

Experiencias docentes e investigadoras innovadoras en contextos universitarios iberoamericanos



Coordinadoras/es:

Cristóbal Torres Fernández
Rosa Domínguez Martín
Víctor Manuel Pérez Martínez
Susana Tallón Rosales

© Cristóbal Torres Fernández, Rosa Domínguez Martín, Víctor Manuel Pérez Martínez y Susana Tallón Rosales (coordinación) 2021

© De los textos, las personas autoras 2021

El presente libro ha contado con el asesoramiento de profesionales en el tema objeto de estudio y ha seguido un proceso de revisión por pares ciegos antes de su publicación

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-963-8

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 4 |
| Capítulo 1. Una experiencia de capacitación tecnopedagógica del alumnado de la Universidad de Granma (Cuba) | 8 |
| Capítulo 2. Lectoescritura creativa y TIC: experiencia Scratch en la universidad | 23 |
| Capítulo 3. Aprendizaje-servicio en Ciberperiodismo. Experiencia docente universitaria en tiempos de pandemia..... | 33 |
| Capítulo 4. Herramientas colaborativas en la creación de contenidos educativos en Educación Superior..... | 47 |
| Capítulo 5. Inteligencia para la vida. Desarrollo de Competencias Emocionales en Educación Superior | 61 |
| Capítulo 6. Educación y cine: análisis de un recurso filmico como herramienta educativa para abordar el (ciber)bullying dentro del aula | 73 |
| Capítulo 7. Micro-inmersiones para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el marco del modelo desarrollista | 91 |
| Capítulo 8. La formación jurídica competente para la solución armónica de los conflictos familiares | 103 |
| Capítulo 9. Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva | 113 |
| Capítulo 10. Prácticas en el uso de procesos tecnológicos como ejes integradores del contenido | 123 |
| Capítulo 11. Educación a Distancia en la Maestría en Desarrollo Socio Económico Local de la Universidad de Granma a través de la plataforma de chat Element.io..... | 138 |
| Capítulo 12. Trabajos en grupo presenciales, semipresenciales o en línea en el ámbito universitario. Propuesta de un instrumento para intentar conseguir una evaluación individual “justa” de cada uno de los componentes..... | 152 |

PRÓLOGO

Si usted está leyendo este libro en este momento y además es docente o está vinculado o interesado en el ámbito de la docencia, está de enhorabuena. Seguro que coincide con el objetivo de este, es decir, con la necesidad de compartir y divulgar acciones innovadoras llevadas a cabo por profesionales inquietos desde diferentes puntos del planeta y en el ámbito universitario. La conjugación del conocimiento y la reflexión de prácticas exitosas, como las que aquí se presentan, pueden ser el resultado de futuras prácticas semejantes o adaptadas con un resultado igual o superior.

Es necesario tomar conciencia de la necesidad de adaptación a los nuevos retos en el ámbito educativo superior, así como poner la mirada sobre los estratos más inferiores del ámbito educativo, a los cuales irán encaminadas las acciones de nuestro actual alumnado universitario quien, en un futuro inminente, al terminar su formación, estará en contacto con mundo laboral y las realidades contempladas.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han venido para quedarse y no por ello deben ser el único foco de atención, ni propiciar un rechazo de las mismas por mero desconocimiento de sus posibles beneficios a través de un buen uso, basado en los resultados de experiencias llevadas a cabo y analizadas. Es evidente que en las últimas décadas han ido poniéndose en práctica en el ámbito universitario como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es cierto que, tras los últimos acontecimientos vividos provocados por la Covid-19, se ha evidenciado la necesidad de contemplarlas para conseguir la digitalización en todos los miembros y organismos que componen las Comunidades Educativas.

Últimamente es frecuente entre los docentes buscar momentos de reflexión en torno a la manera de recrear situaciones, a través de diferentes metodologías, en espacios universitarios para generar en el alumnado procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a conseguir aprendizajes complejos evitando, si cabe, la fragmentación de saberes, fomentando capacidades de análisis, reflexión e indagación.

En este libro, a lo largo de los diferentes capítulos que se intentan reseñar de forma resumida a continuación, se pretende trabajar diferentes aspectos generales de gran interés ahora mismo en el ámbito de la docencia universitaria, pudiéndose resumir en: la formación del futuro docente: los sentimientos experimentados por el alumnado tras la implantación de diversas prácticas; el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (competencia digital) y las metodologías activas aplicadas a los entornos universitarios.

Aunque la mayoría de los capítulos, por su complejidad y envergadura, abordan los diferentes aspectos señalados en el párrafo anterior, a modo de clasificación e identificación de los mismos, comprobamos que, principalmente, la formación del futuro docente se intenta abordar en los *capítulos uno y ocho*. Los *capítulos tres, cinco y seis* se centran en fomentar la inteligencia emocional en el alumnado; el uso de las TIC, tanto como competencia digital cuanto su empleo como herramientas para el proceso de enseñanza - aprendizaje, es abordado en los *capítulos uno, cuatro y once*. El resto de los capítulos centran su interés en la aplicación de metodologías activas en entornos universitarios (*capítulos dos, tres, siete, nueve y diez*).

Procedemos, pues, a realizar un recorrido por los capítulos presentados.

En el capítulo 1, «*Una experiencia de capacitación tecnopedagógica del alumnado de la Universidad de Granma (Cuba)*», a través de una investigación realizada y tras un análisis descriptivo de los resultados, se intenta demostrar la necesidad de analizar las competencias digitales docentes (CDD) con la finalidad de diseñar planes de formación, tanto para docentes como para alumnos, que contemplen herramientas, procesos y estrategias para fomentar esta capacidad tecnológica.

En el capítulo 2, «*Lectoescritura creativa y TIC: experiencia Scratch en la universidad*», se presentan los resultados obtenidos tras llevar a cabo una experiencia metodológica: *Learning by doing*, a través de un campus virtual, basada en la programación y el pensamiento, como estrategia para promover el aprendizaje activo y participativo en el aula, con la finalidad de demostrar los beneficios observados; además, se puede extrapolar a cualquier nivel educativo.

En el capítulo 3, «*Aprendizaje-servicio en Ciberperiodismo. Experiencia docente universitaria en tiempos de pandemia*», se pone de manifiesto que las TIC no han servido sólo para unirnos en momentos de crisis en el ámbito relacional, como la vivida durante la pandemia, sino que pueden sobrepasar barreras físicas, adentrándose en las emocionales. A su vez, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de trabajar desde nuevas metodologías, en este caso, el Aprendizaje Servicio (ApS), en titulaciones como periodismo.

El capítulo 4, «*Herramientas colaborativas en la creación de contenidos educativos en Educación Superior*», nos invita a reflexionar sobre la necesidad de fomentar, desde la labor docente entre el alumnado universitario, la necesidad de colaboración e innovación en metodologías de enseñanza, a través de las tecnologías de la educación, concretamente

con las herramientas colaborativas digitales, para fomentar la competencia digital y el trabajo en equipo en el alumnado.

Capítulo 5, en *«Inteligencia para la vida. Desarrollo de Competencias Emocionales en Educación Superior»*, se intenta demostrar, a través de un estudio cuasi experimental, realizado con una muestra de un total de 70 alumnos universitarios de tres titulaciones diferentes, asociadas al área de la Educación Física, la necesidad de implementar en el alumnado el concepto «ser buenas personas», mediante la propuesta de un programa competencial diseñado y expuesto en dicho capítulo.

Capítulo 6, *«Educación y cine: análisis de un recurso fílmico como herramienta educativa para abordar el (ciber)bullying dentro del aula»*, plantea utilizar recursos de las TIC como cauce de conexión con los más jóvenes, de una manera atrayente, bajo el control del profesorado. Presenta el uso de recursos fílmicos como procedimiento para prevenir situaciones de acoso a través de las redes sociales, a la vez que fomenta el pensamiento crítico en el alumnado.

El capítulo 7, *«Micro-inmersiones para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el marco del modelo desarrollista»*, demuestra la posibilidad de acercar a comunidades diversas, con realidades distintas, el conocimiento de un nuevo idioma mediante metodologías activas, en este caso basadas en un modelo desarrollista.

El capítulo 8, *«La formación jurídica competente para la solución armónica de los conflictos familiares»*, contempla la necesidad de una formación específica en los futuros juristas con el objetivo de conseguir soluciones armónicas en las posibles situaciones de conflictos familiares. Plantean la necesidad de reflexionar sobre la formación del futuro letrado con la pretensión de realizar intervenciones en situaciones de disparidad de una manera legal y sanadora.

El capítulo 9, *«Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva»*, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de contemplar la Didáctica Combinada como estrategia, metodología y gestión del conocimiento diverso, como sustento para el andamiaje de otros saberes, realizados en los contextos socioculturales en los que se producen los procesos.

El capítulo 10, *«Prácticas en el uso de procesos tecnológicos como ejes integradores del contenido»*, hace una valoración sobre la posibilidad de reflexión del profesorado, basándose en una propuesta con base en la asignatura de medicina veterinaria, que

desarrolla el uso del método de integración de contenidos con la finalidad de favorecer la adquisición y consolidación de los saberes integrados.

En el Capítulo 11, «*Educación a Distancia en la Maestría en Desarrollo Socio Económico Local de la Universidad de Granma a través de la plataforma de chat Element.io*», se presenta la experiencia, realizada en Cuba, de formación universitaria a través de la plataforma interactiva *chat Element.io* con el objetivo de realizar una exposición y el análisis de la misma, sirviendo, a su vez, de guía formativa para el lector en caso de tener que realizar formaciones en esta plataforma o similares.

En el capítulo 12, «*Trabajos en grupo presenciales, semipresenciales o en línea en el ámbito universitario: propuesta de un instrumento para intentar conseguir una evaluación individual “justa” de cada uno de los componentes*», se pretende dar respuesta a la necesidad que constantemente transmite el alumnado de optar a una evaluación individual que consideren justa (basada en la implicación, nivel de carga de trabajo y responsabilidad) en un trabajo entregado en grupo. Se presenta un primer borrador del instrumento puesto en práctica en diferentes entornos para este fin.

Como podemos comprobar, las experiencias presentadas, aun pudiendo ser extrapoladas y adecuadas a cualquier titulación superior, se abordan desde diferentes titulaciones y ámbitos universitarios enriqueciendo de esta manera el trabajo; destacando el ámbito jurídico; el periodismo; la educación física; la medicina veterinaria; la economía y la docencia en general.

Ante los cambios que van surgiendo, el afrontamiento de retos, la adaptación a las necesidades, la observación y el análisis efectuados antes de la actuación, la valoración de lo conseguido y la capacidad de analizar limitaciones o nuevas metas, son varias de las competencias que demuestran los autores y las autoras que han plasmado sus experiencias en esta obra.

Dra. María de las Mercedes Bisquert Martínez.

Universidad de Valencia (España).

Capítulo 1. Una experiencia de capacitación tecnopedagógica del alumnado de la Universidad de Granma (Cuba)

Dr. Cristóbal Torres Fernández

Universidad de Sevilla

Wilbemis Jerez Rivero

Universidad de Sevilla

Dra. Elena Elia López Espinosa

Universidad de Granma

Dr. Francisco José Redondo Sanz

Universitat Internacional de València

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han penetrado con gran relevancia en todos los procesos y contextos educativos, generándose unas profundas transformaciones en la formación y práctica docente (Matías, Bartet y Rozados, 2010). Cada vez son más las instituciones de educación de todos los niveles educativos las que demandan este potente recurso. Las TIC son parte de un proceso de formación constante y evolutivo (Delgado, Lema y Lema, 2015) que abren nuevos caminos para la docencia (Cabrera, 2016). Para ello, se requieren profesionales capacitados y con un alto nivel de competencias digitales para que puedan dar respuesta a los retos del presente y del futuro.

