figuras retóricas (adquisición). Si el alumno consigue identificar figuras retóricas en textos periodísticos y, después, las incorpora a su discurso oral y escrito estará mejorando su competencia comunicativa pues las figuras retóricas no son solamente el adorno de los mensajes, sino la fórmula de demostrar creatividad lingüística en los textos (Guerero Salazar, 2007), lograr persuasión comunicativa (Spang, 2005) y captar la atención de los receptores de su mensaje. De esta forma, el alumnado estará en disposición de dominar el complejo y sugerente lenguaje figurado con recursos textuales a los que podrá acceder de forma gratuita -online para mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

REFERENCIAS

Aguaded, I. (2011). Media education: an internacional unstoppable phenomenon. *Comunicar, 19*(37), 7-8.

Alonso del Barrio, E. (2011). "¿Los ciberperiódicos hacen cibernoticias?" En: J.J. Veró y F. Sabés (coord.): La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario. *XII Congreso de Periodismo Digital Huesca* (pp.95-112).

Armentia, J.I., Elexgaray, J., y Pérez-Fuentes, J.C.; (1999). *Diseño y periodismo electrónico*. Servicio editorial Universidad del País Vasco.

Cabrera, M. A. (1998). *Evolución y tendencias en la configuración gráfica de la prensa on line* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

Guerrero, S. (2007). *La creatividad en el lenguaje periodístico.* Madrid: Editorial Cátedra.

Gutiérrez-Martín, A. (1996). "*Educación multimedia: una propuesta desmitificadora". En: La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: E. de la Torre.

Larrondo, A. (2008). *Los géneros en la Redacción Ciberperiodística. Contexto, teoría y práctica actual.* Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Martínez-Ezquerro, A. (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica de la Lengua y la Literatura, 26*, 263-283.

Martínez-Hernando, B. (1990). *Lenguaje de la prensa*. Madrid: Eudema Universidad.

McBride, S. (1980) *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez-Marcos, S (2003). *El concepto de hipertexto en el periodismo digital: análisis de la aplicación del hipertexto en la estructuración de las noticias de las ediciones digitales de tres periódicos españoles* (www.elpais.es, www.elmundo.es, www.abc.es) (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.

Quintero, S. (2017). Metonimia como recurso cohesionador en el texto periodístico deportivo. *EULA: Estudios de Linguística, 31,* 269-284.

Rodríguez-Díez, B. (1994). "El lenguaje sectorial del deporte en la prensa escrita", en: *El idioma español en el deporte.* Madrid: Fundación EFE. Pp. 109-140.

Salaverría, R. (2001). "Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 7*, 383-395.

Spang, K (2005). *Persuasión: fundamentos de retórica*. Navarra: EUNSA

Suárez-Ramírez, S. (2015). *Los titulares de los cibermedios deportivos. Principales figuras retóricas y su aplicación didáctica* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Suárez-Ramírez, S., y Suárez-Muñoz, A. (2017). La retórica del titular deportivo. *Documentación de las Ciencias de la Información, 39*, 83-118.

Suárez-Ramírez, S., Balça, A., y Costa, P. (2018). La enseñanza de los textos deportivos. Estudio de las portadas impresas de España y Portugal. *Contextos Educativos, 22,* 45-61.

Van Dijk, T.A. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación

Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e Hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica.* Barcelona: Editorial Paidós.

CAPÍTULO 90

NUEVOS RETOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

MARIA SISTO, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES,
MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ,
ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ,
ROSA MARÍA DEL PINO SALVADOR, BEGOÑA MARÍA TORTOSA MARTÍNEZ Y
JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Si bien las pandemias en la economía mundial no son un fenómeno del todo nuevo (Cheng, Lau, Woo, y Yuen, 2007), la economía moderna se halló desprevenida cuando en Wuhan, China, en diciembre de 2019, surgió una enfermedad tan masiva y rápida, que se extendió a muchos países en todo el mundo. Se trata de una neumonía causada por un nuevo síndrome respiratorio severo agudo-Coronavirus 2 (SARS-CoV-2), el mismo que en los últimos 20 años, junto con otro de la familia Betacoronavirus (MERS-CoV), infectó a más de 10000 personas en todo el mundo (Wang et al., 2020b).

La pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus (a partir de ahora, COVID-19) ha planteado desafíos importantes para la humanidad. Sin embargo, debido, entre otras cosas, al poco tiempo transcurrido entre el primer brote y la declaración de pandemia global, no han sido muchos los estudios sobre su impacto en diferentes áreas de la vida social, económica y política a nivel mundial. No obstante, hay publicaciones que aportan información desde diferentes países y perspectivas: Cloyne, Dias, Parey, y Ziliak (2020), y Malinowska (2020), analizan la tasa de declive de la economía global debido a la infección de la población por COVID-19; Wong et al. (2020) abordan lo que necesitan los hospitales para prepararse a administrar estratégicamente espacios, personal y suministros ante una pandemia; Łyskawa, Kędra, Klapkiv, y Klapkiv (2019) discuten el proceso de digitalización y los principales riesgos cibernéticos para las instituciones; la UNESCO (2020) proporciona un recurso con consejos de aprendizaje a distancia para usar herramientas en línea en el hogar.

En concreto, en el sector de la educación superior, se ha indagado sobre la implementación de tecnologías innovadoras y los enfoques cambiantes en relación con el período prolongado de autoaislamiento debido al COVID-19. La mayoría de los estudios informan que la educación universitaria se vio obligada a responder

rápidamente a nuevos desafíos, como la mayoría de las otras esferas de la vida pública (Cabrera, 2020; Klapkiv y Dluhopolska, 2020; Nuere y de Miguel, 2020; Prokopenko y Berezhna, 2020; Rogero-García, 2020; Tam y El-Azar 2020).

El sistema educativo universitario durante la pandemia de Covid-19

"Como resultado de la declaración de la pandemia del coronavirus (COVID-19), más de mil millones y medio de jóvenes ahora no pueden asistir a clases debido al cierre de instituciones educativas a nivel nacional en 165 países", así informó la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay (Prokopenko y Berezhna, 2020), antes de que asistieramos a un escenario imprevisible que ha suscitado mucha inquietud por sus efectos sociales, económicos, personales y familiares. Este panorama ha afectado, también, a las instituciones de educación superior en todo el mundo (Cabrera, 2020). Las medidas de seguridad provocaron novedades en el entorno educativo. La pandemia forzó el cierre de todos los centros educativos, suprimiendo las clases presenciales, generando un primer reto general, urgente e inesperado, debiendo convertir los cursos universitarios, previamente presenciales, en clases impartidas enteramente en línea (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, y Koole, 2020).

Sin embargo, la docencia online, aunque parece que haya llegado en circunstancias excepcionales para irse después de volver a la normalidad, es posible que se quede e implante para siempre en los sistemas educativos a nivel mundial (Márquez, 2020). En efecto, la educación a distancia se ha convertido en un componente clave para garantizar la continuidad de la educación, pero, también, se está actualizando como una forma posible e importante de innovación del proceso general de enseñanza-aprendizaje (Rajab, Gazal, y Alkattan, 2020; Rebukha y Polishchuk, 2020). Cabe añadir, que, aunque el formato en línea para la adquisición de conocimientos en la educación superior se estaba utilizado desde hace bastante tiempo, era complementario y no reemplazaba por completo la educación presencial (Klapkiv y Dluhopolska, 2020). Por tanto, antes este posible escenario nuevo, las instituciones y los docentes deberían necesariamente estar preparados y comprometerse en actualizar e innovar su políticas, prácticas y actuaciones educativas para que, cualquier situación novedosa o problemática pueda presentarse en un futuro, no nos encuentre tan desprevenidos y desubicados como ha sucedido ahora.

Retos latentes en la docencia virtual en contextos de pandemia

Es conocido que la educación virtual generalmente crea grandes retos en el campo de la vida académica. De igual forma, la implantación de la docencia en línea sólo es posible si se garantiza la formación docente, la generación de competencias y se asignan recursos tecnológicos apropiados para la adaptación de la enseñanza. La

falta de planificación, control y estrategias se consideran obstáculos que impiden garantizar la calidad de la docencia virtual (Durán y Estay-Niculcar, 2016; Fernández-Morales, Iriarte, Mejía, y Revuelta, 2018).

Sin embargo, cuando tiene comienzo un lock down, todo parece ir a peor. La cuarentena global debido a una pandemia requiere conocimientos sistemáticos para dominar las tecnologías modernas, lo que desemboca en desafíos institucionales, que la mayoría de las veces se convierten en retos dirigidos principalmente al personal docente (Klapkiv y Dluhopolska, 2020). Las razones de estos grandes desafíos no se esconden solo detrás de la edad de los profesores, o en la deferencia generacional relativa al manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), sino, también, en la renuncia a aprender cosas nuevas con los estudiantes, en la incertidumbre en el futuro y en los bajos salarios (Shostak, 2019).

Entre los retos que más afectan a los docentes de educación superior, a la hora de impartir clases online durante la pandemia COVID-19, se hallan: problemas de comunicación y de evaluación de los estudiantes; interacción limitada y deteriorada con el alumnado; falta de preparación; poca experiencia y carente uso de herramientas tecnológicas; mala gestión del tiempo; aumento considerable de la carga horaria laboral; tecnofobia; carencia de recursos para garantizar la motivación del aprendizaje de los estudiantes; además de ansiedad o estrés relacionados con la pandemia (Prokopenko y Berezhna 2020; Rajab, Gazal, y Alkattan, 2020; Shevtsov, Lastochkina, y Nykonenko, 2020; Silas y Vázquez, 2020; Wang, Zhang, y Ye, 2020).

Cabe destacar la presencia de retos específicos para aquellas instituciones de educación superior que, por la naturaleza y caracterización muy práctica de sus itinerarios formativos, requieren fundamentalmente actividades, clases y prácticas presenciales que han debido suprimirse obligatoriamente por el COVID-19. Es el caso, por ejemplo, de facultades como Medicina y Cirugía (Rajab et al., 2020), Odontología (Wang et al., 2020), Educación Física (Potop, Manolachi, y Kulbaev, 2020). Los cambios más importantes surgen en las universidades porque los profesores no están preparados para la educación en línea, sobre todo a la hora de enseñar actividades específicas e impartir asignaturas prácticas y creativas. Otro ejemplo puede ser el Dibujo Artístico, así como testifican Nuere y de Miguel (2020).

En estas circunstancias, lo que el profesorado pretende es continuar con los requisitos de siempre, basados en que el alumno construya su propio aprendizaje, siempre a partir de un trabajo crítico y adquiriendo las habilidades y competencias necesarias, pero, es evidente que “subir materiales online” no implica enseñanza online. Además, es fundamental la interactividad entre profesores y alumnos, pero, desafortunadamente, la calidad de esta interacción se ve mermada en muchos aspectos. Uno de los más obvios es que los estudiantes, aun pudiendo conectar sus cámaras para verse los rostros, no las usan, entonces pues, un profesor se siente solo enseñando sin ni siquiera un contacto visual virtual. Por lo tanto, uno de los riesgos

que se corren es que el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a convertirse en una mera transmisión unidireccional de información.

A raíz de todo lo expuesto, es evidente que nos encontramos ante una situación que dista mucho de tener todos los elementos necesarios para un aprendizaje en línea de calidad. A los desafíos más comunes, se añaden otros, como la falta de un contexto social que garantice bienestar físico y emocional a sus alumnos en esta nueva situación definida "la ficción de educar a distancia" (Rogero-García, 2020), y el aumento de la desigualdad de oportunidades educativas, puesto que para que todos sigan aprendiendo en un contexto de encierro harían falta recursos y herramientas que no todas las familias y hogares disponen (Cabrera, 2020). Estamos, pues, ante una crisis educativa sin precedentes (Lucio, Zimerman, y Altamirano, 2020).

Solventar los retos ínsitos en la docencia online

Si bien las pandemias históricamente han creado retos, identificar estos retos podría ser el primer paso para convertirlos en oportunidades. En el caso concreto de los desafíos educativos, una posible oportunidad surgida de la emergencia COVID-19 sería involucrar a los estudiantes y profesores en un proceso de transformación de la educación, de presencial a virtual (Toquero, 2020).

Por lo tanto, siendo conscientes de todo lo que esta transformación pueda conllevar y necesitar, en esta crisis, también, se perfilan muchas posibilidades. Como reflexiona Feito-Alonso (2020), para transformar la docencia en sus prácticas de trabajo, podrían redefinirse los horarios y maneras de impartir las clases; podrían plantearse cambios para mejorar la capacitación pedagógica, el desarrollo de habilidades digitales y las competencias tecnológicas (Lucio et al., 2020).

Esta capacitación es de verdad indispensable para profesores y estudiantes.