Uno de los colectivos que más demanda esta formación es el universitario, sobre todo el que se va a dedicar a impartir docencia o a trabajar en el ámbito educativo. En algunos estudios, este colectivo ha reflejado tener una carencia o una necesidad de capacitación en el ámbito de las TIC aplicadas a la docencia (Guzmán, García y Chaparro, 2011; Valdés et al., 2011; Bolívar, Ochoa y Orrego, 2014; Chancusig, Flores y Constante, 2017).

Otras experiencias de formación y capacitación en TIC fueron las llevadas a cabo en Argentina y Brasil, centradas en la detección y análisis de aspectos relacionados con modelos de educación continua de docentes en servicio en América Latina (Junqueira y Gomes, 2020) o la investigación llevada a cabo en México y España en la que se evaluó la evolución de la Competencia Digital Docente (CDD) en la trayectoria profesional de profesores universitarios de España y México (Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez y Romero-López, 2020).

Por dar respuesta a estas necesidades formativas, los planes de estudio cada vez más incluyen tibias propuestas para la formación del profesorado en el ámbito de las TIC, si bien aún hay que hacer grandes esfuerzos para lograr una población con un alto nivel de competencia digital. Para ello, se han creado iniciativas como el Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu», enfocado hacia la mejora del nivel de competencia digital del profesorado (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

Tomando en consideración estos antecedentes, planteamos una investigación cuyo objetivo es implementar un programa de formación previamente diseñado que permita capacitar a las personas destinatarias, en el ámbito de las competencias digitales docentes.

2. Método del estudio

En este epígrafe se presentan los objetivos e hipótesis de la investigación, así como el diseño de esta, el instrumento de recogida de información y el procedimiento de análisis de datos.

2.1. Objetivos del estudio

El **objetivo general** del estudio es “implementar un programa de formación previamente diseñado que permita capacitar a las personas destinatarias, en el ámbito de las competencias digitales”.

Los **objetivos específicos** del estudio son los siguientes:

- Definir un marco competencial de actuación en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Diseñar un Cuestionario Pre-test Post-test para evaluar las competencias digitales de las personas participantes en el estudio.
- Identificar las necesidades y carencias de los sujetos participantes en el estudio en relación con su capacitación digital.
- Generar materiales didácticos en los que se traten herramientas telemáticas aplicadas a la educación.
- Implementar el proyecto de formación y capacitación en competencias digitales previamente diseñado.

2.2. Hipótesis del estudio

Las **hipótesis** del estudio son las siguientes:

- Los sujetos participantes en el estudio no conocen el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD).
- Los sujetos participantes en el estudio poseen un nivel global A2 en competencias digitales docentes según el MCCDD.
- Los sujetos participantes en el estudio conocen, al menos, la mitad de las herramientas telemáticas que se incluyen en el curso de capacitación docente.

2.3. Diseño de la investigación

La metodología de investigación que se empleó responde a un método cuantitativo, descriptivo y en su modalidad “de encuesta”.

Mateo (1997, en Bisquerra, 2009, p. 233) comenta que el objetivo de la investigación descriptiva es “describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas. Este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones”.

Se debe destacar el hecho de que la comunidad educativa no tiene criterios unánimes a la hora de establecer una clasificación de la investigación descriptiva, por lo que se elige la clasificación que propone Bisquerra, estableciendo tres tipos: estudios de desarrollo, estudios de encuesta y estudios observacionales.

En este estudio se ha trabajado en torno a la investigación descriptiva por encuesta, un modelo muy utilizado en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales. Este tipo de investigación requiere del uso de cuestionarios o encuestas como instrumento de recogida de datos. La utilidad de estos instrumentos radica en que con ellos se pueden describir y predecir fenómenos educativos, a la vez que también sirven para tener un primer contacto o aproximación a la realidad o para estudios de tipo exploratorio (Bisquerra, 2009).

Por tanto, el estudio de encuesta constituye un modelo de investigación que permite “recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono” y también “hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra” (Bisquerra, 2009, pp. 233-234).

2.4. Técnicas para la recogida de datos

La recogida de datos en una investigación ha de hacerse mediante instrumentos apropiados que permitan al investigador obtener la información necesaria. En este caso, se ha optado por elaborar un cuestionario de tipo “likert” que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes en el estudio. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo una de las tres categorías que componen la escala, correspondiéndose con los niveles del Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD). A cada punto se le ha asignado un valor numérico y de esta forma se obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández et al., 2006).

Los instrumentos que se han utilizado para obtener la información de los sujetos se denominan “Pre-test de Competencias Digitales” y “Post-test de Competencias Digitales”. Ambos se pueden consultar en los Anexos I y II.

2.5. Procedimiento y fases del estudio

La investigación ha seguido las siguientes fases:

Fase 1. Incorporación a la institución y fase diagnóstico. En esta fase, el investigador se incorporó a la institución y tuvo los primeros contactos con el entorno. Asimismo, se iniciaron las principales acciones de la investigación: introducción a la investigación, formulación de objetivos e hipótesis, diseño del marco metodológico del estudio, selección de la muestra de sujetos del estudio, así como diagnóstico de competencias digitales de los sujetos mediante la administración de un cuestionario pre-test de Competencias Digitales.

Fase 2. Implementación del proceso de capacitación TAC. En esta fase desarrolló el Proyecto de Capacitación diseñado durante los meses previos a la llegada a la institución de origen. Este proceso estaba relacionado directamente con el cuestionario inicial (pre-test) y con el cuestionario final (post-test), así como con las competencias y las herramientas digitales que se han trabajado en la capacitación de los sujetos.

Se desarrolló un curso virtual, debido a las condiciones sanitarias, de 30 horas de capacitación en competencias digitales que integró la explicación de herramientas telemáticas, el diseño de actividades virtuales y la práctica educativa con las herramientas telemáticas. Al finalizar el curso se administró el post-test a los sujetos y se compararon los

resultados con los obtenidos en el pre-test para evaluar la evolución y el progreso de los sujetos en el ámbito de las competencias digitales.

Fase 3. Análisis de los resultados del proceso de capacitación TAC. En esta fase se analizaron los resultados globales derivados de la investigación, tanto de los cuestionarios como de la propia implementación del curso de capacitación en competencias digitales.

Fase 4. Presentación de resultados y difusión. En esta fase se presentaron los resultados preliminares del estudio. Se establecieron las conclusiones pertinentes y se incluyeron limitaciones del estudio, propuestas de mejora y futuras líneas de investigación y aplicación.

2.6. Población y muestra del estudio

McMillan y Schumacher (2005) denominan **población** al grupo de elementos que se ajustan a criterios específicos y para los que se pretende generalizar los resultados de la investigación. La población constituye la totalidad de sujetos que comparten esas características específicas y, debido a sus posibles magnitudes, se suele tomar cierta parte de esa población, constituyendo este conjunto de individuos lo que se denomina **muestra**, que es un conjunto de **sujetos** (abreviado como "S") que participan en un estudio y a partir de los que se recogen los datos.

La población sobre la que se va a centrar la encuesta la componen estudiantes de la Universidad de Granma, de carreras de educación y otras carreras, pero con interés en las competencias digitales. La muestra del estudio la componen **20 estudiantes de las diferentes titulaciones de la universidad.**

Para la determinación de la muestra se empleó el **muestreo no probabilístico por conveniencia y por cuotas.** El muestreo no probabilístico hace referencia a la toma de sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características relevantes para el estudio, mientras que el muestreo por conveniencia hace referencia a un grupo de sujetos accesibles o adecuados para el investigador (McMillan y Schumacher, 2005).

2.7. Análisis de datos

Después de haber diseñado y administrado los cuestionarios a los sujetos participantes de la investigación, se procedió al análisis de los datos recabados. Los datos obtenidos fueron, mayoritariamente, de corte cuantitativa, por lo que se empleó una matriz de datos de Excel

para consignar toda la información por dimensiones e ítems individualizados, incluso se calcularon las medias globales de las dimensiones, de los ítems y de forma global individual y colectiva del grupo de sujetos. Además de ello, se establecieron diferentes niveles siguiendo el MCCDD.

El análisis se realizó siguiendo los siguientes parámetros:

- Los ítems que se enunciaban con “A” tendrían un valor de 1 punto.
- Los ítems que se enunciaban con “B” tendrían un valor de 2 puntos.
- Los ítems que se enunciaban con “C” tendrían un valor de 3 puntos.

Cuando se calcularon las medias y, teniendo en cuenta los diferentes niveles del MCCDD, se establecieron los siguientes parámetros:

Tabla 1.

Puntuaciones y niveles de correspondencia.

| Puntuaciones obtenidas en cada ítem, dimensión o de forma global | Nivel de correspondencia |
|---|---------------------------------|
| Puntuación comprendida entre 0.00 y 0.25 | A1.1 |
| Puntuación comprendida entre 0.26 y 0.50 | A1.2 |
| Puntuación comprendida entre 0.51 y 0.75 | A2.1 |
| Puntuación comprendida entre 0.76 y 1.00 | A2.2 |
| Puntuación comprendida entre 1.01 y 1.25 | B1.1 |
| Puntuación comprendida entre 1.26 y 1.50 | B1.2 |
| Puntuación comprendida entre 1.51 y 1.75 | B2.1 |
| Puntuación comprendida entre 1.76 y 2.00 | B2.2 |
| Puntuación comprendida entre 2.01 y 2.25 | C1.1 |
| Puntuación comprendida entre 2.26 y 2.50 | C1.2 |
| Puntuación comprendida entre 2.51 y 2.75 | C2.1 |
| Puntuación comprendida entre 2.76 y 3.00 | C2.2 |

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los ítems individuales fue de gran utilidad, pues arrojaba información acerca de cada aspecto que se quería conocer, mientras que el realizado por dimensiones nos ofrecía un análisis con una perspectiva comparativa, que podía ofrecer información muy relevante a la hora de formular las conclusiones del estudio.

Con el análisis estadístico se pretendió diagnosticar, en un primer momento, el nivel de competencias digitales que tenían los sujetos y, finalmente, si ese nivel, tras la superación del curso de capacitación se había mejorado o no. Del análisis de los datos se derivaron

una serie de tablas que se conservan en los archivos Excel para su posterior análisis y tratamiento.

3. Resultados del estudio

Los principales resultados cuantitativos derivados de la investigación se presentan en las siguientes secciones.

3.1. Resultados de la dimensión 1: Información y alfabetización informacional

Esta dimensión aborda el conocimiento y las competencias basadas en identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 1.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|------------|--------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,82 | B2.2 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,44 | C1.2 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, después de la capacitación, los sujetos aumentaron su nivel en esta dimensión en 0,62 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.2 a un C1.2.

En el pre-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales (1)”, con 1,37 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales (1)”, con 2,05 puntos.

En el post-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales (1)”, con 2,08 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales2”, con 2,83 puntos.

3.2. Resultados de la dimensión 2: Comunicación y colaboración

Esta dimensión aborda el conocimiento y las competencias basadas en comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 3.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 2.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|-------------------|---------------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,75 | B2.1 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,40 | C1.2 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, después de la capacitación, los sujetos aumentaron su nivel en esta dimensión en 0,65 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.1 a un C1.2.

En el pre-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “2.6. Gestión de la identidad digital”, con 1,32 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales”, con 2,21 puntos.

En el post-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “2.5. Netiqueta”, con 2,08 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “2.6. Gestión de la identidad digital”, con 2,75 puntos.

3.3. Resultados de la dimensión 3: Creación de contenidos digitales

Esta dimensión aborda el conocimiento y las competencias basadas en crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 4.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 3.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|-------------------|---------------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,45 | B1.2 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,17 | C1.1 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, después de la capacitación, los sujetos aumentaron su nivel en esta dimensión en 0,72 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.1 a un C1.2. Además de ello, se ha de remarcar que esta era la dimensión en la que los estudiantes obtuvieron peores resultados.

En el pre-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “3.4. Programación”, con 1,21 puntos. Sin embargo, hay un empate de puntuaciones más altas entre los ítems, “3.1. Desarrollo de contenidos digitales” y “3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales (1)”, con 1,58 puntos.

En el post-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “3.4. Programación”, con 1,67 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales (1)”, con 2,67 puntos.

3.4. Resultados de la dimensión 4: Seguridad

Esta dimensión aborda el conocimiento y las competencias basadas en la protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 5.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 4.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|------------|--------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,99 | B2.2 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,40 | C1.2 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, después de la capacitación, los sujetos aumentaron su nivel en esta dimensión en 0,41 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.1 a un C1.2. Además de ello, se ha de remarcar que esta era la dimensión en la que los estudiantes obtuvieron mejores resultados.

En el pre-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “4.1. Protección de dispositivos (2)”, con 1,37 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “4.3. Protección de la salud”, con 2,47 puntos.

En el post-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “4.1. Protección de dispositivos (2)”, con 2,00 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “4.3. Protección de la salud”, con 2,67 puntos.

3.5. Resultados de la dimensión 5: Resolución de problemas

Esta dimensión aborda el conocimiento y las competencias basadas en identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 5.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 4.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|------------|--------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,72 | B2.1 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,19 | C1.1 |

Fuente: elaboración propia.

Después de la capacitación los sujetos aumentaron su nivel en esta dimensión en 0,47 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.1 a un C1.1.

En el pre-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “5.1. Resolución de problemas técnicos”, con 1,63 puntos, mientras que el ítem con puntuación más alta fue “5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa”, con 1,84 puntos.

En el post-test, en esta dimensión, se destaca el ítem de puntuación más baja, que fue “5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas”, con 2,50 puntos. Sin embargo, el ítem con puntuación más alta fue “5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital”, con 1,92 puntos.

3.6. Resultados globales comparados

Los resultados globales obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 6.

Resultados globales obtenidos en la dimensión 5.

| Puntuación de los cuestionarios | Puntuación | Nivel de correspondencia |
|---|------------|--------------------------|
| Puntuación global de la dimensión en el pre-test | 1,74 | B2.1 |
| Puntuación global de la dimensión en el post-test | 2,32 | C1.2 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, después de la capacitación, los sujetos aumentaron su nivel global en 0,58 puntos, así como el nivel cualitativo de correspondencia, de un B2.1 a un C1.1.

3.7. Contraste de las Hipótesis del estudio

Después de la presentación de los datos de forma global, se procedió al contraste de hipótesis. Así pues, recuperando las tres hipótesis formuladas inicialmente, se procedió a aceptar o refutar las mismas, tal y como se expone a continuación:

- **Los sujetos participantes en el estudio no conocen el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD).** Se **acepta** la hipótesis. A pesar de que este ítem no estaba en el cuestionario, el MCCDD se presentó en la sesión inicial a todos los sujetos participantes y ninguno afirmó conocer el citado documento.
- **Los sujetos participantes en el estudio poseen un nivel global A2 en competencias digitales docentes según el MCCDD.** Se **rechaza** la hipótesis. Tras la administración del pre-test, el nivel global de competencia digital reflejado por los sujetos del estudio equivale a un B2.1, teniendo en cuenta la escala explicada anteriormente.
- **Los sujetos participantes en el estudio conocen, al menos, la mitad de las herramientas telemáticas que se incluyen en el curso de capacitación docente.** Se **rechaza** la hipótesis. A pesar de que este ítem no estaba en el cuestionario, durante las diferentes sesiones del proyecto de capacitación digital se fueron explicando las herramientas y preguntando a los sujetos si las conocían o no. Nadie conocía ninguna herramienta telemática explicada.

4. Conclusiones y discusión

En la sociedad actual se están viviendo muchos cambios de forma muy repentina y en muy poco tiempo. Estos cambios han penetrado en los centros educativos y han llegado para quedarse. Son cambios de tipo didáctico, organizativo y metodológico que exigen una actualización competencial por parte de los docentes para su posterior implementación.

La transformación de la sociedad pasa por la implementación y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Esto es un hecho que cada vez se está viendo más patente en más contextos y situaciones de la vida cotidiana, así como en contextos laborales y profesionales.

En estos cambios las TIC juegan un papel muy importante en las grandes líneas en las que se enmarcará nuestro sistema educativo en este nuevo siglo. Son líneas centradas en la innovación, la globalización, la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, la movilidad virtual de los estudiantes, la emigración y la formación continua, entre otras prioridades. En este panorama incipiente la figura del profesor puede jugar un papel crucial, siempre que se le ofrezcan las condiciones y medios para moverse con soltura en el uso psicopedagógico y didáctico de las herramientas que conforman las TIC (Sánchez et al., 2009).

Por otra parte, se ha detectado una importante carencia en las competencias digitales de los sujetos del estudio, que pueden ser extrapolables a otros agentes similares. Esto nos anima a establecer una situación de partida mediante la realización de un diagnóstico previo como el que hemos realizado en nuestro estudio a modo de pre-test de competencias digitales. De esta manera, podremos tener una primera apreciación sobre cómo tendremos que intervenir en función de las competencias que los sujetos tengan y las que lo tengan.

Ha de existir un compromiso por parte de las administraciones públicas para invertir mayor presupuesto en la digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la capacitación de los miembros de la comunidad educativa, incluyendo también a las familias si nos referimos a etapas educativas de nivel primario o secundario.

Es, por tanto, necesaria una formación constante de los docentes para poder dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes denominados “nativos digitales”. La inmediatez en el acceso a las tecnologías de la información, la velocidad con la que se generan nuevos programas y aplicaciones, y la baja o escasa formación en competencias digitales por parte de los docentes, producen una rebaja sustancial de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos.

Si la innovación docente es un cambio para mejorar la educación, los docentes debemos ser capaces de diseñar recursos y estrategias dinámicas que permitan la implementación progresiva de las TIC en un contexto educativo cambiante como es el panorama educativo actual. Un cambio de rol es necesario, debemos pasar de sujeto facilitador de información a guía y curador de contenidos, y de docentes tradicionales a mediadores tecnopedagógicos y polialfabetizados (Piscitelli, 2021).

Como conclusión del estudio podemos determinar que las competencias digitales son fundamentales en la sociedad. Por ello, nosotros como docentes expertos en la materia que somos, debemos diseñar herramientas, procesos y estrategias de capacitación tecnológica

y digital, no sólo del alumnado, sino también del profesorado para posibilitar una correcta adquisición de competencias digitales por parte de ellos y ellas.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Bolívar Salgado, W.E., Ochoa Valbuena, M.P. y Orrego, C. (2014). Capacitación B-Learning, cambios en la práctica docente. *Ciencia y poder aéreo*, 9(1), 167-181.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234.
- Cabrera Jurado, R. (2016). Formación y capacitación del profesorado. *Educación y Futuro Digital*, (12), 71-88.
- Chancusig Chisag, J.C., Flores Lagla, G.A. y Constante, M.F. (2017). Las TIC'S en la formación de los docentes. *Boletín Redipe*, 6(2), 174-198.
- Delgado Saeteros, E.Z., Lema Cachinell, B.M. y Lema Cachinell, A. (2015). Capacitación docente en el uso de las funcionalidades de las TIC's. Memorias del primer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación integral, participativa e incluyente / coord. por Manuel Roberto Tolozano Benítez, (pp. 980-990).
- Guzmán Flores, T., García Ramírez, M.T. y Chaparro Sánchez, R. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 3(1), 6-13.
- Henández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Junqueira Marín, A. y Gomes Matheus Furlan, E. (2020). Formadores de professores focalizando o trabalho docente e a formação continuada no Brasil e na Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (16), 2020, 39-54.
- Matías Pino, A., Bartet, A.M. y Rozados, M. (2010). TIC y formación docente. La comunicación en los procesos de alfabetización digital. *Question*, 1(27).

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley (5th Edición).
- Padilla-Hernández, A.L., Gámiz-Sánchez, V.M. y Romero-López, M.A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario. Incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127.
- Piscitelli, A. (2021). "Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable". Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. En Carneiro, R., Toscano, J.C y Díaz, T. (coord.) *Metas educativas*. OEI y Fundación Santillana.
- Sánchez, A., Boix, J.L. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TIC: Inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, (34), 179-204.
- Valdés Cuervo, A.A., Angulo Armenta, J., Urías Martínez, M.L., García López, R.I. y Mortis Lozoya, S.V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 211-223.

Capítulo 2. Lectoescritura creativa y TIC: experiencia Scratch en la universidad

Rosa Domínguez Martín

Universidad Internacional de Valencia

Susana Regina López

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Andrea Cívico Ariza

Universidad Internacional de Valencia

1. Introducción y contextualización

En los últimos años hemos vivido el desarrollo exponencial de Internet y sus recursos (Colomo et al., 2020)., así como la adaptación de nuestra vida a sus elementos para tareas cotidianas como dedicar nuestro tiempo de ocio en las redes sociales, comunicarnos con otras personas o realizar tareas de estudios y laborales.

El ritmo de nuestras vidas y la expansión de los medios digitales han planteado una gran preocupación por las repercusiones negativas que podría tener respecto al papel escrito en concreto nos centraremos en la lectura de libros (Calvo et al., 2016). Durante bastante tiempo existió la idea generalizada de que las tecnologías reemplazarían a la lectura en papel.

En la línea de Chartier (1993; 1998) hay defensores de una nueva civilización en la que las bibliotecas no tengan paredes ni libros y se conviertan en espacios de encuentro con textos informatizados. Otro grupo defiende una postura mucho más nostálgica en la que se considera que la desaparición del libro escrito supondrá la destrucción de nuestra forma de leer, al menos de la que hemos conocido hasta hoy en día.

Es una realidad que los avances tecnológicos, de las TIC para ser más específicos, han supuesto cambios en la forma en que leemos, en la manera en que niños y adolescentes se acercan a la lectura, así como en los ritmos y modos de leer (Romero et al., 2020). Pero si observamos lo que está ocurriendo podemos confirmar que más que extinguirse los libros en papel se están transformando, incluso podríamos decir que tienen buena relación con las tecnologías.

Existen grupos de jóvenes llamados *Booktubers* con los que podemos ejemplificar esta buena relación. Estas comunidades reseñan libros, publican vídeos compartiendo sus opiniones generando así una comunidad viva de recomendaciones literarias entre pares a través de Internet.

Un ejemplo más podría ser los *Fanfiction*, historias creadas por los lectores a partir de los relatos originales. En ellas se aportan nuevas ideas o se le da un giro al argumento narrativo, ya que depende de cada uno de los componentes de esta comunidad lectora. Realizan versiones de narraciones y las comparten, creaciones propias con los personajes de los relatos partiendo del contenido original, pero desarrollando historias y finales alternativos.

En la era pre-Internet esto se realizaba en los clubes de lectura, cuyo alcance era relativamente reducido por estar condicionado al espacio físico. Internet ha eliminado esta barrera espacio-temporal permitiendo que sea a gran escala (Colomo et al., 2021). A partir de un libro se comparten y se ponen a disposición de otros lectores multitud de relatos transmedia (Scolari, 2013) generando comunidades de lecturas alternativas en Internet.

Entre las áreas en las que se relacionan tecnologías, lectura y escritura está, como no puede ser de otro modo, la educación y la enseñanza. Consideramos especialmente relevante que esta relación sea positiva y resulte beneficiosa para el proceso enseñanza-aprendizaje, poniendo el foco en el desarrollo de los estudiantes, independientemente de la edad de estos (Cabero et al., 2021; Cívico et al., 2019).

En este capítulo presentamos como ejemplo de ello una experiencia en la que pretendemos mostrar que sí es posible articular la promoción de la lectura a través de la aplicación significativa de la tecnología. Para ello se ha diseñado una actividad cuyas características veremos en apartados posteriores.