Concretamente, Becerril, Sosa, Delgadillo, y Torres (2015), hablan de una combinación de competencias para el profesorado: 1) pedagógicas, relacionadas con habilidades didácticas, tutoría, trabajo en equipo, que permiten evaluar el aprendizaje en modalidad virtual; 2) sociales, caracterizadas por el liderazgo, persuasión y trabajo colaborativo; 3) técnicas, que representa el manejo de las herramientas tecnológicas (Agüero, 2018). Por su parte, Arboleda (2019), considera que el rol del docente virtual consiste en un proceso de concientización de las herramientas que ostenta y que puede ser utilizadas en la formación y desarrollo de una asignatura, en beneficio de la comunidad académica. Asimismo, se considera al docente virtual como un facilitador del aprendizaje colaborativo y un motivador de actividades (Castillo, García, López, y Hernández, 2017). Por último, pese a tantas limitaciones y retos encontrados en los procesos educativos en entornos virtuales, se han presenciado, también, entusiasmo y capacidad de adaptación, y hasta innovaciones en las prácticas docentes (Almazán, Loeza, y López, 2020).

Tal vez, el aspecto que más se arrebata como oportunidad es la posibilidad de aprender de otra manera, de un modo más autónomo, con estudiantes cada vez más responsables de su propio aprendizaje. Son muchos los autores que demuestran la necesidad de superar la metodología tradicional, con clases magistrales, conocimientos centrados en el profesor y valoración exclusiva de los resultados finales obtenidos por los alumnos, para disfrutar de un proceso de educativo donde los mismos alumnos den feedbacks y participen en sus propios aprendizajes y en el proceso evaluativo (Cañadas et al., 2018; Gallardo, Carter, y López-Pastor, 2019; López-Pastor, Archilla, y Real, 2016).

En definitiva, los retos convertido en oportunidades para las instituciones de educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, se pueden concebir desde tres perspectivas (Prokopenko y Berezhna, 2020):

-Para las universidades, actualizar rápidamente los contenidos para el trabajo en casa, definiendo estrategias claras de aprendizaje a distancia, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que colaboren con los profesores en modo feedback.

-Para los profesores, dominar las metodologías innovadoras y herramientas de enseñanza en línea.

-Para los estudiantes, es el momento de la autodisciplina y la autoeducación.

Objetivos

El objetivo principal de esta revisión es analizar la literatura existente sobre los desafíos impuestos por contextos de pandemia en el ámbito educativo. Concretamente nos proponemos conocer los retos docentes en educación superior, puesto que la identificación de estos desafíos puede ayudar a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en línea, incluso cuando regresemos a la instrucción presencial convencional.

METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre el tema, según las líneas directrices establecidas por la Declaración PRISMA.

Estrategia de búsqueda

En primer lugar, se escogieron entre diferentes bases de datos las que pudieran permitir encontrar resultados afines coherentes a la línea temática del presente trabajo y que hiciesen posible cumplir con los objetivos planteados. En segundo lugar, se buscaron de forma preliminar, los descriptores en las bases de datos escogidas, para ceñir la búsqueda. Las bases de datos finalmente consultadas fueron Redalyc, Scopus, Web of Science y PubMed Central-National Institutes of Health. La búsqueda se realizó utilizando los descriptores: “coronavirus”, “retos”, “docentes”,

"universidad", "covid-19", "university", "teaching", "challenges". Se seleccionaron los operadores booleanos "AND" y "OR". Los resultados de esta estrategia de búsqueda se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Bases de datos, descriptivos, fórmulas y referencias

Base de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Referencias encontradas (N)	Referencias seleccionadas (N)
Redalyc	"covid19", "educación"	ti(covid19) AND ti(educación)	2	1
	"coronavirus", "docentes"	ti(coronavirus) AND ti(docentes)	16	2
Scopus	"retos", "docentes", "universidad", "covid-19"	ti(retos) AND ti (docentes) AND ti(universidad) AND ti(covid-19)	2	1
Web of Science	"coronavirus", "covid-19", "university"	ti(coronavirus) OR ti(covid-19) AND ti(university)	24	2
PubMed Central	"covid19", "university", "teaching", "challenges"	ti(covid19) AND ti(university) OR ti(universities) AND ti(education) OR ti(teaching) AND ti(challenges)	5772	4

Criterios de inclusión

Estudios publicados entre marzo y octubre 2020; artículos en habla hispánica e inglesa; publicación a texto completo, de acceso libre, y en revistas científicas; tipo de estudios: de investigación, estudios experimentales, estudios de casos; profesorado y alumnado de educación superior como población de estudio.

Criterios de exclusión

Documentos que no perseguían los objetivos que se pretendían; artículos que no se hayan podido consultar a texto completo y gratuitamente; artículos con fecha de publicación anterior a 2020; artículos en idiomas que no fueran inglés y español, artículos no enfocados a la universidad.

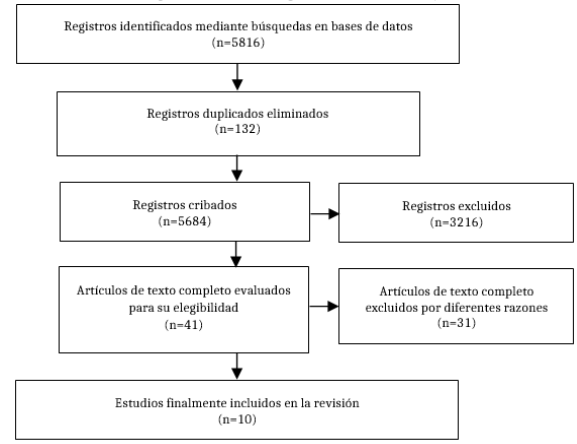
Proceso de selección de los artículos

Una vez realizada la búsqueda y tras la identificación de los resultados, se realiza el proceso de selección de los artículos, expuesta en el diagrama de flujo (Figura 2).

Se ha decidido incluir artículos en habla inglesa y de diferentes países para tener una perspectiva más amplia. Por otro lado, se ha extendido la búsqueda recogiendo, además de las percepciones y opiniones del profesorado, la postura de estudiantes y de expertos en contenidos pedagógicos relacionados con la enseñanza online. Esto se debe a que los artículos que han analizado las percepciones y opiniones del alumnado de Educación Superior aportan información muy significativa con respecto al objetivo de este estudio. Esto es, algunos de los estudios recogidos en

esta revisión discuten, en base a la perspectiva de los estudiantes, las dificultades y los problemas percibidos durante el proceso educativo en cuarentena. Así, pues los resultados extraídos apuntan a elementos relativos a la práctica docente y, por ende, a los retos enfrentados en la enseñanza y aprendizaje a distancia.

Figura 2. Diagrama de flujo



En la tabla 2, se recogen los datos que permiten identificar las publicaciones incluidas en la revisión.

Tabla 2. Datos de identificación de los artículos seleccionados (N=10)

	Autores	Año	País	Tamaño poblacional	Características muestrales
1	Rodríguez-Segura et al.	2020	México	N=81384	Estudiantes de los 13433 campus de la Universidad del Valle de México
2	Molina, Pascual, y López	2020	España	N=37	Estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Infantil
3	Silas y Vázquez	2020	América Latina	N=1310	Profesorado
4	Román	2020	México	N=113	Profesores (N=34); Estudiantes(N=76); Administrativos (N=3)
5	Prokopenko y Berezhna	2020	Ucrania	N=2789	Personal docente y estudiantes
6	Quezada-Castro et al.	2020	Perú	N=97	Docentes
7	Rajab, Gazal, y Alkattan	2020	Arabia Saudita	N=208	Profesores (N=38); estudiantes de Medicina y Cirugía (N=139) y de maestría en Salud Pública (N=31)
8	Al-Hosan, AlRajeh, y Arnout	2020	Arabia Saudita	N=101	Docente universitario especializado en ciencias, humanidades y salud
9	Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, y Koole	2020	Suiza-Australia-España-Canadá	N=4	Expertos internacionales en conocimientos del contenido pedagógico relacionado con enseñanza-aprendizaje en línea
10	Wang, Zhang, y Ye	2020	China	N=8740	Estudiantes de la Facultad de Odontología (39 universidades de China continental)

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos por las diez investigaciones analizadas en esta revisión, en orden no solo a los diferentes retos evidenciados, sino, también, destacando las eventuales posibilidades de solucionar obstáculos y las experiencias positivas extraídas de la enseñanza a distancia durante el COVID-19.

Silas y Vázquez (2020) enfocan su estudio en la descripción de todos los desafíos vividos por los profesores universitarios a la hora diseñar, establecer y conducir la nueva docencia, detallando múltiples retos, no solo de tipo tecnológico, sino también material y logístico. Entre ellos, mencionan el aumento considerable de la carga horaria laboral por cada curso y advierten un deterioro en la interacción con sus alumnos, a nivel cuantitativo y cualitativo. El propósito de representar los retos más percibidos es incentivar la reflexión institucional sobre las vías a arrebatar en la fase post-pandémica, fundamentales para encontrar soluciones eficaces al desgaste que afectó a los profesores, sobre todo en el segundo semestre del pasado curso académico 2019/2020.

El artículo de Román (2020), también, busca evidenciar el sentir, los obstáculos y los retos reales que ha producido la pandemia de COVID-19 en el ajuste de la enseñanza y aprendizaje en educación superior, desde las perspectivas de diferentes miembros involucrados en los procesos educativos virtuales. Por ello, el autor recoge y analiza la voz de estudiantes, docentes y administrativos, que se ven desbordados en varios aspectos, sobre todo respecto a los medios tecnológicos (cantidad de dispositivos por hogar y problemas de conectividad a internet) y a los recursos personales (eficacia en la organización, competencias digitales y socioemocionales). La finalidad de Román (2020), también, es proporcionar una referencia de propuestas o planes educativos para las universidades en contextos de pandemia.

Por otro, lado, el estudio de Rodríguez-Segura et al. (2020) mira a crear nuevos procedimientos para analizar y mejorar las prácticas educativas en la universidad, ante el complejo escenario pandémico. Para conseguir este objetivo, los autores recogen datos que miden el nivel de satisfacción de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en el uso de la plataforma Teams. De ese modo, se identifica la necesidad de redefinir el papel y la responsabilidad de la docencia académica, proporcionando herramientas adecuadas para afrontar eficazmente los retos ocasionados por la contingencia del COVID-19. Además, se aprecian algunos aspectos positivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia: el alumno consideró que no hubo cambio/reducción en los contenidos y en la duración de las sesiones en base a la planificación inicial, se valoró la disposición agradable de los docentes, los alumnos expresaron una muy favorable satisfacción. Todos estos aspectos se consideran clave en el desarrollo del proceso educativo mediante el uso de plataformas como Teams, facilitan la docencia

académica en condiciones de crisis, logrando generar para estudiantes y docentes un ambiente satisfactorio. Estas y otras ventajas aprovechadas con el uso de plataformas como Teams, están documentadas en otro estudio (Goldie, 2016).

Molina, Pascual, y López (2020), por su parte, muestran los resultados positivos obtenidos tras la implementación de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), junto con el uso de metodologías activas basada en la vía continua de aprendizaje y evaluación. Estos hallazgos se relacionan a un reto que, desde hace años, está enfrentando el profesorado universitario para renovar el proceso educativo y el sistema de evaluación, pero que se hace imperante debido a la nueva situación de confinamiento y enseñanza on-line. Muchos autores han aportado resultados afines que corroboran la necesidad de superar la metodología tradicional basada en clases magistrales, conocimientos centrados en el profesor y valoración exclusiva de los resultados finales obtenidos por los alumnos, para implantar una metodología que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los mismos alumnos participan en su aprendizaje contribuyendo activamente en un proceso evaluativo más amplio, superando la mera calificación tradicional (Cañadas et al., 2018; Gallardo et al., 2019; López-Pastor et al., 2016; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor, y Castejón-Oliva, 2014).

Por otra parte, los resultados obtenidos por Prokopenko y Berezhna (2020) revelan los retos, pero también las posibles soluciones y algunos aspectos positivos detectados por estudiantes y profesores universitarios ucranianos acerca de la aplicación del aprendizaje a distancia durante la cuarentena. En primer lugar, entre los problemas técnicos, se ha denunciado la falta de preparación, común a muchas instituciones de educación superior. Además, se expresan desafíos psicológicos compartidos entre profesorado y alumnado, y debidos a: falta de apoyo individual y de comunicación en vivo; aumento considerable de tareas y tiempo insuficiente para completarlas; dificultad de organización en los hogares, debiendo compartir equipos, herramientas y obligación de cumplir con los deberes familiares. Sin embargo, los profesores y estudiantes encuestados extraen algunos aspectos positivos, evidenciando que la educación a distancia mantiene un buen nivel de calidad, a saber: se permite igualdad de acceso a la educación independientemente del lugar de residencia, estado social, de salud, etc.; se fomenta la disciplina y la autoorganización.