Consideramos que no son las tecnologías en sí mismas las que generan buenas o malas prácticas educativas, sino el uso que se hace de ellas. En esta línea encontramos distintos autores (Aguaded y Cabero, 2014; Aparici, 2010; Osuna, 2007) que afirman que las innovaciones pedagógicas no dependen exclusivamente de los cambios tecnológicos.

Las propuestas de enseñanza deben ser acompañadas por tecnologías pertinentes en relación con sus objetivos pedagógicos. Tal es así, que no es la inclusión de tecnologías lo que hace “buena” o innovadora a una propuesta de enseñanza, sino su adecuación y posibilidades de promover aprendizajes en los estudiantes.

La actividad que veremos a continuación se realizó en la asignatura *Recursos Tecnológicos para el aprendizaje* del *Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación* de la Universidad Internacional de Valencia.

Esta institución es una universidad privada de Educación Superior cuya enseñanza es totalmente virtual. Esta característica permite a los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia, cursar los estudios universitarios de grado y posgrado que deseen.

Un campus virtual y sesiones síncronas, que quedarán grabadas para su consulta en diferido, son los elementos principales de la metodología de enseñanza que desarrolla el profesorado de las asignaturas de las diferentes titulaciones.

En la actualidad la Universidad cuenta con más de 12.000 alumnos y alumnas de 72 países diferentes. Aunque los que aportan mayor número de alumnos son España y los países de Latinoamérica. Este hecho implica que esta universidad se considere una institución viva, ya que constantemente actualiza su metodología para adaptarse de la mejor forma posible a la realidad de su alumnado y que estos obtengan la mejor preparación posible de cara a su acceso al mercado laboral.

Hemos seleccionado la actividad presentada en este trabajo por considerarla una experiencia especialmente enriquecedora para futuros docentes y aquellos que están en ejercicio en la actualidad. Tras haber finalizado la asignatura podemos decir que resultó ser una actividad valiosa e innovadora en la que se articularon la programación y la lectura como eje transversal, tomando como punto de partida el Proyecto Scratcheando.

En este proyecto se promueve el fomento de la lectura y escritura creativa a través de la alfabetización digital utilizando términos y aplicaciones de diseño gráficos, además de elementos básicos de programación. El objetivo es crear narrativas digitales con Scratch.

2. Objetivos y metodología de la propuesta

En este capítulo presentaremos una experiencia *Learning by doing*, basada en la programación y el pensamiento computacional como estrategia para promover el aprendizaje activo y participativo en el aula.

Antes de profundizar en la experiencia y los objetivos de esta, es importante entender el contexto particular dónde se ha desarrollado. Concretamente, esta se lleva a cabo en la Universidad Internacional de Valencia en adelante VIU.

La VIU conforma una universidad privada totalmente online avalada por el Ministerio de Educación de España. Esta modalidad de enseñanza permite a cualquier persona del mundo cursar sus estudios a tiempo real a través de su ordenador por videoconferencia, quedando también grabadas todas las clases para que el alumnado con posterioridad pueda visionar las mismas.

Como objetivo principal de dicha experiencia se planteó romper con los prejuicios sobre la complejidad de las actividades relacionadas con la programación y las TIC, así como potenciar el inicio del pensamiento computacional en nuestros estudiantes, que ejercerán docencia en un futuro próximo.

El temario de la asignatura incluye precisamente el pensamiento computacional con el fin de promover la educación en programación y consideramos relevante el hecho de haber formado de forma consciente e intencionada al alumnado como productores de tecnologías y no meros consumidores (Leer.es, 2017). Entre los contenidos específicos se desarrollan el marco conceptual de la programación y el pensamiento computacional, el impacto del aprendizaje de la programación en las escuelas y el acercamiento a algunas herramientas para introducir la programación en educación.

Dado que el alumnado de este Máster está conformado, en un gran porcentaje, por Profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria se ha optado por iniciar como primera aproximación a las nociones básicas de programación mediante el programa Scratch. La actividad consistió en la creación de un relato digital creado con este programa, con el fin de promocionar la lectura en un contexto concreto de aplicación.

El trabajo durante las clases se basa en la metodología de *Learning by doing* en la que la aplicación de la teoría a actividades prácticas permite al alumnado darle sentido y contexto a aquello que están aprendiendo. A su vez, las actividades se han desarrollado en grupos para promover el trabajo entre pares y la colaboración mutua.

Se ha implementado un cuestionario para recoger saberes previos sobre programación y pensamiento computacional y un cuestionario de evaluación final, en el que se han incluido preguntas específicas sobre el grado de satisfacción con la asignatura, el uso de recursos y propuesta de actividades.

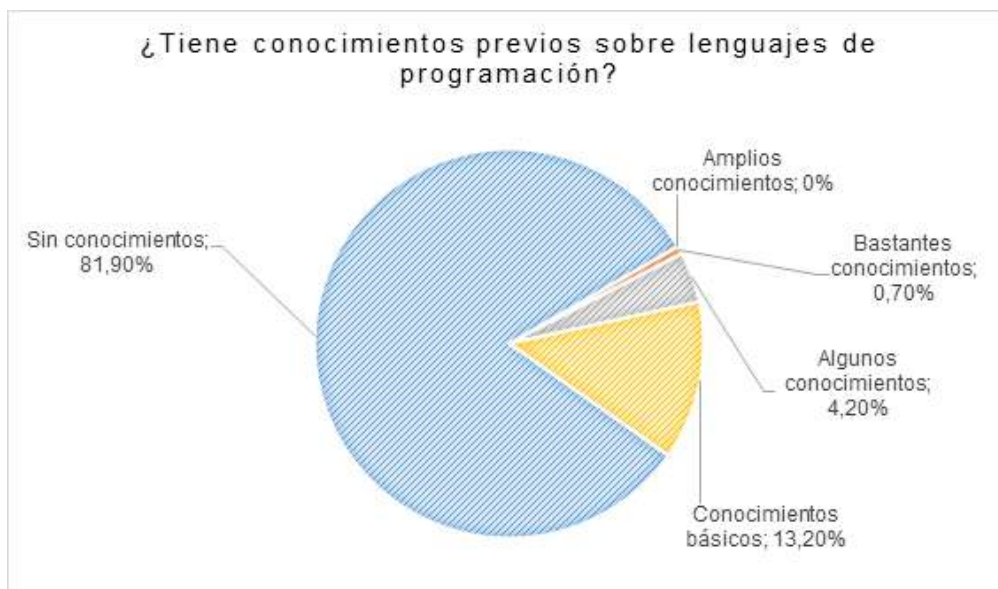
En el cuestionario sobre saberes previos se ha indagado acerca de los conocimientos sobre lenguajes de programación y pensamiento computacional que poseía el alumnado antes de iniciar el cursado de la asignatura. Un 81,9 % manifestó no tener conocimientos previos sobre Programación, ni de sus lenguajes y aplicaciones, un 13,2% manifestó contar solo

con conocimientos básicos, un 4,2% afirma tener algunos conocimientos, un 0,7 sostiene contar bastantes conocimientos mientras que ninguno de los estudiantes consideró que posee amplios conocimientos sobre Programación y manejo de lenguajes y aplicaciones.

El siguiente gráfico representa los porcentajes de conocimientos previos sobre Lenguajes de Programación de acuerdo con las respuestas del alumnado.

Figura 1.

Conocimientos previos sobre Lenguajes de programación.



Nota: elaboración propia

A los estudiantes que contestaron que efectivamente cuentan con conocimientos previos sobre programación se les ha solicitado comentar qué lenguajes y aplicaciones conocen.

De 144 estudiantes que han respondido el cuestionario, solo 14 han declarado contar con algún conocimiento previo sobre programación, siendo Scratch y Scratch Jr. los programas más mencionados. En menor medida aparecen Python o LightBot y algunos mencionan Arduino. Estos datos implican que sólo un 10% del estudiantado tiene una aproximación previa muy incipiente sobre programación y pensamiento computacional.

De igual modo, se consultó al alumnado si ya ha implementado la programación en propuestas educativas. En caso afirmativo debían comentar de qué se trató la propuesta, qué aplicaciones y lenguajes se utilizaron y para qué nivel de enseñanza y área disciplinar.

Solo cuatro de los 144 estudiantes que componen la muestra respondieron que han incorporado actividades de programación en sus secuencias didácticas, siendo la más

completa una estudiante que explica que la ha utilizado para *crear un videojuego en el aula de ESO*.

De estos datos, podemos interpretar que la mayor parte del alumnado no cuenta con conocimientos básicos previos sobre programación, su aplicabilidad didáctica, así como para la enseñanza.

Consideramos, por esto, que el desarrollo de esta actividad cumplió positivamente con el objetivo de aproximar al alumnado al pensamiento computacional, eliminando temores y subjetividades sobre su complejidad y promoviendo a su vez el desarrollo de actividades fácilmente transferibles en la enseñanza en las aulas.

3. Experiencia: crear relatos a través de Scratch

La experiencia que presentamos implica la creación de relatos digitales mediante el uso de Scratch. Se solicitó al alumnado seguir una serie de pautas para alcanzar este objetivo. En primer lugar, se expuso en una sesión teórica un breve marco conceptual sobre el pensamiento computacional para familiarizar a nuestros estudiantes con el mismo.

Posteriormente se les presentó el programa Scratch. En él se utiliza un lenguaje de programación por bloques desarrollado por el MIT Media Lab (Instituto Tecnológico de Massachusetts). Consta de un entorno de programación visual y multimedia basado en arrastrar y formar bloques para crear un proyecto.

Scratch nos facilita su uso por su sencillez y por ofrecer resultados muy vistosos empleando relativamente poco tiempo, a diferencia de la programación típica donde se debe escribir todo y requiere de más dedicación y conocimientos desde un inicio. En suma, permite a los usuarios programar sus propias historias interactivas, animaciones y juegos a la vez que se apropian de la lógica que subyace en el pensamiento computacional.

Una vez familiarizados con Scratch se crearon grupos de alumnos de hasta cinco integrantes. Cada grupo pautó un objetivo educativo y un contexto de aplicación para posteriormente pensar, crear y diseñar o adaptar un relato o cuento, considerando de forma preferente el objetivo educativo propuesto.

Para crear un relato con narrativa digital hemos tomado como referencia la propuesta *Scratcheando*.¹ El Proyecto Scratcheando, impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, es una actividad en la que se combina el fomento de la

¹ Proyecto Scratcheando <https://leer.es/scratcheando-2020>.

lectura y de la escritura creativa con la alfabetización digital. Propone el uso de aplicaciones de diseño gráfico y aspectos muy básicos de programación.

Existe una guía que fomenta la creación de narrativas digitales con Scratch y cuyos destinatarios son precisamente el profesorado que no cuenta con conocimientos o una formación específica sobre programación, pero, no obstante, se interesa por fomentar la lectura en su alumnado a través de recursos y formatos innovadores.

La guía cuenta con un tutorial paso a paso sobre el uso de Scratch, junto con un ejemplo muy básico de relato digital elaborado mediante Scratch titulado “*El lagarto está llorando*”, basado en la poesía de Federico García Lorca.

Una vez explorada la guía y los ejemplos, los estudiantes organizados en grupos diseñaron su propio relato digital a implementar mediante el programa Scratch. La idea es que siguiendo el modelo ofrecido en la guía y los conceptos abordados sobre programación diseñen el diagrama de flujo del relato para luego realizarlo con Scratch, siempre bajo la premisa de promocionar la lectura en un contexto concreto de aplicación previamente elegido por ellos.

Se ofreció a los distintos grupos, la posibilidad de utilizar Scratch Junior, destinado a la población de estudiantes de educación infantil. Esta opción se otorgó para tener en cuenta el grupo de estudiantes que, habiendo comunicado no tener conocimientos previos, además manifiestan dificultades para el uso de Scratch. No obstante, finalmente fueron únicamente tres grupos los que se inclinaron por el uso de Scratch Junior, el resto ha desarrollado con soltura sus relatos narrativos con Scratch.

Cabe destacar que una vez finalizados los relatos digitales estos fueron compartidos mediante un tablero virtual y también presentado durante una de las sesiones finales de la asignatura, compartiendo de esta forma sus producciones con el resto de los compañeros y sirviendo de admiración e inspiración mutua.

La siguiente imagen muestra un ejemplo de uno de los proyectos desarrollado por uno de los grupos, en él se narra un relato para desarrollar el aprendizaje sobre las diferencias entre las estaciones del año.

Figura 2.

Ejemplo de relato creado con Scratch.



Nota: elaboración propia

4. Conclusiones

Entre los resultados que consideramos más importantes podemos reseñar que los estudiantes han recreado la literatura clásica a la vez que, inspirados en otros géneros literarios, han generado propuestas creativas y originales basadas en la narrativa digital mediante Scratch.

Al finalizar el curso, hemos indagado a través de un cuestionario la opinión general del alumnado sobre la cursada de esta asignatura en cuanto al uso de recursos, diseño de actividades y trabajo colaborativo.

En términos generales, en relación con el tema de programación y pensamiento computacional, el alumnado considera que ha aprendido y su evolución ha sido positiva al respecto.

A modo de ejemplo, citamos la respuesta de uno de los estudiantes al afirmar que: *“Personalmente, yo partía de cero conocimientos sobre el tema y considero que he aprendido muchas cosas nuevas. Nunca había generado códigos QR, tampoco conocía Scratch”*.

Siguiendo con los ejemplos obtenidos de este cuestionario final podemos concluir que los estudiantes también valoran la propuesta de la asignatura como innovadora, especialmente en el uso de aplicaciones y lenguajes de programación: *“El trabajo con el Scratch resultó ser muy entretenido y novedoso”*.

Otro aspecto que han destacado con especial interés fue la articulación de contenidos teóricos junto con las actividades prácticas y el trabajo colaborativo: *“En general, estoy contenta con la asignatura porque las actividades grupales han sido realmente colaborativas, sobre todo Scratch, ya que nadie de mi grupo sabía utilizarlo y, poco a poco, hemos conseguido avanzar todos juntos.”*

Esta experiencia, y el feedback de los estudiantes tras la realización de la misma, nos mueven a reflexionar sobre la articulación entre la lectura, la escritura y las TIC en la enseñanza en primera instancia.

Consideramos que se dan la mano para construir nuevos espacios, recursos y formas que motiven a la lectura haciendo al propio lector partícipe de la misma, como si de la famosa Historia interminable de Michael Ende se tratase.

También nos parece relevante el hecho de que docentes que se están formando en la actualidad y que ejercerán en relativamente poco tiempo no cuente, inicialmente, con unos conocimientos básicos en recursos que les ayudarán a mantener la atención y motivación de sus estudiantes, favoreciendo la aplicación de conocimientos.

Para concluir, entendemos que esta experiencia puede ser replicada en cualquier nivel educativo por otros profesionales de la educación y por ello hemos estimado especialmente conveniente compartirla con el resto de la comunidad educativa.

Referencias

Aguaded, I. y Cabero Amenara, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educar*, (30), 67-83.

Aparici, R. Campuzano, A. Ferrés J. y Mantilla A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. UNED.

Arenes, C. (26 de agosto de 1998). Entrevista con Roger Chartier. De la lectura nostálgica a los lectores salvajes. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar>

- Cabero, J., Vázquez, E., Villota, W.R. y López-Meneses, E. (2021). Innovation in the University Classroom Through Augmented Reality. Analysis From the Perspective of the Spanish and Latin American Students. *Revista Electrónica Educare*, 25(3),1-17.
- Calvo, L.A., Vargas, V. y Camperos, M.T. (2016). Lectorautas. Una propuesta de la didáctica de la lectura desde la web. *Revista Logos. Ciencia&Tecnología*, 7(3), 14-27.
- Chartier, R. (1993). Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna. Alianza.
- CINIIE (2017). El uso del pensamiento computacional en la creación de narrativas digitales. Recuperado de <http://blog.educalab.es/cniie/2017/11/30/el-uso-del-pensamiento-computacional-en-la-creacion-de-narrativas-digitales>
- Cívico, A., González, E. y Colomo, E. (2019). Análisis de la percepción de valores relacionados con la TIC en adolescentes. *Revista Espacios*, 40(32).
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (59), 7-25.
- Colomo, E., Cívico, A., Ruiz, J. y Sánchez, E. (2021). Problematic Use of ICTs in Trainee Teachers during COVID-19: A Sex-Based Analysis. *Contemporary Educational Technology*, 13(4),
- De Juan Sánchez de Rojas, M. (2020). Guía didáctica Proyecto Scratcheando: Narrativas digitales con Scratch. <https://n9.cl/dqjtw>
- Leer.es. (26 de enero de 2021). Proyecto Scratcheando. Recuperado de <https://leer.es/proyectos/sratheando>
- Osuna, S. y Busón C. (2008). *Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital*. Icaria.
- Romero, M.F., Heredia, H. y Trigo, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos educativos. Revista de educación*, (25), 105-125.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Planeta.

Capítulo 3. Aprendizaje-servicio en Ciberperiodismo. Experiencia docente universitaria en tiempos de pandemia

Dr. Víctor Manuel Pérez-Martínez
Universidad San Jorge

1. Introducción

El capítulo analiza una experiencia docente, desarrollada en el contexto de la pandemia (COVID-19), en la cual se incorporó la metodología «aprendizaje por servicio» (ApS). La asignatura fue Ciberperiodismo, del Grado en Periodismo e impartida en la Universidad San Jorge (Zaragoza, España).

Innovación es la «forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma esta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados» (Salinas, 2004). En el año 2020 el contexto sanitario cambió la dinámica en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la universidad. El SARS-CoV-2, la COVID-19 y la llegada de la pandemia requirió imponer, por parte de las autoridades de los países, medidas sanitarias que incluyeron, en el caso de España, un estado de alarma (Real Decreto 463/2020, 2020), con sus respectivas prórrogas y limitaciones específicas dependiendo de cada Comunidad Autónoma. Las cifras aportadas por la World Health Organization, en diciembre de 2020, indicaban que 82 millones de personas estaban infestadas y se habían alcanzado 1,8 millones de muertes (WHO, 2021).

Las universidades españolas, al igual que en otros niveles del sistema educativo, desplegaron protocolos de actuación, a partir del 14 de marzo de 2020, para garantizar la enseñanza y la evaluación en tiempos de pandemia, teniendo como prioridad el bienestar del alumnado, profesorado y sus respectivas familias (Ministerio de Universidades, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional). Por su cuenta cada universidad reforzó o amplió estas directrices para culminar el curso 2019-2020 y establecer las estrategias más convenientes para el desarrollo del curso 2020-2021.

En el contexto de la experiencia docente, expuesta en este capítulo, las materias relacionadas con periodismo en entornos digitales y en línea, como Ciberperiodismo, se replantearon con la intención de maximizar, en función de los estudiantes y de su aprendizaje, los recursos tecnológicos. Se incorporaron o reforzaron las metodologías activas de aprendizaje siendo el «aprendizaje por servicio» (ApS) una de las metodologías

de enseñanza que, aunque planificada con antelación sin prever la irrupción de la COVID-19, contribuyó a reforzar la relación del estudiante de periodismo con su entorno.

2. Marco teórico

2.1. Contexto y antecedentes

El aprendizaje, en todos los niveles del sistema educativo, está en constante proceso de transformación. Alerta a las metodologías de enseñanza, al uso de la tecnología y de aquellas estrategias novedosas que contribuyan a alcanzar los objetivos, las competencias y los resultados previstos en las asignaturas (Pérez-Martínez, 2021). Es frecuente el uso del concepto «metodologías activas de aprendizaje» entendiéndose como aquellas en las cuales el docente, líder y responsable del proceso, anima y orienta al alumnado en el uso de herramientas, teóricas y prácticas, para que la apliquen en su entorno. Las investigaciones son amplias y cada vez más frecuentes desde diversas áreas de conocimiento (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021; Miralles M., Gómez C., y Rodríguez P., 2017; Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017). Es a partir de esa experiencia cuando se crean espacios de reflexión sobre lo aprendido entre alumnado y profesorado. Entre estas metodologías activas de aprendizaje se encuentra el ApS.

El ApS es una metodología de enseñanza, consolidada en los Estados Unidos gracias a John Dewey cuya repercusión y planteamiento llegó a Latinoamérica y Europa (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Modelo, 2015), que coloca el foco en la relación de la enseñanza con su entorno y su función social. El ApS, se considera como una acción de enseñanza que integra aprendizaje y servicio a la comunidad asumiendo como componente motivador una situación no deseable identificada en la sociedad y que debería transformarse. Precizando aún más, sitúa «al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje» mientras que la enseñanza actúa en un contexto real surgiendo «la experiencialidad, que a su vez aporta un elemento de motivación y un baño de realidad» (Capella-Peris, Zorrilla-Silvestre, y Gil-Gómez, 2018, p. 16).

Entre las finalidades del ApS está ayudar con el aprendizaje del alumnado para que adquieran las competencias y resultados, teóricos-prácticos, previstos en las asignaturas. Sin embargo, la motivación del alumnado para este aprendizaje se encuentra en el servicio al otro, en el servicio a la comunidad, en la búsqueda de soluciones, desde un área de estudio específica, que contribuya con el beneficio de las personas. Por una parte, está la dimensión del aprendizaje, la cual se concreta en la «adquisición de conocimiento, habilidades, conductas y valores» (Martín y Puig, 2017, p. 23). Por otra, la dimensión del servicio, entendida como tareas que tienen «el fin de dar respuesta a una necesidad social y

realizar un bien útil para la comunidad» sumado a un sentido del servicio «que se refiere a la dimensión social y personal de la experiencia» (Martín y Puig, 2017, p. 22).

Como señala la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS), «es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad» (www.aprendizajeservicio.net). No se trata de una actividad de voluntariado; en el voluntariado la prioridad es el servicio, aunque se obtenga o no un aprendizaje de este. No es una actividad solidaria puntual; este tipo de actividades está orientada a ofrecer una solución a una situación eventual. El ApS tiene como prioridad el aprendizaje a través del servicio, un círculo virtuoso: «el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta, y el servicio otorga sentido al aprendizaje» (Batlle, 2013, p. 21).

2.2 El ApS en la enseñanza del ciberperiodismo

La enseñanza universitaria acogió con agrado esta metodología porque es «un recurso que sirve de eje integrador de las diferentes misiones que asume la universidad: docencia, investigación, transferencia y responsabilidad social» (Martínez Odría, 2019, p. 15). En ese sentido, el ApS se viene incorporado en asignaturas específicas vinculadas al Periodismo (Marta-Lazo y González-Aldea, 2012) siendo su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, positivo (Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021; Candón-Mena, 2021). Incluso en tiempo de la COVID-19 el ApS ha reforzado la visión social del periodismo (de la Calle Maldonado et al, 2021; Rodríguez Ojeda, González Borges y Pérez González, 2020).