Siguiendo esta línea, con respecto a los elementos que puedan garantizar mantener una educación de calidad en la enseñanza en línea, Quezada-Castro, Castro-Arellano, Oliva-Núñez, Gallo-Águila, y Quezada-Castro (2020), destacan las características necesarias para definir el perfil del "docente virtual": innovación en las sesiones de aprendizaje, promoción del trabajo colaborativo, liderazgo en la interacción con los estudiantes, uso de las TICs, actualización permanente de conocimientos y predisposición al servicio. Se trata de uno de los retos que deberá

arrogarse la universidad al formar o contratar docentes en el contexto de una pandemia.

Otro estudio revisado ha puesto de manifiesto el impacto positivo de la pandemia de COVID-19 en la educación en línea en la Facultad de Medicina de una universidad privada de Arabia Saudita (Rajab, Gazal, y Alkattan, 2020). Por un lado, los autores encuestan a estudiantes y profesores, identificando los retos más vividos en la educación en línea durante la pandemia COVID-19: problemas de comunicación; evaluación de los estudiantes, el uso de herramientas tecnológicas (56,5%), la experiencia en línea, la ansiedad relacionada con la pandemia o estrés (48%), gestión del tiempo y tecnofobia. Por otro lado, a pesar de estos desafíos, la mayoría de los encuestados cree que la pandemia ha aumentado su confianza en la eficacia de la educación en línea. Incluso, el 76% de los participantes ha expresado querer integrar en sus prácticas la experiencia en línea obtenida durante el COVID-19.

Hay otro estudio que busca identificar los retos vividos en instituciones de educación superior de odontología en China durante la etapa crítica del brote de COVID-19, para luego encontrar soluciones o sugerencias prácticas para solventarlos (Wang et al., 2020). Para la evaluación general del aprendizaje en línea, entre los 6 criterios incluidos en esta investigación, el factor "contenido de aprendizaje en línea" recibió el mayor apoyo, mientras que la "interacción entre maestros y estudiantes" se reveló el factor con menor satisfacción, lo que indica que la comunicación interactiva maestro-alumno estaba limitada por el modo de enseñanza en línea hasta cierto punto. Otro de los principales problemas detectados fue la carencia de recursos para garantizar la motivación del aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, los hallazgos arrojan la necesidad de tomar diversas medidas: más profesorado para cada curso, aprendizaje basado en problemas (ABP); invitar a participar a los estudiantes, averiguando lo que más les interesa; servirse de elementos interactivos como cuestionarios cortos, preguntas aleatorias y trabajos en equipo; realizar evaluaciones frecuentes mediante mensaje de texto o correo electrónico con cada estudiante. Todo ello para comprobar la efectividad de la enseñanza en línea y que los contenidos se asimilen realmente.

Por su parte, Al-Hosan, AlRajeh, y Arnout (2020) buscan detectar el nivel de percepción del profesorado universitario sobre su papel en la conciencia cognitiva, la protección de la salud y la promoción de aspectos de valores éticos entre los estudiantes, a través del aprendizaje a distancia. Los resultados destacan altos niveles de conciencia del profesorado sobre sus responsabilidades para sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos y síntomas de COVID-19. Los autores argumentan la necesidad de incrementar los aspectos de protección frente a epidemias, desastres naturales y de salud, en general, proporcionando un conjunto de información, conocimientos y procedimientos de seguridad y protección que se deben brindar necesariamente a los estudiantes Para que se ponga en práctica este rol preventivo y

de desarrollo a través de la educación a distancia, destacan el papel principal de universidades y personal docente.

Por último, el estudio exploratorio de Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, y Koole, (2020) plantea que la enseñanza y el aprendizaje en línea implican un conocimiento específico de contenido pedagógico. Por tanto, se seleccionan a 4 expertos de acuerdo con su probada experiencia y profunda experiencia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje en línea en base a tres criterios principales:

1) Experiencia en investigación (más de 1000 citas, con innovación docente y enseñanza en línea como parte importante de su investigación);

2) Experiencia docente en línea (más de una década trabajando con metodologías en línea).

3) Experiencia con diferentes sistemas educativos nacionales.

Sus hallazgos apuntan a tres características indispensables de la docencia en línea:

-Diseño de aprendizaje. Diseñar/organizar de forma cuidadosa las actividades; combinar diferentes enfoques (sincrónico, asincrónico, en línea, fuera de línea); describir de manera precisa y clara; ajustar el nivel de dificultad entre competencias que se pretenden lograr y expectativas de los estudiantes; relación con contextos auténticos/tareas y objetivos concretos (trabajos en equipo); permitir la participación y acceso para todos, teniendo en cuenta diversos aspectos prácticos (conexión estable a internet, servicios de impresión, acceso a recursos, etc.).

-Presencia del docente en tres vertientes. 1) Una presencia cognitiva, que se centra en cómo los profesores tienen en cuenta la preparación de los estudiantes para participar en la experiencia de aprendizaje en línea; 2) una presencia social, referida a los canales de comunicación social que los profesores deben abrir para mantener y posiblemente potenciar la interacción espontánea entre alumnos y alumno-profesor; y 3) una presencia facilitadora, que abarca discursos, instrucciones directas que incorporan herramientas/recursos y actividades de tutoría.

-Evaluación. El aspecto más desafiante de la transición al aprendizaje a distancia para una institución que está acostumbrada a exámenes presenciales orales o escritos, ya que el cambio de control hacia los estudiantes hace que sea casi imposible garantizar que los estudiantes no hagan trampas, lo que supone una madurez, autogestión, autorregulación y colaboración del alumnado en el proceso evaluativo, que convierte a los estudiantes en responsables activos de su propio aprendizaje. Para ello, los cuatro expertos coinciden en que debe adoptarse un modelo de evaluación continua, por ejemplo, a través de autorreflexiones o portfolios, proponer actividades asincrónicas a su propio ritmo (siempre dentro de una línea de tiempo predefinida) e indicar formas claras de evaluar la participación de los estudiantes.

En la tabla 3, presentada a continuación, se procede a describir cada uno de los estudios incluidos en la discusión de esta revisión, especificando el título de la publicación, el diseño y método de estudio utilizado, los objetivos de cada artículo y los resultados principales aportados por cada uno de ellos.

Tabla 3. Resultados más destacados de las publicaciones seleccionadas

	Título	Método	Objetivos	Aportación
1.	Teaching Challenges in COVID-19 Scenery: Teams Platform-Based Student Satisfaction Approach	Estudio descriptivo-correlacional; muestreo combinado con análisis estadístico y de conveniencia	Buscar nuevos procedimientos para diagnosticar y mejorar las prácticas educativas, midiendo la satisfacción de los estudiantes con la plataforma Teams	La estrategia educativa transicional a través de la plataforma Teams logró generar un ambiente satisfactorio para estudiantes y docentes, facilitando el desarrollo del proceso académico en condiciones de crisis bajo un esquema estandarizado
2.	El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado	Estudio de caso único, con un solo grupo de alumnos	Analizar si la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado influye en los resultados académicos del alumnado	La utilización por parte del profesorado del sistema de Evaluación Formativa y Compartida influye de forma positiva en el rendimiento académico español de alumnos españoles de 4 curso del Grado en Educación Infantil
3.	El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia	Estudio descriptivo cuantitativo y cualitativo	Describir la forma en que los profesores universitarios han vivido la transición forzada de la modalidad presencial a virtual	Los profesores encontraron dificultades logísticas, tecnológicas y materiales. Incrementaron la cantidad de horas de trabajo por curso, vieron un decremento en la frecuencia y calidad de la interacción con sus alumnos
4.	La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo	Análisis de contenido con diseño mixto (cualitativo y estadístico descriptivo)	Evidenciar sentimientos y desafíos vividos por estudiantes, profesores y administrativos durante el COVID-19, para desarrollar líneas educativas a seguir en contextos de pandemia	Los retos más significativos para profesores se refieren a la falta y, por tanto, a la necesidad de fomentar el autoaprendizaje, la autonomía y las competencias socioemocionales
5.	Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or Covid-19, outbreak: new challenges vs new opportunities	Diseño de estudio no especificado. Resultados extraídos de encuestas en línea a profesores y estudiantes	Analizar los retos y las formas de solucionar problemas en instituciones ucranianas de educación superior, durante la pandemia ocasionada por el COVID-19	Los profesores expresan haberse enfrentado a desafíos técnicos (instituciones no preparadas) y psicológicos (incapacidad de ofrecer asesoramiento individual a los estudiantes; incremento sustancial horario laboral: la docencia online requiere una descripción más detallada de las tareas
6.	Characteristics of the virtual teacher: challenges of the peruvian university in the context of a pandemic	Diseño basado en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, método descriptivo y analítico	Identificar las características de la docencia virtual y los retos educativos en el contexto de una pandemia	Se identifican elementos necesarios para desempeñar la docencia en entornos virtuales: innovación, liderazgo, capacidad de promover trabajos colaborativos y manejar las TIC, formación/actualización permanente

Tabla 3. Resultados más destacados de las publicaciones seleccionadas (continuación)

	Título	Método	Objetivos	Aportación
7.	Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic	Diseño no especificado. Auto-administración de un cuestionario en línea con Google Forms	Analizar el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en línea en la Facultad de Medicina de la Universidad Alfaisal en Riyadh	Los desafíos educativos incluyeron problemas en: comunicación, evaluación de estudiantes, uso de herramientas tecnológicas, experiencia en línea, ansiedad/estrés relacionada con la pandemia, gestión del tiempo, tecnofobia
8.	The role of university teaching staff members in cognitive awareness and raising the level of health protection, value, and moral of students through the COVID-19 pandemic	Método descriptivo	Detectar el papel del profesorado en la conciencia cognitiva, en aumentar los niveles de protección de la salud, el valor y la moral de los estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19	Se han observado altos niveles de percepción del profesorado sobre sus habilidades para elevar el nivel de protección de la salud, valores morales de los estudiantes, y sobre sus responsabilidades éticas para sensibilizar a los estudiantes sobre la pandemia de COVID-19
9.	Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity	Estudio exploratorio con entrevistas a expertos	Proporcionar conocimientos expertos sobre contenidos pedagógicos relacionados con el aprendizaje-enseñanza en línea, para ayudar a los profesores con poca experiencia a "navegar" en estos tiempos desafiantes	Se definen tres componentes principales para afrontar los retos de la enseñanza online: 1. Diseño cuidadoso de las actividades de aprendizaje; 2. Presencia cognitiva, social y facilitadora del docente; 3. Adoptar un modelo de evaluación continua de acuerdo con la expectativa cognitiva de autorregulación de los estudiantes
10.	A nationwide survey of online teaching strategies in dental education in China	Estudio estadístico descriptivo	Analizar la educación universitaria en línea en odontología durante el brote de COVID-19; proporcionar mejor comprensión de estrategias de enseñanza-aprendizaje para impulsar la informatización de la educación odontológica	La variable que mostró la menor satisfacción fue la interacción: esto indica que la comunicación interactiva entre docentes y estudiantes estaba limitada por la enseñanza en línea. Los hallazgos indican la necesidad de la enseñanza en línea general para la educación odontológica durante contextos de epidemia, que se puede mejorar aún más con medios y modelos pedagógicos e-learning

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tras la revisión llevada a cabo se destaca la necesidad de seguir produciendo y proliferando estudios que documenten el impacto de la pandemia en las instituciones educativas de educación superior y permitir reflexionar y dar forma a soluciones alternativas de cara a desafíos futuros.

Siempre se ha reconocido la importancia de que las instituciones educativas fortalezcan las prácticas educativas, haciéndolas más receptivas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, pero en contextos de pandemia esta necesidad se ha hecho imperante. Por ejemplo, fortalecer las políticas ambientales y las prácticas de

higiene en todos los niveles de aprendizaje siempre ha sido necesario, tanto a nivel de prevención como para capacitar al alumnado de cara a eventuales emergencias. Pues, la capacidad de respuesta de la sociedad comienza cuando los alumnos se educan en las instituciones educativas (Toquero, 2020).

Por otro lado, si bien las pandemias históricamente han creado desafíos, identificar estos desafíos es un paso necesario para convertirlos en oportunidades. Una buena enseñanza es una buena enseñanza, ya sea presencial o en un entorno virtual. Sin embargo, integrar las habilidades necesarias para la enseñanza en línea en la práctica requiere muchos retos, no solo para el profesorado sino, también, para estudiantes e instituciones. Sin embargo, e incluso después de haber solventado todos los desafíos posibles que impidan el desarrollo de una educación online de calidad, surgen algunos dilemas que dejan mucha incertidumbre. Por ejemplo: ¿la educación convencional, presencial, como siempre se ha concebido, ha cambiado de forma momentánea debido a la imposición de la pandemia actual, o la posibilidad de enseñanza virtual y aprendizaje en línea constituirán un paradigma que forjará irreversiblemente el futuro de la educación superior? O, al revés, como dice Cotino-Hueso (2020a, 2020b), ¿ni antes ni hoy, ante el Covid-19, las computadoras, ni las herramientas digitales sustituyen la interacción presencial y el contacto humano con el docente y los compañeros, ni los sustituirán nunca?

REFERENCIAS

Agüero, M. O. (2018). Competencias docentes en entornos virtuales: un reto para la anestesiología cubana. *Revista Cubana de Anestesiología y Reanimación*, *17*(3), 1-6.

Al-Hosan, A. M., AlRajeh, N. M., y Arnout, B. A. (2020). The role of university teaching staff members in cognitive awareness and raising the level of health protection, value, and moral of students through the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Affairs, 2020,* e2332-e2332.

Arboleda, O. H. V. (2019). El nuevo rol del docente virtual para entornos virtuales de aprendizaje. "El caso CEIPA". *Lupa Empresarial*, 1-22.

Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., y Torres, S. (2015). Competencias básicas de un docente virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa, 2*(4), 882-887.

Cabrera, L.R. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(2), 114-139.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., y Castejón, F.J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos, 44(*2), 111-126.

Castillo, M. A. S., García, J. J. V., López, R. I. G., y Hernández, L. F. B. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal, 13*(17), 78-89.

Cheng, V. C., Lau, S. K., Woo, P. C., y Yuen, K. Y. (2007). Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. *Clinical Microbiology Reviews*, *20*(4), 660-694.

Cloyne, J., Dias, M. C., Parey, M., y Ziliak, J. P. (2020). COVID-19 and the Economy. *Fiscal Studies, 41*(2), 257-258.

Cotino-Hueso, L. (2020a). Inteligencia artificial y vigilancia digital contra la COVID-19 y contra la privacidad. El diablo está en los detalles. *bie3: Boletín IEEE*, (18), 588-597.

Cotino-Hueso, L. (2020b). Inteligencia artificial, big data y aplicaciones contra la COVID-19: privacidad y protección de datos. *IDP: Revista de Internet, Derecho y Politica*, (31), 1-17.

Durán, R. D., y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Good practice in Higher Education and Virtual Learning. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *14*(2), 159-186.

Feito-Alonso, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *RASE: Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 156-163.

Fernández-Morales, C., Iriarte, F., Mejía, C., y Revuelta, F. (2018). Contextualización de la formación virtual en robótica educativa de los docentes rurales del Perú. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *2*(2), 71-82.

Gallardo, F., Carter, B., y López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: Resultados tras cuatro años de implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 139-155.

Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?. *Medical Teacher*, *38*(10), 1064-1069.

Klapkiv, Y., y Dluhopolska, T. (2020). Changes in the Tertiary Education System in Pandemic Times: Comparison of Ukrainian and Polish Universities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12*(Suppl 2), 86-91.

López-Pastor, V.M., Archilla, M., y Real, F. (2016). Evaluación formativa, calificación y carpetas colaborativas: una práctica de éxito en educación superior. En C. Hamodi-Galán (Coord.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 67-82). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Lucio, P. B., Zimerman, A. A., y Altamirano, C. A. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial), 41-88.

Łyskawa, K., Kędra, A., Klapkiv, L., y Klapkiv, J. (2019). Digitalization in insurance companies. En International Scientific Conference Contemporary Issues Business (10 mayo 2019), *Management And Economics Engineering'2019* (pp. 842-852). Vilnius, Lituania: VGTU Press.

Malinowska, A. (2020). COVID-19 and the Economy-Micro and Macro Perspectives [internet]. Recuperado de https://www.case-research.eu/

Márquez, M.C. (2020). Ser docente en tiempos del Coronavirus. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial), 271-278.

Molina, M., Pascual, C., y López, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *ALTERIDAD: Revista de Educación*, *15*(2), 204-215.

Nuere, S., y de Miguel, L. (2020). The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-13.

Potop, V., Manolachi, V., y Kulbaev, A. (2020). Interactive Learning Means in Higher Education for Physical Education and Sport. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, *11*(2), 113-119.

Prokopenko, I., y Berezhna, S. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, *12*(Suppl 2), 130-135.

Quezada-Castro, M.P., Castro-Arellano, M.P., Oliva-Núñez, J.M., Gallo-Águila, C.I., y Quezada-Castro, G.A. (2020). Characteristics of the virtual teacher: challenges of the peruvian university in the context of a pandemic. *Revista Inclusiones, 7*(Especial), 119-136.

Rajab, M. H., Gazal, A. M., y Alkattan, K. (2020). Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*, *12*(7), e8966-e8966.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education,1*(Especial), 1-23.

Rebukha, L., y Polishchuk, V. (2020). Ukrainian Society and Covid-19: the Influence of the Pandemic on Educational Processes in Higher School. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, *11*(2), 120-127.

Rodríguez-Segura, L., Zamora-Antuñano, M. A., Rodríguez-Reséndiz, J., Paredes-García, W. J., Altamirano-Corro, J. A., y Cruz-Pérez, M. Á. (2020). Teaching Challenges in COVID-19 Scenery: Teams Platform-Based Student Satisfaction Approach. *Sustainability*, *12*(18), 7514.

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, *13*(2), 174-182.

Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial), 13-40.

Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.M., y Castejón-Oliva, F.J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje, 37*(1), 16-32.

Shevtsov, A. G., Lastochkina, O. V., y Nykonenko, N. V. (2020). Special education teachers' training in ukraine and abroad in the conditions of distance education emergence implementation. *Information Technologies and Learning Tools*, *77*(3), 240-261.

Shostak, I. (2019). Thousands of Ukrainian teachers on strike for decent salaries [internet]. Recuperado de https://112.international/ukraine-top-news.

Silas, J.C., y Vázquez, S.V. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial), 89-120.

Tam, G., y El-Azar, D. (2020). Ways the coronavirus pandemic could reshape education. World Economic Forum [internet]. Recuperado de https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay.

Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, *5*(4), 1-5.

UNESCO (2020). Distance learning solutions [internet]. Recuperado de https://en.unesco.org/themes/education-emergencies

Wang, K., Zhang, L., y Ye, L. (2020). A nationwide survey of online teaching strategies in dental education in China. *Journal of Dental Education, 20,* 12413-12413.

Wang, S., Guo, L., Chen, L., Liu, W., Cao, Y., Zhang, J., y Feng, L. (2020b). *A case report of neonatal COVID-19 infection in China. Clinical Infectious Diseases: An Official Publication of the Infectious Diseases Society of America*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Wong, J., Goh, Q. Y., Tan, Z., Lie, S. A., Tay, Y. C., Ng, S. Y., y Soh, C. R. (2020). Preparing for a COVID-19 pandemic: a review of operating room outbreak response measures in a large tertiary hospital in Singapore. *Canadian Journal of Anesthesia, 67*, 732-745.

CAPÍTULO 91

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA INCORPORAR LA SOSTENIBILIDAD EN MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ISABEL GALLEGO GALLARDO, ESTHER SIMANCAS GONZÁLEZ, Y CARLOS GAGO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos un proyecto de innovación educativa multidisciplinar con el que se pretende trabajar la sostenibilidad de forma transversal en asignaturas de distintos grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz.

La aparición en España de "El Libro Blanco para la Educación Ambiental" en 1999, fue un elemento destacado para abordar este reto desde el ámbito educativo (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Veintiún años después, frente a la situación de crisis medioambiental global, se aprueba la Declaración ante la Emergencia Climática y Ambiental en España. Entre sus líneas de actuación, la número 19 propone incorporar estos contenidos en el sistema educativo durante la faceta universitaria con el propósito de consolidar un compromiso con la sostenibilidad en nuestra comunidad y además propone aprobar para el 2020 un Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sotenibilidad, que más tarde será impulsado por el Ministerio para la Transición Ecológica y el reto demográfico.

En la actualidad, la sociedad está sujeta a cambios constantes que se suceden a gran velocidad. La educación superior haciéndose eco de la situación, se ha visto obligada a adaptarse a los nuevos tiempos. En respuesta a esto, en el marco de definición del diseño curricular se contemplan los ejes transversales, lo que evidencia el interés de la institución por una formación integral, dotando a los futuros profesionales de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para su especialidad además de prepararlos para enfrentarse a las nuevas problemáticas de la sociedad con propuestas, ideas y acciones que puedan contribuir a minimizar el impacto que estas puedan acarrear (Heras-Hernández, 2002; Martínez-Castillo, 2010; Melendro, 2008).

En este sentido, este proyecto pretende, desde una perspectiva holística, crear un espacio dinámico de aprendizaje aprovechando las posibilidades que nos facilita la transversalidad como herramienta pedagógica, integrando la función social de la

educación superior, para que nuestros alumnos y alumnas puedan dar respuesta a las demandas que presenta nuestra sociedad (Tencio-Blanco, 2013).

Atendiendo a estas directrices, teniendo en cuenta la importancia creciente que adquiere la sostenibilidad en el momento actual por la crisis climática y medioambiental que estamos viviendo, docentes de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Cádiz nos hemos planteado la necesidad de diseñar un proyecto educativo multidisciplinar de intervención y concienciación socio-ambiental.

Objetivos

Con todo, los objetivos concretos del proyecto los siguientes:

1. Facilitar la cooperación entre el profesorado y el intercambio de saberes entre diferentes disciplinas y áreas de conocimiento.

2. Trabajar transversalmente la sostenibilidad en diferentes asignaturas de humanidades y ciencias sociales.

3. Contribuir a la formación integral y crítica del alumnado, promoviendo entre el alumnado competencias básicas relacionadas con la sostenibilidad.

METODOLOGÍA

Ante los desafíos mundiales que enfrentamos actualmente, el papel de la educación superior, más allá de la formación especializada ha promover el pensamiento crítico del alumnado (Rivas, 2014) y proveerle de recursos para ejercer una ciudadanía activa y consciente. Para ello, incorporaremos y trabajaremos transversalmente la sostenibilidad en las asignaturas del profesorado que forma parte de este proyecto, propiciando un proceso colectivo de debate y construcción de sentido en relación a este tema. Por tanto podemos decir que este proyecto de carácter multidisciplinar y transdiciplinar parte de una base metodológica de carácter crítico y participado.

El análisis crítico del discurso será una de las herramientas principales que guíen el trabajo en clase, empleando diferentes materiales, compartidos y trabajados previamente por el profesorado, adecuados al perfil de la materia específica en la que desarrollemos la actividad: desde artículos de revista, ecoetiquetas, campañas publicitarias, informes o normativa relativa a la temática, etc.

Las tres asignaturas que, inicialmente, forman parte de este proyecto de innovación educativa son de las áreas de conocimiento de humanidades y ciencias sociales. En concreto, son las siguientes: Asignatura de Alemán Turístico del Grado de Turismo y Sociología y Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

Las actividades y pasos que hemos planificado de forma conjunta para las 3 asignaturas son:

1. Test de evaluación inicial para evaluar conocimientos previos y concienciación del alumnado en relación a la sostenibilidad y el medio ambiente.

2. Contextualización del tema.

3. Actividades de análisis en clase. Debate y puesta en común.

4. Feedback del alumnado con una evaluación de carácter cualitativa y mediante un test evaluación final.

5. Jornada de intercambio: sesión compartida para que el alumnado de las diferentes materias comparta y muestre al resto las producciones realizadas sobre el tema, las conclusiones, etc.

A continuación, consideramos necesario señalar qué sentido tiene este proyecto en el marco de cada asignatura y cómo lo desarrollaríamos.

Introducción de la perspectiva de la sostenibilidad en el ámbito de la didáctica de las lenguas en la Asignatura de Alemán Turístico en el Grado de Turismo

La enseñanza de una segunda lengua y su didáctica también se ha visto obligada a adaptarse a los tiempos actuales introduciendo cambios en su metodología. Ante las nuevas demandas de nuestra sociedad, dentro del marco de la lingüística aplicada surge la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) en español traducido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua), también conocido como inmersión lingüística, que asegura que el aprendizaje de una lengua extranjera consigue mayor éxito aplicando la lengua que se quiere aprender en clases de materias comunes. De esta manera, no sólo se pone en práctica una segunda lengua, sino que también se asimilan conceptos propios de otras asignaturas, como ciencias sociales o ciencias naturales. Introduciendo cambios en el marco de trabajo, donde el profesor pasa a un segundo plano en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el alumno se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje recibiendo las herramientas necesarias para aprender.

En el caso que nos ocupa, en primer lugar, para atraer la atención del alumno, será muy importante el uso de materiales como vídeos e imágenes, que ayudarán a impartir conocimientos previos sobre temas medioambientales y de sostenibilidad, dado que la lengua materna y la segunda lengua no están al mismo nivel.

Después se procederá a la realización de las siguientes actividades:

1. Introducción a la temática de la sostenibilidad.

Se realizará un test de entrada en lengua alemana con gran contenido en imágenes de ecoetiquetas que pertenecen al ámbito internacional y al ámbito alemán. El test ayudará a medir, por una parte, el grado de concienciación del

alumno respecto a temas ambientales, y por otro, contribuirá a familiarizarse con nuevos conceptos en la segunda lengua.