El periodismo tiene una función de servicio a la sociedad que es fundamental para entender su objetivos, contenidos, técnicas y aplicación. Como señalan Kovach y Rosenstiel (2012) «el propósito principal del periodismo es proporcionar a los ciudadanos la información que necesitan para ser libres y capaces de gobernarse a sí mismos» (p. 24). El ciberperiodismo aporta una nueva dimensión al periodismo. El ciberespacio, los entornos digitales e Internet son los espacios de producción y difusión de los contenidos periodísticos. Ahora bien, si el periodismo es en sí mismo «social» ¿es necesario hacer énfasis en el servicio hacia la sociedad? En realidad, cuando se habla de periodismo, todo es social. La política, la economía, la cultura, la ciencia, el medioambiente, el deporte y cualquier fuente informativa. Sin embargo, la intención, cuando se incorpora el ApS con lo social, es poner el foco en los hechos, instituciones y fuentes informativas sobre temáticas sociales. La solidaridad como entorno pedagógico (Tapia, 2000). ¿Cómo entender lo social desde el periodismo? Si tenemos como referencia a las organizaciones, personas o proyectos que están orientados a mejorar la vida de las personas, podríamos estar ante una fuente social de interés periodístico.

3. Objetivos y metodología

La experiencia docente seleccionada se desarrolló en el marco de la materia Ciberperiodismo, en el tercer curso del Grado en Periodismo en la Universidad San Jorge (Zaragoza). Se concretó en un «estudio de caso exploratorio» que permitiera ampliar el estudio y profundizar en su análisis teniendo en cuenta la experiencia de aprendizaje del alumnado y del profesorado en el contexto del estado de alarma y de las medidas de confinamiento por la pandemia de la COVID-19.

La elección de la asignatura, en este caso Ciberperiodismo responde, en primer lugar, a las características específicas de la misma, entendiendo el ciberperiodismo, como señala Salaverría (2005) «la especialidad del periodismo que emplea el ciberespacio para investigar, producir y, sobre todo, difundir contenidos periodísticos» (p. 21). Esta definición se sigue manteniendo (Salaverría, 2019) y aporta una valoración más global de la actividad periodística. Díaz Noci (2007) indicaba que se solía seguir identificando el ciberperiodismo y los cibermedios «con diarios digitales y periodismo escrito, cuando las posibilidades técnicas y conceptuales son mucho más amplias y, por así decirlo, multimediales» (p. 43). Otro de los motivos ha sido la importancia que ha tenido la presencia y el desarrollo de las asignaturas vinculadas al ejercicio profesional del periodismo en el ciberespacio y en la investigación en el contexto de la Comunicación (Quiñónez-Gómez, 2021).

Ahora bien, los datos extraídos durante el proceso de incorporación del ApS en la asignatura se limitan a un caso muy concreto que deben ser analizados en el contexto en el cual se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio de caso considera algunos factores para tener en cuenta: a) no se trata de un estudio amplio que permita la comparación con otras asignaturas de la misma titulación ni incluso con diferentes universidades; b) el número de estudiantes involucrados es pequeño, comparativamente con otras investigaciones similares. Sin embargo, a efectos del proceso de aprendizaje aplicado, la experiencia desarrollada en la asignatura fue relevante.

El ApS se desarrolló como metodología de enseñanza en la materia Ciberperiodismo en el curso académico 2019-2020 y en el 2020-2021. No existían experiencias previas, en ediciones anteriores de la asignatura, sobre el uso del ApS como metodología de enseñanza. Por una parte, la metodología ApS fue estratégica para que el alumnado adquiriera las competencias y resultados de aprendizaje previstos en la materia. Por otra, la programación docente prevista se reprogramó con la pandemia con las implicaciones sobrevenidas que implicó para desarrollar la enseñanza, al inicio en formato en línea, después, en un formato híbrido (presencial y en línea). Se planteó la pregunta ¿podría

responder el ApS como metodología de enseñanza ante el nuevo escenario? Las características de la asignatura, en el escenario de la pandemia, permitió profundizar, en un contexto real complejo (impuesto por las medidas sanitarias) las fortalezas y debilidades de la enseñanza en entornos mediados por las TIC. El caso se concretó en el período febrero-mayo de 2020; pero, considerando que la pandemia siguió avanzando, repercutiendo en la vida social, y por ende en la enseñanza, se incluyó en el estudio de caso el período febrero-mayo de 2021. La justificación expuesta permite considerar positiva la validez interna y externa de los resultados.

Uno de los objetivos de la asignatura fue capacitar al alumnado para asumir responsabilidades relacionadas con las fases de producción y creación de contenidos para medios informativos en línea. Se tuvieron en cuenta las respectivas competencias generales, competencias específicas de la titulación y resultados de aprendizaje que se integrarían en la propuesta (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias y resultados de aprendizaje en Ciberperiodismo vinculadas al ApS.

| Competencias Generales de la titulación | |
|---|--|
| G01. Capacidad de análisis y síntesis. | G05. Uso de las TIC. |
| G02. Resolución de problemas. | G11. Capacidad de aplicar conocimientos. |
| G03. Organización y planificación. | G13 Capacidad de investigación. |
| Competencias Específicas de la titulación | |
| E03. Capacidad y habilidad para recuperar, organizar, analizar y procesar información y comunicación con la finalidad de difundirse, servida o tratada para usos privados o colectivos a través de diversos medios y soportes o en la creación de producciones de cualquier tipo. | |
| E06. Capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación tradicional (prensa, fotografía, radio, televisión), en sus modernas formas combinadas (multimedia) o nuevos soportes digitales (internet), mediante la hipertextualidad. | |
| E14 Capacidad y habilidad para el diseño de los aspectos formales y estéticos en medios escritos, gráficos, audiovisuales y digitales, así como del uso de técnicas informáticas para la representación y transmisión de hechos y datos mediante sistemas infográficos. | |
| Resultados de aprendizaje | |
| R02 Elaborar contenidos para los cibermedios aplicando los criterios periodísticos. | |
| R03. Gestionar diferentes plataformas tecnológicas desde la perspectiva de la actividad periodística. | |
| R04. Utilizar gestores de contenidos específicos para la creación de entornos periodísticos en la Web. | |

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Contexto de la práctica

El contexto de la práctica abarca los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. Se impartió en el segundo cuatrimestre del curso académico (febrero-mayo). El número de matriculados fue de un total de 15 estudiantes (siete en 2019-2020 y ocho en el 2020-2021). La materia es de 6 ECTS con 150 horas: 70 horas de clases presenciales y 80 horas de trabajo autónomo. Las horas presenciales se distribuyeron por bloques de dos horas en dos días de la semana. El alumnado cursó otras materias en este semestre: «Empresa comunicativa», «Métodos y técnicas de investigación social», «Diseño gráfico multimedia», «Edición digital», «News writing and reporting», «Periodismo especializado» y «Producción periodística».

Es una materia que por sus características tuvo un alto porcentaje de contenidos prácticos poniendo énfasis en conocer las características técnicas de las principales plataformas surgidas en Internet y su aplicación en el campo del periodismo. Los contenidos (véase la Tabla 2) reflejan el desarrollo de las cuestiones teóricas, prácticas y técnicas de la producción periodística en entornos digitales y en línea.

Tabla 2.

Contenidos de la materia Ciberperiodismo.

Ciberperiodismo, conceptos y evolución: a) Periodismo y ciberperiodismo: fundamentos, conceptos y evolución; b) Impacto de la tecnología y del ciberperiodismo en el espacio público; c) Ciberperiodismo y opinión pública; d) El perfil del periodista en los cibermedios; e) Cibermedios: cultura, democracia y sociedad.

Modelos de comunicación en el entorno digital, transmedia, multimedia y en línea: a) Modelos de comunicación en internet y en los cibermedios; b) Elementos de la comunicación digital, multimedia y en línea; c) Nuevas narrativas multimedia y en línea en el entorno del ciberperiodismo; d) Elementos de escritura y redacción en entornos web.

Producción periodística en cibermedios: a) Gestión y planificación de la producción periodística; b) Aspectos legales y deontológicos en los cibermedios; c) Big data: oportunidades y limitaciones; d) Plataformas tecnológicas y aplicaciones: uso en el ciberperiodismo; e) Curación de contenidos; f) Posicionamiento web.

Géneros periodísticos en los cibermedios: a) Géneros informativos; b) Géneros interpretativos; c) Géneros dialógicos; d) Géneros argumentativos; e) Géneros de opinión; f) El relato multimedia, transmedia y multiplataforma; g) Ciberperiodismo en redes sociales.

Fuente: Elaboración propia.

En las prácticas realizadas por el alumnado se concretaron los siguientes objetivos operativos: a) elaborar contenidos para los cibermedios aplicando los criterios periodísticos; b) gestionar diferentes plataformas tecnológicas desde la perspectiva de la actividad periodística; c) utilizar gestores de contenidos específicos para la creación de entornos periodísticos en la Web.

Se planteó una «evaluación continua» durante el transcurso de la asignatura. Las categorías creadas fueron las siguientes: trabajos individuales (50%), trabajos por equipos (30%) y pruebas escritas (20%); en las dos primeras el ApS fue relevante.

- a) *Trabajos individuales.* Se concretó en la elaboración de piezas periodísticas para un cibermedio. Evaluación individual. Se tenían que aplicar los conocimientos teóricos y prácticos explicados y estudiados en la asignatura. Las piezas periodísticas fueron: noticia, entrevista, infografía, reportaje, crónica y actividad periodística en línea (*streaming*). Se tenía que entregar un portafolio (portafolio digital) el cuál incluyó un informe donde el estudiante realizó una valoración, argumentada, de cada uno de los resultados obtenidos en la asignatura y de aquellas competencias vinculadas con los contenidos de la materia. Estos resultados y competencias corresponden a los establecidos en la guía docente de Ciberperiodismo. El portafolio constó de las siguientes partes: a) los resultados y competencias a ser acreditados; b) las evidencias obtenidas que demuestren los logros obtenidos.
- b) *Trabajos en equipo.* Se concretó en la producción de una plataforma digital y la realización de una actividad periodística en línea (*streaming*). Con respecto a la plataforma digital implicó el diseño y actualización, en equipo, de un cibermedio informativo. La plataforma se habilitó en WordPress para la realización de esta actividad. La actividad periodística en línea se organizó un evento en línea de interés periodístico que permitiera el diseño de una cobertura informativa en directo y a través de redes sociales.

Resumen. Matriculados en Ciberperiodismo: 17 estudiantes. Número de prácticas realizadas: 71 prácticas distribuidas en el curso 2019-2020 (65%) y 2020-2021 (35%). Tipo: noticias, reportajes, entrevistas, crónicas. Organizaciones/Proyectos implicados en el ApS: siete organizaciones. Áreas: deporte, salud, arte solidario, atención psicológica. Esta actividad docente fue seleccionada en la V Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Aprendizaje Servicio de la Universidad San Jorge.

4.2. Desarrollo

La incorporación del ApS fortaleció el proceso de enseñanza aportándole la dimensión real de los contenidos, hechos y contexto de la cobertura periodística que el alumnado realizó. Sin embargo, las actividades se organizaron utilizando como técnica complementaria el *roleplay* creando una estructura y organización de trabajo lo más similar posible a la dinámica de un cibermedio. El *roleplay* aportó al proceso de enseñanza una dimensión de realismo y de visión profesional oportuna y necesaria en la enseñanza del Ciberperiodismo. Aún más, teniendo en cuenta, que en el contexto de la pandemia las visitas guiadas no podrían realizarse, la situación de confinamiento imposibilitaba las actividades presenciales, la movilidad entre provincias en algunos momentos estuvo limitada por las autoridades respectivas. En este contexto: a) las sesiones telepresenciales (2019-2020 y 2020-2021) estuvieron destinadas a los contenidos teóricos y prácticos según el temario; b) las sesiones en el aula de informática (2020-2021) se destinaron a la elaboración de las piezas periodísticas tutorizadas por el docente.

La organización de las sesiones se adecuó según las circunstancias de la pandemia y a las directrices de actuación emitidas por las autoridades sanitarias y universitarias. El primer período abarcó desde el 27 de enero de 2020 al 9 de marzo de 2020. El estado de alarma en todo el territorio nacional se decretó a partir del 14 de marzo de 2020 (Real Decreto 463/2020). El segundo período fue desde el 16 de marzo de 2020 al 1 de junio de 2020. El tercer período, correspondiente al curso académico 2020-2021, fue desde el 1 de febrero de 2021 al 7 de junio de 2021.