2. Búsqueda de información en lengua alemana.

Se procederá a buscar información en Internet o en artículos especializados sobre las ecoetiquetas utilizadas en el test para después proceder a su clasificación según:

a. Pertenencia al ámbito internacional o alemán

b. Según los distintos ámbitos a los que hagan referencia dentro del cuidado del medioambiente.

Con esta actividad se pretende que el alumno adquiera vocabulario y conceptos relativos a la temática de la sostenibilidad y al cuidado del medio ambiente en la segunda lengua.

3. Identificación y descripción en la lengua meta.

Este ejercicio tendrá como objetivo identificar y describir el mensaje que el consumidor recibe mediante la ecoetiqueta al comprar ciertos productos.

4. Clasificación de materiales.

Tarea dirigida a la elaboración de una clasificación de las imágenes de las distintas ecoetiquetas empleadas y conocidas según:

1. Ecoetiquetas que transmiten mensajes de protección del medio ambiente mediante iconos, siendo fácilmente identificables por su diseño, forma y color.

2. Ecoetiquetas que cumplen las normativas sobre protección del medio ambiente y sostenibilidad mediante símbolos.

5. Elaboración de un informe en lengua alemana.

Actividad que tendrá como objetivo la elaboración de un informe en la segunda lengua donde el alumno/a exprese su opinión personal respecto al consumo responsable de ciertos productos y describa cómo será su comportamiento a partir de ahora frente a productos etiquetados ecológicamente.

6. Creación de espacio de diálogo.

Se creará un espacio para el debate y de diálogo, donde el alumno deberá exponer en la segunda lengua su opinión a favor o en contra del consumo de ciertos productos.

7. Formación integral y crítica.

Esta actividad estará dirigida a la formación integral y crítica del alumno/a, para Basado en el Análisis crítico de discurso (ACD) (Van Dijk, 2003) se identificarán los mensajes contenidos en las ecoetiquetas desde un punto de vista ecosemiótico. Dado que el análisis crítico del discurso en este campo se dedicaría principalmente a identificar y desenmascarar a nivel lingüístico las metáforas y pensamientos que favorecen un crecimiento ciego, que a veces es responsable de la sobreexplotación de los recursos ilimitados, necesitamos ampliar el marco de actuación para

identificar esas ideologías dentro del campo de la imagen, porque hoy la comunicación se hace cada vez más a través de otros medios, como los emoticonos en los móviles, las imágenes en Instagram, vídeos en YouTube y otros canales. El análisis de las ecoetiquetas sería una ampliación del análisis crítico de discurso hacia lo semiótico y el campo de los signos. Las ideologías se materializan en la producción de signos y dirigen las nociones de cultura. Para Michael Bachtin "El campo de la ideología coincide con el campo de los signos: son equivalentes. Donde quiera que esté un signo, está presente también la ideología. Todo lo que es ideológico posee un valor semiótico" (Voloshinov, 1976, p.59).

8. Test de salida.

Se pasará un test de salida para medir en qué medida han contribuido las clases a la adquisición de una mayor y mejor concienciación ecológica–sostenible.

Introducción de la perspectiva de la sostenibilidad en la asignatura de Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad

En esta asignatura, de segundo curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, donde se estudia la evolución de la publicidad desde sus inicios a la actualidad, es fundamental fomentar en el alumnado la actitud crítica porque, sin ella, no llegará a comprender la complejidad de este fenómeno social y sus efectos socioculturales.

En el marco publicitario, la comunicación de las marcas comerciales se desplaza progresivamente al territorio de la transformación social. La publicidad y la comunicación comercial ya no sólo están definiéndose y conformándose añadiendo un plus coyuntural a las marcas en un proceso de sobresignificación de las mismas a través de representaciones creativas de ciertos valores sociales dominantes o en auge, si no que se erigen como agentes de cambio social en sí mismas. Hablamos de una nueva tendencia de la comunicación publicitaria: el activismo de marca. En la lucha cada vez más encarnizada de las marcas por establecer una conexión con los consumidores, estas se están posicionando al lado de causas sociales y medioambientales. Pero en contadas ocasiones, las campañas publicitarias son coherentes con la realidad y los efectos que las compañías producen en nuestro ecosistema.

En esta asignatura el proyecto de innovación educativa lo vamos a enlazar e implementar cuando estudiemos las nuevas tendencias en comunicación publicitaria para generar un debate en torno la responsabilidad social de las empresas y los discursos publicitarios. A parte de una sesión introductoria por parte de la profesora, visionaremos campañas publicitarias, las discutiremos y llevaremos a cabo acciones de comunicación para desenmascarar los valores y la actuación de las empresas más allá de sus mensajes y propuestas publicitarias.

Introducción de la perspectiva de la sostenibilidad en la Asignatura de Sociología en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas

Esta asignatura se imparte en el primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, los contenidos que se proporcionan al alumno/a, van desde, la perspectiva sociológica, la investigación social, la estructura social, los grupos y organizaciones, la estratificación, con la finalidad de que pueda aplicarlos e interactuar dentro contextos sociales, de manera óptima. La Sociología como ciencia, investiga y reflexiona sobre diversos aspectos de la realidad social, y un factor de gran importancia vinculado con la actual crisis medio ambiental es la sostenibilidad, la contaminación, la pérdida de biodiversidad, que han surgido de la actividad humana, y como no, también han de ser objeto de observación científica por los sociólogos/as del medio ambiente en particular y de la sociología en general.

El tratamiento de los objetivos propuesto en el Proyecto de Innovación Educativa, en la asignatura de Sociología, se realizará en el desarrollo de los contenidos relativos a grupos y organizaciones, instituciones sociales, así como las perspectivas de la explicación de la desigualdad social.

Actividades propuestas:

a. Sesión docente expositiva de la noción de sostenibilidad.

b. Los/as alumnos/as buscaran documentación (artículos de prensa, revistas), que aborden la importancia de la sostenibilidad y su vinculación con el medio ambiente y la sociedad.

c. Análisis e interpretación de los documentos consultados y posterior redacción de los principales hallazgos, conclusiones.

d. Puesta en común para la revisión crítica de las conclusiones, a la luz del análisis crítico del discurso, desvelar lo ideológico presente en los discursos sociales, (Van Dijk, 2003).

RESULTADOS

Para evaluar la incidencia del proyecto en las tres asignaturas, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimiento y manejo de conceptos clave
- Identificación de los hitos más destacados relacionados con la sostenibilidad
- Sensibilidad ante los grandes desafíos medioambientales
- Capacidad crítica del alumnado

CONCLUSIONES

Como personal docente e investigador de la universidad pública consideramos que nuestra labor educativa va más allá de los contenidos de los currículos universitarios. Es por ello, que imbuidos en esta crisis social y medioambiental

consideramos que tenemos el compromiso social de trabajar con nuestro alumnado cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y la concienciación medioambiental, aportándoles herramientas para que puedan ejercer una ciudadanía activa, crítica, comprometida, pues ellos y ellas son el futuro y la esperanza de nuestro planeta.

REFERENCIAS

Delval, J. (2000). *Constructivismo. Las grandes Pedagogías del siglo XX.* Barcelona: Cuadernos Pedagógicos.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1971/1994). *El orden del discurso.* Buenos Aires: Tusquets.

Heras, F. (2002). *Entre tantos. Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad*. Valladolid: Gea.

Martínez-Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare, 14*(1), 97-111. doi:10.15359/ree.14-19.

Melendro, M. (2008). Estrategias formativas innovadoras en educación ambiental y para el desarrollo sostenible. *RIED.Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11*(2), 15-39. doi:10.5944/ried.2.11.929

Moreno-Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, 25*, 129-148. doi:10.14482/zp.25.9799

Rivas, J.I. (2014). La Investigación Biográfica y Narrativa. El Sujeto en el Centro. En M. Martí y J. Gil Gómez (Eds.), *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica. Aprender a lo largo de la vida*. Editcions del Crec. doi:10.13140/RG.2.1.2006.8245

Tencio-Blanco, C.B. (2013). La transversalidad: una oportunidad para fortalecer el currículo en la educación superior desde la gestión institucional. *Revista Calidad en la Educación Superior, 4*(1), 68-80. doi:10.22458/caes.v4i1.454

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Voloshinov, V. N., y Bachtin, M. (1976). *Marxismo e filosofia del linguaggio.* Bari: Dedalo.

CAPÍTULO 92

SOCIAL TRAINING CENTER - ALTERAÇÕES AO PARADIGMA DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS, PERANTE A PANDEMIA POR COVID-19

RICARDO POCINHO*, MARGARITA CIGARÁN MÉNDEZ**, CRISTÓVÃO MARGARIDO***, BRUNO MIGUEL MARTINS CALHEIROS TRINDADE****, RUI MIGUEL DUARTE SANTOS***, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA***, E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES*****

**Universidade Politécnica de Leiria; **Universidad Rey Juan Carlos; ***ESECS - politécnico de Leiria; ****Agrupamento Escolas Nuno Álvares; *****ANGES*

Este trabalho apresenta os resultados preliminares de uma investigação ação, em curso. Perante a pandemia de COVID-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde em 12 de março de 2020, com os lares de idosos confinados, com os trabalhadores em regime de isolamento, e com os idosos sem visitas, iniciou-se uma investigação que visa avaliar os efeitos da formação e atividades online, nomeadamente na redução dos níveis de stress dos trabalhadores e idosos, do sentimento de solidão dos idosos, e o índice de compromisso dos trabalhadores com a missão que resolveram abraçar.

Recorrendo às tecnologias, e com uma equipa multidisciplinar, foram elaborados alguns recursos para minimizar os efeitos da pandemia nos seniores e nos trabalhadores das Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI), vulgarmente designadas por lares de idosos.

Todos os materiais foram colocados num repositório criado para o efeito, o Social Training Center, para que pudessem ser acedidos em qualquer local, mas, sobretudo, no horário que mais facilitasse a pesada tarefa que vivenciam os trabalhadores destas estruturas, e em que conseguissem acompanhar devidamente os residentes, pois algumas das tarefas necessitam de auxílio e instrução para a sua correta realização.

A equipa do projeto de investigação, que decorre desde março de 2020, pretende que em 2021, e depois de realizadas todas as alterações propostas e verificadas pela análise do protocolo construído para o efeito, tornar este projeto num verdadeiro centro de recursos virtuais, disponível para todas as organizações de intervenção social, do território nacional, oferecendo um repositório de boas práticas e um conjunto e ferramentas e atividades (gravadas e em tempo real), que

sirvam a todas, mas sobretudo às mais isoladas e com menos meios socioeconómicos.

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida, no contexto pessoal e profissional, vamos sendo confrontados com novas realidades que nos exigem a capacidade de assumir diferentes posturas e novas formas de lidar com essas mesmas realidades. Este processo permanente pode ser designado por aprendizagem ao longo da vida e, no plano profissional, podemos dizer que constitui o "diretório" integral de necessidades de formação que todos nós vamos sentindo no domínio pessoal e organizacional, e que deveriam ser supridas, no sentido claro de podermos ascender a um novo patamar de competitividade, felicidade e bem-estar pessoal. A formação profissional define-se, portanto, como um conjunto de processos que permitem ao indivíduo adquirir e desenvolver as capacidades necessárias à realização adequada da sua atividade, o que significa que deveriam existir, inequivocamente, dois diretos interessados na qualidade deste processo: o indivíduo e a organização onde este exerce a sua atividade.

O Bem-Estar e a Felicidade no Trabalho

Os conceitos de saúde mental e de bem-estar assumem um papel cada vez mais relevante no contexto de trabalho, e mais ainda no contexto pandémico que vivemos. Como é do conhecimento geral, o trabalho absorve grande parte da nossa vida adulta, constituindo-se como um dos principais determinantes da saúde e do bem-estar ou felicidade do indivíduo. Esta felicidade no contexto de trabalho torna-se benéfica, não só para os trabalhadores, mas também para as chefias e organizações (Warr, 2007).

Assim sendo, torna-se cada vez mais importante perceber quais as variáveis que estão na origem do bem-estar e da tão ambicionada felicidade no trabalho, e de que forma é que estas variáveis se cruzam, se complementam e se influenciam.

O estudo sobre o bem-estar e a felicidade no trabalho, desenvolvido por Ricardo Pocinho, Pedro Carrana, Gisela Santos e Liliana Marques, que decorre desde março de 2020, avalia questões ligadas à auto perceção sobre bem-estar no trabalho (desde satisfação e envolvimento no trabalho, até à exaustão emocional, suporte dos colegas e outras variáveis), a satisfação com a vida, uma avaliação cognitiva e das estratégias de regulação emocional, e de comprometimento no trabalho, por se destacarem enquanto variáveis fulcrais naquilo que é a predição da tão ambicionada felicidade no trabalho.