El desarrollo de la asignatura se planteó en fases que fueron comunes en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. Una primera fase consistió en la organización de los equipos de trabajo: tres equipos en el curso 2019-2020 y cuatro equipos en el curso 2020-2021. Una vez establecidas las indicaciones de trabajo se inició el proceso de búsqueda y selección de las organizaciones del tercer sector o proyectos solidarios con los cuales desarrollar las actividades programadas en la asignatura. En el curso 2019-2020 la irrupción de la COVID-19 obligó a replantear la estrategia inicial dejando a un lado las organizaciones iniciales con las cuales se trabajaría para asumir la temática de la pandemia como línea de trabajo periodístico; siempre teniendo en cuenta la dinámica del ApS. En el curso 2020-2021, aun teniendo un estado de «nueva normalidad» con exigentes medidas sanitarias, los equipos de trabajo sí pudieron iniciar y culminar con las respectivas organizaciones del tercer sector seleccionadas por los equipos constituidos.

La segunda fase consistió en la creación de las piezas periodísticas, la producción de contenidos (ver Figura 1). El soporte en el cual se publicaron las piezas periodísticas fue un sitio web creado para la materia Cibermedios (<https://ciberespacio.usj.es>). No obstante, para la realización de estos materiales periodísticos se utilizaron varios programas informáticos, aplicaciones y entornos en línea.

Figura 1.

Esquema del planteamiento de la creación de contenidos para el cibermedio.



Nota: elaboración propia

En el proceso de enseñanza-aprendizaje las clases teóricas permitieron impartir la teoría relacionada con la producción periodística en un cibermedio y las diversas cuestiones a tener en cuenta en el trabajo del periodista en un entorno multimedia y en línea. Workshops desarrollados: 1) Elementos de la comunicación digital, multimedia y en línea de la actividad periodística; 2) ¿Cómo construir una historia multimedia y en línea? 3) Gestores de contenidos; 4) Redes sociales en línea; 5) Recursos multimedia; 6) Aplicaciones; 7) Redacción en internet.

5. Repercusión en el aprendizaje del alumnado

Los objetivos docentes planteados en la asignatura se alcanzaron. Teniendo en cuenta las calificaciones, la media de ambos grupos se ubicó en 8,5 puntos: excelente (58,8%), notables (35,3%), aprobado (5,9%). La subida de la media de calificaciones, de 8,3 (2019-2020) a 8,8 (2020-2021) puede estar motivado a varias variables: las mejoras incluidas en la materia, la incorporación de las clases híbridas por las horas prácticas en el laboratorio de informática aumentando la actividad grupal, la motivación del alumnado y un seguimiento más eficaz por parte del docente. Además, el poder establecer contacto, sea telepresencial o presencial con las medidas de seguridad requeridas, con las fuentes informativas

seleccionadas para los trabajos. Las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso quedaron registradas en los respectivos portafolios y en las crónicas en diferentes áreas.

La pandemia como contexto de aprendizaje alteró la dinámica de la enseñanza; pero, la materia permitió su adecuación a la realidad que se impuso: a) «los estudiantes como los profesores hemos tenido que desarrollar una importante capacidad de adaptación al nuevo método de clases telepresenciales que ha tenido lugar» (alumno 1); b) «para poder adaptarnos a los cambios, hemos experimentado e innovado con el uso de técnicas y métodos aplicados a los procesos de mejorar de la calidad» (alumno 2); c) «desde el pasado 14 de marzo tener que permanecer en nuestras casas ha sido un cambio de 180º a nivel académico...» (alumno 7); d) «cada estudiante, como ha sido mi caso, ha tenido que poner en práctica una serie de metodologías que le han facilitado o la realización de sus actividades académicas» (alumno 2); e) «prácticamente ha habido que estar rectificando planes día a día, ya sea a la hora de realizar las entrevistas o distintas actividades» (alumno 16). Con relación a la tecnología, su inclusión en la enseñanza en ese periodo fue determinante: a) «nunca había seguido una clase online [...] me ha permitido aprender otra forma de dar las clases y de trabajar» (alumno 5).

La oportunidad de aplicar el ApS contribuyó también a reforzar las competencias requeridas en periodismo: a) «respetando la ética y la deontología profesional a la hora de realizar el reportaje voy a preservar la intimidad de aquellas fuentes que me lo han pedido» (alumno 5); b) «podemos aprovecharnos (en cierta medida) de la difícil situación que vive el mundo para comprobar el tratamiento informativo que dan los medios de la enfermedad» (alumno 1); c) «con este post lo que he pretendido es que la labor de estos profesionales se haga más visible»; d) «las personas podrán compartir estas imágenes en sus historias de Instagram para que más gente vea y reconozca la gran labor que realizan» (alumno 12); e) «la principal dificultad que he encontrado en la asignatura ha sido la elección del tema [...] El problema quedó resuelto ya que conseguimos un tema que uniera lo social con el deporte» (alumno 13).

Las crónicas aportaron un testimonio de interés periodístico: a) «tiene como tema principal cómo es pasar el confinamiento en un pueblo pequeño como es el mío» (alumno 3); b) «suponía sin duda un problema, hasta que decidí darle la vuelta a la situación y aprovechar mi experiencia personal que ha vivido el confinamiento debido a la crisis del Covid-19 en un pueblo pequeño» (alumno 3); c) «hemos intentado ponernos en contacto con alguna fundación similar para no modificar el tema inicial de nuestro trabajo»; d) «nos gustaba mucho a todos y queríamos aportar nuestro granito de arena sacando a la luz, dentro de nuestras posibilidades, la labor que realizan estas organizaciones...» (alumno 5); d)

«realizan una gran labor la cual debería hacerse poco a poco más visible, comparte este post para que más personas los conozcan» (alumno 12). Testimonios como los expuestos verifican la repercusión de las actividades en el alumnado.

6. Conclusiones

En este capítulo se han expuesto algunas de las cuestiones más relevantes de la utilización del ApS en una asignatura como Ciberperiodismo. La organización de la materia, incorporando el ApS, permitió alcanzar o reforzar en el alumnado las competencias y resultados de aprendizajes previstos. Este proceso se desarrolló en un contexto de confinamiento y limitaciones impuestos por la pandemia. Fue una oportunidad en una materia en la cual la dimensión periodística y el uso de las TIC fueron fundamentales.

La oportunidad de realizar un estudio transversal (por curso) y longitudinal (por la materia) permitió tener en cuenta cómo los cambios introducidos de un curso a otro repercutieron en la dinámica de la materia. No obstante, hay mejoras a tener en cuenta, entre ellas, el desconocimiento en el alumnado de las implicaciones del periodismo en contextos reales, no ficticios, de hechos informativos. Reforzar el uso del ApS combinado con otras metodologías como el *roleplay* o el «aprendizaje basado en problemas» contribuiría a una visión más real de las implicaciones del periodismo en la sociedad; en particular, en un entorno multimedia, digital y en línea. Aunque existe la idea de que los contenidos están previstos con antelación en un medio de comunicación, las evidencias demuestran que no es así. La pandemia le aportó una dimensión diferente a la actividad periodística en el entorno *online*.

Es indispensable reforzar las competencias relacionadas con la coevaluación, autoevaluación, trabajo en red y trabajo colaborativo. No hay tampoco dudas sobre el requerimiento de ampliar y aplicar TIC en la enseñanza. La pandemia impuso la modalidad en línea y un formato híbrido. Materias como Ciberperiodismo requieren el refuerzo de competencias digitales especializadas en el entorno periodístico. Por supuesto, sin obviar la dimensión periodística. El ApS le facilitó al estudiantado acercarse a la dinámica de organizaciones comprometidas con la sociedad. Es relevante que ese compromiso se realizará en un contexto de pandemia.

Sobre la replicabilidad y la transferencia de la práctica docente es viable al tratarse de un enfoque que conecta con las organizaciones y proyectos del tercer sector. Como ha expuesto el alumnado, la elección de una fuente informativa social no fue fácil; pero, sí de utilidad para realizar actividades que contribuyen con una finalidad que no se limitaba a una calificación en una asignatura. Las actividades realizadas, combinadas con otras

metodologías permitieron conocer: a) la dinámica del tercer sector; b) la producción de contenido, no ficticio, sino real utilizando fuentes periodísticas de interés para los contenidos a desarrollar; c) la dinámica de la planificación, organización y publicación de piezas periodísticas en un contexto adverso, como la pandemia, poniendo en valor la importancia de las TIC, del propio internet y de los principios fundamentales del periodismo; d) la organización para la toma de decisiones grupales e individuales; e) el uso de las TIC en el proceso de producción de contenidos periodísticos; f) la importancia de la autoevaluación y coevaluación.

Rescatando la definición de innovación «como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma esta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados» (Salinas, 2004), el uso del ApS contribuyó a plantear la materia Ciberperiodismo desde otra perspectiva diferente: a) uso organizado y planificados de las TIC; b) importancia de las TIC en el proceso de aprendizaje y en la actividad profesional del periodismo; c) uso de gestores de contenidos de código abierto para la producción de espacios periodísticos; d) el trabajo colaborativo; e) la autocrítica; f) la incorporación de temas sociales de actualidad para la elaboración de contenidos que contribuyen al beneficio de la sociedad; g) aprender a delegar, a organizar y configurar contenidos periodísticos transmedia en entornos digitales.

Referencias

- Aparicio-Gómez, O.Y. y Ostos-Ortiz, O.L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 11-36.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Candón-Mena, J. (2021). Aprendizaje-servicio aplicado a los estudios de comunicación. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 93-103.
- Capella-Peris, C., Zorrilla-Silvestre, L. y Gil-Gómez, J. (2018). Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico. En Ó. Chiva-Bartoll, y J. Gil-Gómez (Edits.), *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 15-24). Octaedro.

- De la Calle Maldonado, C., Miró López, S., de Dios Alija, T. y De la Rosa Ruiz, D. (2021). Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social del grado de Periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65).
- Díaz Noci, J. (2008). Cyberperiodismo, investigación y docencia: una oportunidad única. *Anàlisi*, 36, 41-51
- Herly Alejandra Quiñónez-Gómez (2021). Estado del arte de investigaciones sobre Cyberperiodismo. Dialnet 2012-2016. *Razón y Palabra*, 24(110), 476-496.
- Kovach, B. y Rosentiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Santillana.
- Marta-Lazo, C., y González-Aldea, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-588.
- Martín, X. y Puig, J.M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 15-27). Octaedro - ICE.
- Martínez Odría, A. (2019). Hacia una comprensión integradora del aprendizaje-servicio. En A. Martínez Odría y P. Carrascosa Piñel (Coords.), *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria* (pp. 13-32). Ediciones Universidad San Jorge.
- Mayor-Paredes, D. y Guillén-Gámez, F.-D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula abierta*, 50(1), 515-524. doi:10.17811/rifie.50.1.2021.515-524
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Enseñanzas y evaluación*. Obtenido de Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/covid19/calendario.html>
- Ministerio de Universidades (1 de septiembre de 2020). Recomendaciones del Ministerio de Universidades del para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada. Obtenido de Ministerio de Universidades: https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/ministerio/ficheros/COVID/Recomendaciones_del_Ministerio_de_Universidades_para_adaptar_curso.pdf

- Miralles M, P., Gómez C., C. y Rodríguez P., R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. doi:10.4067/S0718-07052017000400009
- Pérez-Martínez, V. M. (2021). La narrativa de historias transmedia como recurso en la enseñanza del patrimonio cultural. En C. Torres Fernández, R. Domínguez Martín, V. M. Pérez-Martínez y M. Fernández Miranda (Edits.), *Experiencias y praxis educativas en nuevos contextos digitales en países de Iberoamérica* (pp. 29-37). Octaedro.
- Real Decreto 463/2020. (14 de marzo de 2020). 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*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>
- Rodríguez Ojeda, M., González Borges, M. y Pérez González, M. (2020). Ambiente virtual: ineludible espacio del proceso de enseñanza- aprendizaje en la especialidad de Periodismo en tiempos de Covid. *ALCANCE. Revista Cubana de Información y Comunicación*, 9(24), 164-175.
- Salaverría, R. (2005). *Redacción periodística en internet*. Eunsa.
- Salaverría, R. (2019). Digital journalism: 25 years of research. Review article. *El profesional de la información*, 28(1).
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Modelo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Ciudad Nueva.
- WHO. (21 de Mayo de 2021). *The impact of COVID-19 on global health goals*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/spotlight/the-impact-of-covid-19-on-global-health-goals>

Capítulo 4. Herramientas colaborativas en la creación de contenidos educativos en Educación Superior

Susana Tallón-Rosales

Universidad Internacional de Valencia-VIU

Mercedes Llorent-Vaquero

Universidad de Jaén

Juana M. Ortega-Tudela

Universidad de Jaén

1. Introducción

En los últimos años, se ha experimentado un salto vertiginoso hacia la digitalización e inmersión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por un lado, debido a un proceso de revolución de procesos y sistemas que mejoran por la inclusión de la tecnología y por otro, debido a la pandemia global vivida en la cual, ha sido necesario sumar esfuerzos en pro de lo virtual, online y digital para continuar con una nueva normalidad multitud de puestos de trabajo entre ellos, todos los referentes a la Educación, con independencia de su etapa educativa. Estas herramientas y tecnologías, (List, 2019) forman parte de nuestras vidas, con total cotidianeidad, aportando nuevos modos de hacer y generando beneficios en todos los sectores productivos.