Em dados preliminares obtidos através dos questionários respondidos por 66 colaboradores de instituições de intervenção social, do município de Amares,

ressalvam-se os dados relativos ao envolvimento no trabalho, em que 71,2% dos inquiridos referem estar muito envolvidos com o trabalho. Além disso, relativamente à satisfação no trabalho, 65,2% respondem estar satisfeitos relativamente à colaboração e clima de relação com os seus colegas, e a mesma percentagem diz estar motivado/a para o trabalho que exerce.

Além destes dados, importa realçar que, relativamente ao comprometimento face ao trabalho, 75,8% dos inquiridos referem que, quando se levantam de manhã, têm vontade de ir trabalhar, e 86,4% dizem ser felizes quando estão envolvido no seu trabalho.

Todos estes fatores se refletem na importância que o trabalho/atividade profissional tem para estes trabalhadores, e uma percentagem esmagadora (90,9%) dos mesmos que afirma que o seu trabalho/atividade profissional é muito importante para si.

Denota-se, neste grupo, uma vez mais, um corroborar dos dados de estudos prévios relativos à importância da formação para estes trabalhadores. 92,4% referem que consideram a formação profissional como essencial, 90,9% acreditam que esta pode melhorar o seu rendimento laboral e, por fim, 81,8% consideram que a formação profissional pode promover a felicidade e bem-estar no trabalho.

A Pandemia Covid19 e os desafios para as organizações de intervenção social

A ciência cruza-se, em várias situações da evolução da humanidade, com a premissa de que as crises exacerbam o que está, de alguma forma, "adormecido", sendo esta ideia válida para o ser humano em si mesmo, mas também nos contextos onde se desenvolve e se relaciona com os outros.

A evolução da Pandemia do COVID-19 tem demonstrado ser uma das maiores crises alguma vez impostas ao ser humano, sendo talvez a maior com que nos deparamos neste século. O clima de incerteza constante, os avanços e recuos da ciência para uma cura (que parece ainda estar distante), a falta de certezas sobre o tempo que durará e o que dela ficará, fazem com que o ser humano se confronte, diariamente, com desafios e uma chamada "nova realidade" que todos os dias se transforma.

De facto, o que esta crise pandémica nos trouxe foi, entre muitas outras coisas, o exacerbar de alguns problemas que já existiam, e outros tantos que surgiram de novo, e com os quais nos tem sido difícil lidar, seja nas nossas vidas pessoais, seja no domínio profissional e relacional.

Temos, desde os tempos que antecedem a pandemia, organizações de intervenção social com poucos recursos (sejam eles financeiros, materiais, mas acima de tudo, humanos), e com os seus trabalhadores desgastados e em níveis de burnout bastante elevados. Um estudo recente conduzido pelos investigadores

Ricardo Pocinho, Pedro Carrana, Bruno Trindade, Cristovão Margarido, Rui Santos, Gisela Santos e Liliana Marques, com uma amostra de 339 inquiridos (ainda no período que antecedeu a pandemia), revela que cerca de 40% dos técnicos e diretores técnicos sofre de burnout. Mais tarde, considerando as exigências da pandemia ao nível físico e psicológico em termos pessoais, profissionais e familiares, foram novamente inquiridos 85 destes profissionais (da amostra de 339 no início da pandemia), e pouco ou nada mudou; temos, hoje, apenas um cansaço ainda mais acentuado.

Temos, portanto, trabalhadores com uma capacidade de reinventarem as suas profissões em soluções constantes, e que trabalham muito com acesso a pouco. Temos famílias cada vez mais exigentes, idosos cada vez mais dependentes, e trabalhadores cuja motivação é, em grande parte, o grande sentido de engagement. O mesmo estudo aferiu que, apesar dos níveis de cansaço extremo, há um comprometimento laboral (o referido engagement) muito elevado, sendo que 83% da amostra tem elevados níveis de comprometimento com a sua função e instituição, demonstrando que apesar das circunstâncias, gostam muito daquilo que fazem e que estão empenhados em desempenhar as suas funções da melhor forma que lhes for possível.

O que mudou, então, com esta crise pandémica? À primeira vista, pode parecer pouco, mas rapidamente concluímos que temos, hoje, recursos humanos mais desgastados, idosos mais isolados e com sentimentos de abandono e solidão, e no fundo, organizações com dificuldades em mobilizar os recursos que têm para continuar a fazer face aos desafios diários, aos desafios que a pandemia não suspendeu e desde há muito são a sua realidade.

Se, por um lado, temos trabalhadores (desde ajudantes de ação direta a técnicos superiores) cuja resiliência é posta à prova diariamente, com dificuldades na gestão e regulação emocional que lhes permita ativar estratégias de coping eficazes e imprescindíveis a cada minuto, com dificuldades em gerir os recursos que têm disponíveis, em ativar os planos de contingência e que promovam a segurança de todos, com lacunas ao nível das estratégias de comunicação, e limitações de ordem variada que se refletem na capacidade para liderarem e motivarem as suas equipas; por outro lado, temos idosos que todos os dias exigem mais do melhor que estes trabalhadores já dão de si diariamente, cada vez mais condicionados, dependentes, tristes e isolados.

Temos, ainda, os mesmos desafios de sempre mas com uma dificuldade acrescida para os gestores destas organizações: uma crise pandémica que não suspendeu o Regime de Proteção Geral de Dados (RGPD), as questões contratuais, uma legislação em constante transformação, recrutamentos e contratações, por vezes, em contrarrelógio, a avaliação de desempenho que continua a ser

imprescindível, as atividades e serviços que continuam a ser necessários, e uma dificuldade constante em responder a todos com a celeridade que seria desejável.

O que mudou, na verdade, foi muito pouco, mas o que precisa de mudar é muito. Impera, portanto, agora mais do que nunca, a necessidade de formação e capacitação das equipas (uma vez que se sabe, com base em estudos prévios, que a formação profissional também ajuda a diminuir estes índices preocupantes de burnout), permitindo que haja cada vez mais técnicos e gestores capazes de trabalhar numa direção comum, com propósitos e objetivos que se cruzem no mais importante: a melhor das respostas para aqueles cujo bem-estar lhes foi confiado.

Importância da Formação durante a Pandemia

Num ambiente de mudanças e pressões, o conhecimento é visto como um fator chave para as organizações, sendo considerado uma "matéria-prima" que irá fomentar a inovação, criatividade e qualidade, contribuindo, assim, para o progresso da organização. É neste âmbito que Serrano e Fialho (2005) consideram que o conhecimento é a informação que muda algo ou alguém; tanto por se transformar em base para a ação, como por fazer um indivíduo ou uma organização serem capazes de ações diferentes e mais efetivas. A formação permite, portanto, que o indivíduo adquira competências e coloque o seu conhecimento ao serviço de um projeto empresarial concreto. Uma organização com colaboradores que apliquem sistematicamente nos contextos de trabalho as competências e os conhecimentos adquiridos em formação está, indubitavelmente, em melhores condições de proporcionar maior produtividade, um ambiente participativo e motivador e mais orientado para atingir os objetivos pretendidos (Ramos e Bento, 2010).

A época atual, designada frequentemente como a "era do conhecimento", é cenário de um desenvolvimento constante do saber em todas as áreas, motivado pela rapidez das mudanças que caracteriza o funcionamento atual das organizações, o que traz consequente desatualização dos conhecimentos que possuímos (Saraiva y Borrego, 2007; Tavares, 2010). Segundo a mesma autora, as organizações estão permanentemente em risco de perda das suas competências se descurarem a formação dos seus trabalhadores. Neste sentido, é inevitável que as organizações proporcionem formação aos seus colaboradores para que estes se mantenham atualizados, e por essa via, contribuam para uma organização mais competitiva e refrescada.

A Formação apresenta vantagens ao nível individual e organizacional (Tavares, 2010). Ao nível individual, a autora enuncia que há um desenvolvimento e satisfação dos trabalhadores pelo acréscimo de competências, pelas maiores oportunidades de carreira, pela obtenção de melhores remunerações, ou pela realização pessoal e profissional. No que toca às vantagens da formação para a organização, embora não

sendo fácil quantificar o valor da formação nas organizações, Tavares (2010) apresenta como vantagem um reforço da capacidade estratégica da organização pela maior prontidão na realização dos objetivos, pela maior eficácia e eficiência de resultados, maior capacidade de inovação na resposta às necessidades dos clientes e pelo fortalecimento da capacidade competitiva. Assim, a formação é uma condição fundamental para que as organizações possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente (com menos custos) e eficaz (Cunha et al., 2010). Para os mesmos autores é crucial que os gestores e líderes se tornem facilitadores e catalisadores das capacidades dos seus colaboradores, e adotem práticas de gestão adaptadas às necessidades da envolvente. A eficácia da formação depende, assim, e em primeiro lugar, de um conjunto de considerações de ordem estratégica, capazes de posicionar a formação no âmago de uma estratégia de desenvolvimento de recursos humanos em alinhamento com a de desenvolvimento organizacional. No entanto, a eficácia da formação também depende de um conjunto de considerações aplicadas, que se situam ao nível do controlo e da boa gestão do processo formativo (Ceitil, 2010; Saraiva e Borrego, 2007).

Os momentos de crise, como a situação atual que vivemos na pandemia pelo COVID-19, são também momentos de oportunidade de desenvolvimento e de progresso. Nos momentos de crise, as organizações sociais devem efetuar uma reflexão baseada na avaliação: como estamos agora? Quais as nossas limitações? Quais as potencialidades? Como nos podemos adaptar? A avaliação permitirá às organizações terem consciência do que necessitam efetivamente de mudar, de alterar, de acrescentar, no fundo, de adaptar à nova realidade. Especificamente, na formação, estes momentos de crise possibilitam às organizações o repensar toda a estrutura organizativa, propondo através da formação novas adaptações à nova realidade.

O Social Training Center como resposta aos Desafios das Organizações Sociais

O Social Training Center surgiu por diversas razões, ainda no período pré-pandemia, e no decurso da mesma demonstrou o seu relevo, tendo o seu propósito ganho um significado acrescido.

Numa fase inicial, este surgiu, nomeadamente, para fazer face às dificuldades financeiras das organizações sociais, à escassez de recursos existentes, à reduzida equipa técnica aliada às alterações das expetativas dos utentes/familiares nas respostas sociais, às necessidades da comunidade envolvente, à alteração das características dos utentes que procuram as respostas sociais, e ainda os desafios decorrentes de uma legislação em constante alteração. De facto, todos estes fatores

transformam a prossecução das missões das organizações sociais como um fardo e/ou missões impossíveis. Se, por um lado, muito há por fazer, por descobrir e melhorar, por outro, poucos recursos existem para alargar o leque de oferta qualificada, competente e motivada em prol da humanização, de intervenção personalizada e de uma gestão sustentável.

Este projeto, pretende ser uma resposta eficaz, multidisciplinar, um verdadeiro parceiro das organizações sociais que, a custo muito reduzido, prestará serviços de qualidade, polivalentes e imediatos perante as necessidades de cada organização social aderente. O objetivo é que funcione como um centro de recursos destinado às organizações sociais, com ou sem fins lucrativos, nas suas diversas áreas de intervenção, com a finalidade de:

a) Capacitar os dirigentes e chefias intermédias para o desenho de projetos inovadores, adequados às necessidades da comunidade envolvente, numa lógica proativa e promissora;

b) Auxiliar as chefias no cumprimento legal em vários trâmites (Instrumento de Regulação Coletiva do Trabalho/Convenção Coletiva, Segurança, Higiene e Saúde do Trabalho, Segurança Alimentar, Acordos de Cooperação, Regime Contabilístico e Financeiro, entre outros) de acordo com as especificidades da Instituição;

c) Colaborar na implementação, certificação e acompanhamento de um Sistema de Gestão da Qualidade eficaz e eficiente, envolvendo todas as partes interessadas;

d) Melhorar a prestação de serviços de acordo com as necessidades, expetativas e potencialidades dos utentes, através de uma metodologia multidisciplinar;

e) Desenvolver estratégias de satisfação, motivação e formação aos colaboradores através de ações de formação/workshops baseados no saber-fazer, atividades de team building e apoio psicológico;

f) Colaborar no desenho de projetos/atividades de fundraising com vista a melhorar a saúde financeira da instituição, através de marketing positivo e imagem colaborativa na sociedade envolvente;

g) Alargar o leque de serviços/atividades a prestar aos utentes e colaboradores com base na sua missão e visão.

Com uma equipa multidisciplinar, composta por vários profissionais com forte experiência na área social e um percurso académico com especialização na sua área de intervenção, através de diferentes metodologias, será possível o Social Training Center ser um parceiro de excelência para as organizações sociais, assumindo com esta equipa um compromisso de melhoria contínua, com vista a promover a eficiência e a eficácia da organização.

Cada elemento da equipa terá uma área de intervenção associada, e através de um repositório de documentação sempre atualizado, de ações de formação e workshops práticos, de consultoria online (sessões em tempo real e/ou via email),

de redação de artigos científicos e livros temáticos, e de organização de eventos e acompanhamento personalizado, será possível, que esta parceria melhore a gestão da instituição, fomentando a melhoria da qualidade de vida dos utentes e dos colaboradores, potenciando ambientes propícios ao desenvolvimento da felicidade organizacional.

Considerando as dificuldades já enumeradas e descritas, parecem claras as vantagens de aliar as respostas dadas pelo Social Training Center aos desafios das organizações sociais nesta crise pandémica, investindo, acima de tudo, na formação e capacitação das equipas de trabalho, e na constante atualização e disponibilização de recursos para que os gestores das organizações sociais continuem (mas desta feita devidamente apoiados) a sua árdua missão de tornar as suas organizações um lugar mais feliz para todos.

CONCLUSÃO

As permanentes mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais são características de um mundo atual, e tornam facilmente desajustadas as atitudes, os conhecimentos e as técnicas já dominadas no desempenho do trabalho, impondo uma constante renovação de capacidades, de adaptações, inovações (Ceitil, 2010; Tavares, 2010). Os mesmos autores consideram que a sobrevivência e o êxito das pessoas e das organizações não remete apenas para uma questão de força ou inteligência, mas também de habilidades para adaptar-se, antecipar-se e comandar a mudança. Neste âmbito, as organizações nos últimos anos vêm dando especial relevo à formação. Tornam-se organizações aprendentes, fazendo dos seus membros permanentes estudantes, a requererem também novos mestres-escola, catalisadores e facilitadores de aprendizagem e formadores capacitados. Assim, na era do conhecimento, a formação chega às organizações através do capital humano, ou seja, é uma forma de criação e aplicação do conhecimento nas organizações, sendo que é necessário contemplar boas estratégias que considerem o conhecimento como elemento fundamental (Harlé et al., 1992). A avaliação ajuda a conseguir intervenções cada vez mais eficazes no sentido da concretização dos objetivos, e da melhoria desejada; os seus resultados são de extrema importância para o processo de tomada de decisão no que respeita ao papel da formação profissional na organização. A análise dos resultados reproduzida permite rever, repensar e reequacionar estratégias formativas para o futuro, sempre no sentido de melhorar e na direção dos objetivos definidos e dos pretendidos pela organização (Bancaleiro, 2008).

REFERENCIAS

Bancaleiro, J (2008). *Gestão de Activos Humanos no Século 21.* Editora: Editora RH

Ceitil, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências.* Editora: Edições Sílabo, Lda. Lisboa

Harlé, E.; Chevalier G., e D'Hoeraene J. (1992). *Como adaptar a empresa à evolução dos mercados – Economia e Gestão.* Publicações Dom Quixote. Lisboa

Saraiva, A., e Borrego, J. (2007). *"Estratégia nas Organizações*". Instituto Politécnico de Coimbra – Instituto Superior de Engenharia de Coimbra.

Serrano, A., e Fialho, C. (2005). *Gestão do Conhecimento - novo paradigma das organizações.* Editora: Editora de Informática, Lda.

Tavares, M. (2010) *A gestão das Pessoas – Novos rumos desta função nas organizações.* Editora: Universidade Lusíada Editora.

CAPÍTULO 93

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE DIRETORES TÉCNICOS NA ÁREA SOCIAL: BOOTCAMP COLABORATIVO

RUI MIGUEL DUARTE SANTOS*, CRISTÓVÃO MARGARIDO*,
RICARDO POCINHO**, VANESSA ISABEL PEREIRA ROSADO PÓVOA*,
E LILIANA CRISTINA COSTA MARQUES ***
**ESECS - politécnico de Leiria; **Universidade POLITÉCNICA de Leiria; ***ANGES*

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração as novas necessidades e exigências da sociedade, é imprescindível o ensino superior desenvolver pedagogias e metodologias inovadoras, pois só assim é possível acompanhar todo o desenvolvimento e fazer face a toda essa complexidade. Para acompanhar esse desenvolvimento o curso de Pós-Graduação em Direção de Organizações de Intervenção Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria – ESECS.IPLeiria, tem vindo a aprofundar e desenvolver competências no âmbito da gestão e direção dos dirigentes de intervenção social, numa perspetiva de inovação do setor social.

Para formar profissionais competentes e adaptados às exigências do mundo atual, Miranda e Soares (2016) referem que "o ensino tradicional de ensinar e aprender centrado em uma didática da transmissão de um conhecimento fechado, que reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento que não se coaduna ao contexto de complexidade e incerteza" (Miranda e Soares, 2016, p. 15),

O conceito de inovação é complexo dado ao seu caráter polissémico. Contudo, regularmente é associado áquilo que vai para além do tradicional, que requer uma mudança e renovação dos procedimentos. Carneiro (2001) elucida para o facto do ritmo fugaz das mudanças socias alcançar o mundo da ciência, o que requer consequentemente, novos fundamentos do conhecimento e novas estratégias de intervenção. É neste sentido que incide a nossa reflexão, procurando compreender as metodologias inovadoras e práticas pedagógicas no ensino superior, que facilitam a transferência de conhecimento para os estudantes, e destes para aplicação no mercado de trabalho, promovendo, naturalmente, o desenvolvimento social.

Uma outra transformação, com implicações na aprendizagem no ensino superior, diz respeito à revolução das tecnologias de comunicação e de informação, o que implica novas formas de pensar e de agir. Assim, as práticas educativas inovadoras não podem basear-se em práticas tradicionais, na aquisição de

conhecimento (no sentido unidirecional), mas antes, um processo de fundamentação, de diálogo, (no sentido bidirecional), onde todos contribuem de igual para igual para um futuro democrático e inovador. Ao encontro desta perspetiva, Cunha (2016) enaltece a importância do trabalho coletivo no contexto educativo, alertando para a necessidade de desmistificar o real contexto do problema, envolvendo os conhecimentos e aptidões de diversas áreas, de modo a estimular e reunir as diversas perspetivas e assim, surgir novas formas de expressão.

Face ao futuro incerto que se aproxima, surge a preocupação de encontrar soluções sobre como transformar os estudantes de hoje, em empreendedores sociais no futuro. É neste sentido que o Politécnico de Leiria procura incluir pedagogias inovadoras ao longo deste ciclo de estudos e assim, preconizar novas estratégias e metodologias de ensino para capacitar os seus estudantes na resolução de problemas sociais, ajudando a criar um mundo melhor.

Atualmente, assistimos a uma diversidade de estratégia para fazer face à questão apresentada. Em contexto internacional, no Brasil, foi fundada a plataforma Enactus , tendo como missão a envolvência da próxima geração de líderes empresariais a usar princípios de inovação em negócios que consigam melhorar o mundo. A rede Enactus é constituída por líderes empresariais, académicos e estudantes globais, regidos por uma unificada visão de criar um mundo melhor e mais sustentável. Esta plataforma reúne 72 mil estudantes (inovadores sociais) de 36 países, orientados por educadores e apoiados por líderes empresariais. Constituem diversos grupos de trabalho, nos quais identificam possíveis soluções para problemas, de modo a implementar projetos e ideias com impacto na comunidade. "Com uma cabeça para os negócios e um coração para o mundo, vivemos os nossos valores de integridade, paixão, inovação e colaboração" é o lema que sustenta esta rede de inovação, que resulta da experiência de partilha de relações e de ideias movidas pelo objetivo comum – o de melhorar o mundo.

É nesta linha de atuação que este trabalho está fundamentado, tendo como objetivo dar a conhecer os métodos de inovação pedagógica implementados no curso de pós-graduação na área da Direção de Organizações Sociais, com especial enfâse no Bootcamp intitulado Inovação Social e Atitude Empreendedora.

Desde 2018, que o curso de Direção de Organizações de Intervenção Social da Escola Superior de Educação e Ciências Socias do Politécnico de Leiria, tem vindo a formar dirigentes de intervenção social e quadros técnicos especializados com competência para desempenhar funções de direção e gestão de respostas sociais, de projetos e de organizações do terceiro setor, tais como: instituições de solidariedade social, cooperativas, mutualidades, fundações, misericórdias, associações e ONGs.

Para além de promover a aquisição de conhecimentos para a sustentabilidade e a aprendizagem de quadros conceptuais e instrumentos de gestão atuais no contexto do setor social, este curso pretende, também, dotar os participantes de competências sócio emocionais adequadas aos processos de liderança e gestão de equipas multidisciplinares, bem como aprofundar e contribuir para a reflexão sobre as questões e as problemáticas que se colocam ao desenvolvimento de estratégias e formas de organização no domínio da direção técnica no terceiro setor.

O curso tem a duração de dois semestres letivos, num total de 250 horas de contacto e 60 unidades de crédito (ECTS), distribuídas por 10 Unidades Curriculares, entre as quais destacamos a disciplina de Inovação Social e Atitude Empreendedora, que tem sido desenvolvida através da realização de um Bootcamp, que ocorre durante três dias consecutivos (de sexta-feira a domingo), em instalações propositadamente arrendadas para o efeito e fora do contexto académico formal.

Este Bootcamp tem por visão criar uma atitude empreendedora nos estudantes, numa perspetiva de inovação do setor social, através do desafio ao nível das suas competências pessoais e colaborativas. Neste sentido, como objetivos, pretende-se que os estudantes: desenvolvam a capacidade de iniciativa, criatividade e inovação; consigam trabalhar em equipa e traçar o mapa estratégico do grupo de trabalho; observem e analisem o terreno através de tendências, ideias, conceitos; desenvolvam o pensamento criativo e que consigam agregar, fundir, correlacionar, estruturar, sistematizar, partilhar e apresentar ideias; avaliem o potencial de novos modelos na intervenção social, o seu impacto e os recursos necessários para a sua implementação; desenvolvam um plano de negócio com uma avaliação clara do mercado, da sustentabilidade e do impacto social.

No primeiro dia do Bootcamp, aquando da receção aos estudantes, são apresentadas as instalações (salas de trabalho, quartos, wcs e espaço de refeição), é feita uma apresentação interpessoal entre docentes/facilitadores e estudantes e são constituídos os grupos de trabalho (em média 5 elementos por grupo). No caso de haver estudantes que não consigam aceder presencialmente às instalações, podem assistir a todas as dinâmicas do fim-de-semana através de uma plataforma de interação online (zoom). Neste primeiro dia, a metodologia incide na exposição e discussão de conceitos sobre o empreendedorismo e inovação social, análise de iniciativas e de projetos de empreendedorismo social, conceber e compreender um plano de negócios com base no Business Model Canvas (Osterwalder, 2004), que é uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes numa única página, contendo nove blocos do modelo de negócio. Este dia termina com a apresentação das várias áreas de trabalho no âmbito do setor das organizações de intervenção social, distribuindo-se

em: Saúde; educação; Sociedade/Políticas; Alterações Climáticas/Ambiente; Inclusão Social.

No segundo dia cada grupo escolhe uma das áreas apresentadas no dia anterior, sobre a qual vai dedicar toda a sua capacidade criativa e reflexiva no sentido de contribuir uma melhoria da vida em sociedade. Desta forma, este dia é marcado pelo fortalecimento das relações interpessoais, com atividades outdoor, para promover o conhecimento mútuo dos vários elementos do grupo, definição de estratégias de trabalho. Estes desafios são intensamente marcados pela exigência do cumprimento do tempo para as diferentes atividades desenvolvidas. Durante a tarde, cada grupo começa por identificar problemas e soluções relativos à área social escolhida. De todos os problemas/soluções identificados, cada grupo seleciona apenas duas ideias que considerem interessantes, elegendo, assim, as que avançam para a próxima fase. Esta avaliação das ideias, é efetuada em função do impacto social, da exequibilidade e da sustentabilidade que cada uma tem associada. Os grupos têm sempre o apoio de um professor/facilitador, que, enquanto supervisiona a dinâmica interna do grupo, dá autonomia ao mesmo na tomada de decisão. No final do dia, cada grupo tem de apresentar as 2 ideias selecionadas ao restante grupo (turma), que de seguida são votadas por todos os estudantes.

No terceiro dia, cada grupo aplica o Business Model Canvas à sua ideia vencedora, procurando enriquecê-la com o feedback obtido no dia anterior e também respondendo a questões que os obrigue a refletir, tais como: “se tivesses que que implementar esta ideia/projeto em 24h, o que farias?”. Para a apresentação final, pitch de 2 minutos e 30 segundos por grupo, perante toda a plateia de estudantes e professores, cada grupo idealiza qual a melhor estratégia para conseguir passar a sua mensagem em tão curto espaço de tempo. Na votação final cada ideia/projeto é avaliada em relação aos conceitos já desenvolvidos anteriormente (impacto social, exequibilidade e sustentabilidade) e sistematizada num quadro de apoio.

Paralelamente a todas estas dinâmicas, durante estes dias houve espaço para diversos momentos de lazer, convívio e troca de experiências entre todos os intervenientes, que, em muito enriqueceu a metodologia pedagógica implementada. Este fim-de-semana de reflexividade e cocriação, fora do tradicional contexto académico, está desenhado para se constituir como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem do trabalho em equipa e da criação de ideias inovadoras no campo da direção técnica de organizações de intervenção social.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo compreender as perceções dos estudantes relativamente à realização desta Unidade Curricular de Inovação Social e Atitude Empreendedora em formato de Bootcamp, que se realiza durante 3 dias consecutivos. Para encontrar significados e interpretações que permitam compreender a essência das narrativas de cada indivíduo, Martinelli (1999) defende que a escolha da metodologia de investigação na área social se deve ajustar à natureza do objeto de estudo.

Para a realização do estudo empírico, participaram a totalidade dos 43 estudantes que participaram no Bootcamp, não só os que tiveram presencialmente (36 estudantes), mas também os que acompanharam as atividades a distância (7 estudantes). A grande maioria dos participantes são diretores técnicos em Instituições de Solidariedade Social, tendo como formação inicial cursos da área das Ciências Sociais e Humanas, tais como: Serviço Social; Educação Social; Psicologia. As respostas sociais onde exercem a sua profissão são predominantemente na área da velhice, todavia alguns estudantes trabalham nas áreas da deficiência, crianças e jovens, família e comunidade.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise, constituem uma etapa importante no processo de investigação, dado que influenciam a validade científica dos resultados apresentados (Canastra, Haanstra, e Vilanculos, 2014). Desta forma, aplicou-se um inquérito por questionário aos 43 estudantes, com questões abertas sobre a avaliação das dinâmicas desenvolvidas, e posteriormente, realizou-se um focus group, com três estudantes, sobre as vantagens e desvantagem pedagógicas da metodologia implementada, bem como os principais contributos para a melhoria da unidade curricular e do curso. Para Morgan (1996), o focus group constitui-se como uma técnica de recolha de dados essencial, quando o investigador pretende, através da interação de grupo sobre um mesmo tópico, aprofundar e refletir as várias perspetivas de um objeto de estudo.

No que respeita aos procedimentos do estudo, o questionário de avaliação foi aplicado no último dia de atividades. Este desenrolou-se nas instalações arrendadas para a realização do Bootcamp, num local adequado e calmo, garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos participantes. Os estudantes que participaram à distância, responderam ao questionário em formato digital, disponibilizado online (google forms). Por se tratar de questões abertas e de cariz qualitativo (aspetos positivos; negativos; propostas de melhoria; aprendizagens alcançadas; adequação do método pedagógico), estas foram tratadas diretamente numa folha de cálculo em Excel. A realização do focus group desenrolou-se uma semana após as atividades, numa sala de aula da Escola Superior de Educação e Ciencias Sociais do Politécnico de Leiria. Para o efeito foram selecionados aleatoriamente dois estudantes que

assistiram às atividades presencialmente e um que participou a distância. No início da reunião, apresentou-se a temática do estudo, pediu-se autorização para utilizar o gravador e garantiu-se a confidencialidade e anonimato dos participantes. Posteriormente as vozes foram transcritas, sendo aplicada uma análise de conteúdo ao discurso dos participantes em função das categorias de análise criadas para o efeito (Bardin, 2006).

RESULTADOS

Após a análise dos dados resultantes da realização do questionário e do focus group, foi possível perceber que a totalidade dos estudantes que participaram nas dinâmicas do Bootcamp gostaram das atividades, havendo um consenso unânime relativo ao modo positivo como esta Unidade Curricular de desenrolou.

Os aspetos positivos mais destacados no questionário respondido pelos estudantes foram: a excelente localização e condições da casa arrendada e o meio envolvente em frente à praia e ao mar (28 estudantes); o modo como se desenvolveram as atividades e dinâmicas de grupo (26 estudantes); a excelente convivência no grupo de trabalho, com os outros estudantes, e com os professores (22 estudantes); possibilitar o treino da capacidade criativa e inventiva (21 estudantes); oportunidade para aprofundar o autoconhecimento, autorreflexão e o enriquecimento pessoal (18 estudantes); a boa organização dos três dias (16 estudantes); o equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer para aprofundar as relações e trocas de experiências (14 estudantes); e a adequação dos conteúdos programáticos às atividades propostas (12 estudantes).

Relativamente aos aspetos negativos, destacaram-se os seguintes: o Bootcamp deveria ter uma duração superior a três dias (7 estudantes); intercalar mais dinâmicas de apresentação no interior das instalações com a realização de atividades ao ar livre (ex. na praia) (4 estudantes); existir mais atividades relacionadas com o impacto social (2 estudantes); e programação de atividades no período noturno (2 estudantes).

Para a melhoria do Bootcamp e respetivo curso de pós-graduação, os estudantes sugeriram o seguinte: introdução de música clássica nas atividades de pensamento criativo; replicar esta metodologia pedagógica em outras Unidades Curriculares no decorrer do ano letivo; convidar pessoas externas à turma para a participação nas atividades; realização de mais atividades ao ar livre na zona envolvente à casa; confeção de refeições na casa com o envolvimento de todos (professores e estudantes).

Nesta avaliação entre aspetos positivos, negativos e propostas de melhoria, um dos estudantes que esteve presencialmente referiu, durante o focus group, que “a troca de experiências académicas e profissionais enriquecidas pela experiência de

cada um, foi um aspeto essencial, provavelmente, no contexto de sala de aula isto não seria possível pois não nos conseguiríamos libertar da mesma forma…". O outro estudantes que esteve também presencialmente, enaltece que a disponibilidade e proximidade com professores/facilitadores ajudou bastante a reforçar e consolidar conhecimento. A este propósito o estudante que esteve acompanhar as atividades a distância acrescentou que "…todos viram reforçadas as suas capacidades, e por conseguinte, ficaram mais aptos a um futuro desempenho na área social", contudo, este estudante referiu que, apesar de ter conseguido acompanhar grande parte das atividades em casa, a presença física no espaço, teria permitido uma maior aproximação aos colegas e aos professores, bem como uma maior interação e convívio.

De um modo geral esta iniciativa é considerada pelos estudantes um exemplo de sucesso, procedente da criatividade e do espírito inventivo, fundamentando-se na preocupação de facilitar a transformação dos estudantes (que também já são profissionais), em empreendedores sociais. Através das dinâmicas propostas e do trabalho em equipa, não só as organizações em que trabalham iram beneficiar da colaboração e da inovação para fazer face a determinados problemas, como também os estudantes obtêm uma valiosa experiência para a sua vida pessoal e profissional.

Segundo os estudantes, as principais aprendizagens alcançadas foram: a partilha de conhecimentos e ideias na área da direção de organizações sociais (28 estudantes); estimulação da capacidade criativa, inventiva e colaborativa (23 estudante); conhecimento ao nível do empreendedorismo e inovação social (23 estudantes); capacidade de interação e negociação com o grupo (19 estudantes); gestão do tempo (14 estudantes); e compreensão da combinação dos conceitos: impacto social, exequibilidade e sustentabilidade (8 estudantes).

Esta metodologia parece representar para os estudantes uma aprendizagem transversal de competências de outras áreas e de competências sociais para uma cidadania ativa e inovadora. Por sua vez, uma outra vertente interessante nesta pedagogia de ensino reside na promoção da competição entre as ideias apresentadas. Através dos diversos grupos de trabalho, no qual analisam um problema em conjunto, orientados pelo docente/facilitador, cria-se uma situação competitiva. Macedo (1961) evidencia os benefícios associados a uma competição saudável, situação que estimula cada elemento a esforçar-se para se superar diante do grupo, aumentando assim a produtividade e iniciativa. A este respeito um dos estudantes refere que "quando somos postos à prova nas relações interpessoais é que percebemos o quão bons ou maus somos em determinados aspetos e o quanto podemos melhorar".

Para Filho (2001, p. 148), o desenvolvimento de conhecimento é fruto de "interações cognitivas e sócio-afetivas, [onde] as linguagens são indispensáveis para

a constituição de conhecimentos e competências". Deste modo, o autor salienta ainda, o facto da importância da flexibilização e da inovação nos planos curriculares, defendendo que estes não são fins em si mesmos, mas apenas meios básicos para constituir as competências de um futuro criativo e empreendedor.

Pedagogicamente, os estudantes na sua avaliação, consideram que esta é sem dúvida uma metodologia inovadora, que procurou envolver e motivar todos os participantes. De facto, durante três dias, num contexto informal e acolhedor, trabalharam-se conceitos e ideias que possibilitam a esperança futura de um mundo melhor e mais sustentável, desenvolvendo competências pessoais, socias e profissionais, fundamentais à capacidade de inovação no setor social e solidário.

CONCLUSÕES

Este estudo tem com objetivo dar a conhecer a perceção dos estudantes face os métodos pedagógicos implementados no curso de pós-graduação na área da Direção de Organizações Sociais, com especial enfâse no BootCamp intitulado Inovação Social e Atitude Empreendedora. Apesar dos resultados aqui apresentados terem um carácter essencialmente descritivo, eles revestem-se de interesse particular, uma vez que permitem compreender a perceção dos estudantes perante o modelo pedagógico proposto, evidenciando claras mais-valias no processo de aprendizagem e cocriação, capacidade de reflexão e criação, no trabalho em equipa, na autodescoberta e na partilha e troca de experiências entre professores e alunos. Para além do impacto destas atividades nos estudantes, Biggs (1999) afirma que o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino superior pode também potenciar aprendizagem e desenvolvimento académico dos docentes.

No contexto analisado, consta-se que as estratégias utilizadas permitiram o acesso de todos os estudantes às dinâmicas propostas, mesmo estando alguns a acompanhar à distância por residirem longe, algo que sem a utilização da plataforma e-learning (zoom) teria sido impraticável. Os resultados da avaliação das atividades, da aprendizagem e do ensino realizados, foram extremamente positivos abonando a favor da metodologia educacional proposta. Esta formação parece conferir competências aos Diretores Técnicos de Organizações de Intervenção Social para uma colaboração mais ativa no processo de inovação do setor social.

Este caso apresentado, é, portanto, um espaço de inovação pedagógica, que pode ser implementado e expandido a outros contextos académicos (ex. outras unidades curriculares), que, com as devidas adaptações, pode potenciar o sucesso académico, sobretudo em estudantes em formação pós-graduada.

É importante salientar que esta metodologia participativa e colaborativa não anulou a individualidade científica e pedagógica de cada um dos docentes. As potencialidades desta estratégia pedagógica no ensino superior parecem reforçar: o

envolvimento dos estudantes na discussão e análise dos assuntos propostos; fomentar o pensamento criativo, que a partir de situações problemáticas desenvolve soluções inovadoras; promover o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes (entre estudantes, entre docentes, e entre estudantes e docentes); e promover a troca de experiências num contexto que combina momento de convívio e lazer com aquisição e partilha de conhecimento.

REFERENCIAS

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning, Higher Education. *Research & Development, 18*(1), 57-75.

Canastra, F., Haanstra, F., e Vilanculos, M. (2014). *Manual de investigação científica da universidade católica de moçambique (1.ª ed).* Moçambique: Instituto integrado de apoio à investigação científica e Universidade Católica de Moçambique.

Carneiro, R. (2001). Nota introdutória. In A. D. Carvalho, A. D. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. J. R. F. Silva, J. D. Pinheiro, … S. Papert (Eds.), *Novo conhecimento, Nova aprendizagem* (pp. 11-16). Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Cunha, C. M. (2016). Exigência de Novas metodologias na Pesquisa em Educação para Expressão de Práticas Inovadoras. In In F. Vieira, J. L. C. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, e T. Sarmento (orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior – Ideias (e) Práticas* (vol. II, pp. 25-37). Santo Tirso: De Facto Editores.

Enactus (2020). *We believe investing in students who take entrepreneurial action for others creates a better world for us all.* Disponível em: https://enactus.org/.

Filho, R. L. B. (2001). Novos Currículos, Novas Aprendizagens: Um Novo Sentido. In A. D. Carvalho, A. D. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. J. R. F. Silva, J. D. Pinheiro, … S. Papert (Eds.), *Novo conhecimento, Nova aprendizagem* (pp. 137-152). Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Macedo, I. (1961). Competição e cooperação na dinâmica grupal. *Revista de Administração de Empresas, 1*(1), 105-116.

Martinelli, M. L. (1999). O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In M. L. Martinelli (Org.), *Pesquisa qualitativa – um instigante desafio* (pp. 19-30). São Paulo: Veras Editoras.

Miranda, D. L., e Soares, S. R. (2016). Práticas pedagógicas inovadoras na universidade: investigando os sentidos atribuídos pelos docentes. In F. Vieira, J. L. C. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, & T. Sarmento (orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior – Ideias (e) Práticas* (vol. II, pp. 13-23). Santo Tirso: De Facto Editores.

Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology, 22,* 129-152

Osterwalder, A. (2004). *The Business Model Ontology - A Proposition in A Design Science Approach* (PhD thesis University of Lausanne).



Dykinson, S.L.