Es por ello, la necesidad incesante de formación y actualización en dichas herramientas y recursos digitales que ya forman parte de la sociedad actual, y además demanda de sus ciudadanos el desarrollo y evolución de la competencia digital. Este concepto, ha sido definido y estudiado por multitud de autores, destacando, desde la enumeración de saberes y habilidades, usos, recursos y herramientas, hasta avanzar a la capacidad de alfabetizar de forma mediática a través del dominio de la técnica especializada que requiere cada aplicación, herramienta, plataforma digital y dispositivo (Pangrazio, 2014; Shepherd y Henderson, 2019; Chetty, et al., 2018; Flores-Lueg y Roig, 2016).

Ante estos nuevos escenarios, son requeridos nuevos formatos de trabajo, formación y disposición actitudinal positiva hacia el cambio y transformación que conlleva el uso de las tecnologías. En este sentido, en el ámbito educativo la exigencia abarca dos premisas, su inclusión en las aulas como un elemento más, y la capacitación en el dominio técnico y aplicabilidad didáctica. El docente de hoy en día necesita la profesionalización de su proceder en su práctica diaria, a través del manejo de estas herramientas digitales en pro de favorecer a su vez, la capacitación digital de su alumnado. Es por ello, la importancia de

la toma de decisiones en el rol docente, para examinar, estudiar y analizar los posibles beneficios y limitaciones que pueden presentar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Domingo-Coscollola, et al., 2019).

En este contexto, en el cual los roles clásicos en Educación han cambiado, es preciso optar por métodos didácticos innovadores que empleen el uso de herramientas colaborativas basadas en TIC, acorde a los nuevos y exigentes conocimientos que ofrece el proceso de digitalización. Cotán et al., (2021) enfatizan, la transformación de todo lo tradicional respecto a cómo enseñar por parte del profesorado y cómo aprender por parte de los alumnos y alumnas. Con las herramientas de colaboración, el aprendizaje se realiza de forma interactiva, potenciando la capacidad responsable y la colaboración entre los propios compañeros. Se generan entornos de enseñanza-aprendizaje en línea, permitiendo la ubicuidad en la participación y la potencialidad del trabajo en equipo. Estos ámbitos en línea, resultan de un aprendizaje más motivante entre los alumnos y alumnas, dado que las tecnologías, herramientas y dispositivos son instrumentos que usan en su día a día, que les permiten estar interconectados. Estas metodologías posibilitan (Korhonen et al., 2019) un incremento en las oportunidades de participación, mayor implicación, colaboración y reflexión respecto a la tarea, abordando unos conocimientos que pueden conectar con situaciones cotidianas y/o reales, destacando un aprendizaje más práctico.

Por lo anterior descrito, este trabajo pretende la revalorización de los efectos del uso de las tecnologías en la educación, tales como la intercolaboración entre el alumnado, una mayor implicación hacia la materia y el resultado de un aprendizaje más contextualizado. En ese sentido, se ofrecerán herramientas de colaboración como alternativa didáctica a ser utilizada por los docentes, en pro del desarrollo de la competencia digital y el trabajo en equipo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Herramientas colaborativas en educación superior

Uno de los mayores retos de cualquier docente es fomentar la colaboración entre sus alumnos e innovar en sus metodologías de enseñanza. Este reto toma una mayor fuerza en el actual modelo formativo de educación superior que pretende la formación integral de los egresados y refuerza sus posibilidades con la utilización de metodologías activas y herramientas de trabajo colaborativo (Díaz-Pareja, Cámara-Estrella, Muñoz-Galiano y Ortega-Tudela, 2018).

La formación integral de los futuros docentes pasa por el empleo de métodos de enseñanza que aseguren el desarrollo y la adquisición de competencias transversales entre las que

hemos de destacar la colaboración y el trabajo en equipo que marcarán el éxito en su futuro profesional (Crusafón, 2009; Calvo y Mingorance-Arnáiz, 2011; Edwards y Hammer, 2007).

La aparición de herramientas colaborativas en red, lo que en un primer momento se llamó Web 2.0 permite, no solo, el intercambio de información, sino que genera dinámicas de colaboración y participación conjunta en la creación de materiales y recursos docentes.

Llorente (2018, p. 158) afirma que uno de los pilares fundamentales de la Web 2.0 es el diseño, creación y publicación de contenidos compartidos y las aplicaciones de dicha web pueden ayudar a convertirse al estudiante en protagonista de su aprendizaje favoreciendo, además:

- La participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- Promover la colaboración entre iguales.
- Establecer dinámicas de debate, argumentación y negociación.
- Colaborar para aprender.
- Emplear múltiples fuentes de información.
- Promover procesos de autoevaluación y heteroevaluación.
- Introducir nuevas pruebas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas, basadas en la reflexión y en la valoración práctica.

Son muchos los autores que definen estas aplicaciones para el aprendizaje colaborativo, y múltiples las clasificaciones que se realizan de las mismas. De hecho, su irrupción en el mundo educativo no siempre ha sido su primer ámbito de lanzamiento. Muchas de ellas no surgen con el afán de ser herramientas para el aprendizaje, pero sus características y el uso generalizado que de ellas se ha hecho ha ido encumbrándolas como protagonistas de dinámicas de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas. Es el caso de aplicaciones de diseño de presentaciones como Canva, Genially, entre otras.

Algunas de las clasificaciones de estas herramientas colaborativas digitales vienen marcadas por el objetivo de estas:

- Herramientas para la publicación de contenido: Algunos de los ejemplos más representativos son los dedicados a la creación de blogs, presentaciones, etc. Entre los que cabe destacar: Blogger, Wordpress, Tumblr, Instagram, Wikia, Marqueed, entre otras.

- Herramientas de creación conjunta de contenido: Aplicaciones que favorecen el trabajo colaborativo para la consecución de un producto o servicio final. Algunas de las más usuales son: Microsoft Teams, Office365, Google for Education, Edmodo, Zoho, Padlet, Wikispaces, Stormboard, Mindmeister, Storify, Simbaloo, Mentimeter, Canva, Genially, entre otros muchos.
- Herramientas para el almacenamiento e intercambio de información: las más conocidas son Dropbox, Google Drive, WeTransfer, Jumpshare, entre otras.
- Herramientas para la planificación del trabajo: Google Calendar, Hightrack, Workflowy, Padlet, Symphonical, Trello, etc.

Como podemos comprobar son innumerables las herramientas que, incluso muchas de ellas no habiendo sido gestadas dentro del ámbito educativo, nos ofrecen múltiples posibilidades para la planificación y desarrollo de la acción docente.

3. Experiencias prácticas. Buenas prácticas docentes en educación superior

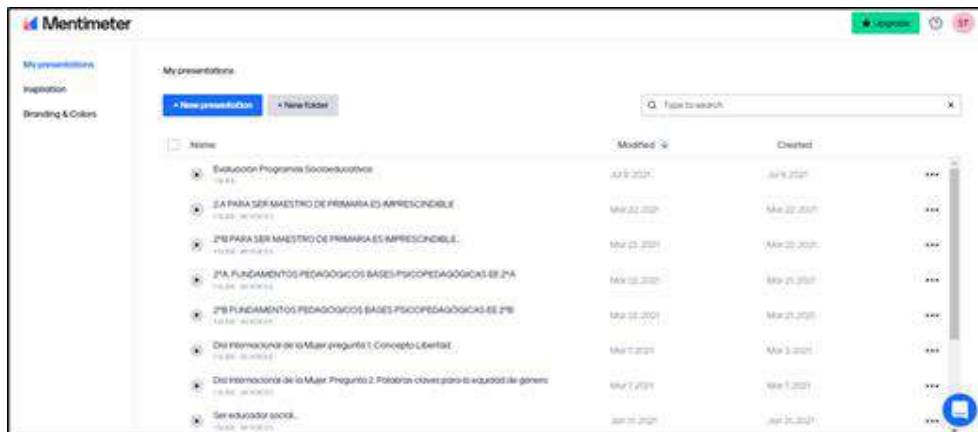
Con el fin de evidenciar las posibilidades de estas herramientas colaborativas, se exponen tres de ellas en mayor detalle: Mentimeter, Padlet y Genially. A continuación, se describe cada una, detallando sus características generales, sus potenciales beneficios educativos, así como ejemplos reales de su uso en el aula.

3.1. Mentimeter

Mentimeter, es una herramienta de colaboración donde su potencial radica en la capacidad de intercomunicación con los alumnos y alumnas durante la impartición de los contenidos, además de ofrecer entornos de trabajo en línea muy creativos, con diseños dinámicos y con la posibilidad de incluir imágenes personalizadas. Es una aplicación con finalidad educativa basada en la gamificación, y que permite al docente obtener un feedback inmediato, ofreciendo múltiples formatos de expresar contenido y sobre todo de cara a la evaluación, obtener resultados en el mismo momento mediante diversas formas de cuestiones, a través de nubes de palabras, votación de opción múltiple, escaparate de vocablos dinámicos, entre otras posibilidades. Respecto a su presentación, muestra sencillez al uso y posibilidades de diseñar la propuesta, recogiendo en cada perfil, una vez registrado el usuario, las presentaciones realizadas, tal y como se puede ver en la figura 1. En este sentido, es una herramienta idónea para extraer información del alumnado sobre cualquier aspecto relevante tanto de la materia en sí como de actividades llevadas a cabo.

Figura 1.

Visualización del perfil usuario en Mentimeter.



Nota: elaboración propia

Las presentaciones y sus resultados quedan disponibles para ser consultadas en cualquier momento, almacenando la actividad creada. Mentimeter.com, ofrece la posibilidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieran un carácter ubicuo y colaborador entre todos los participantes. Para ello, es imprescindible por parte del profesorado que vaya a utilizarlo en sus aulas, una elaboración y planificación previa de la presentación a realizar, así como de los ítems, sus objetivos y contenidos, con la finalidad que su resultado se sincronice con la materia didáctica que se esté trabajando. En este sentido uno de los beneficios que aporta su inclusión en el trabajo docente, es la versatilidad que ofrece a la hora de conocer qué sabe el alumnado respecto a contenidos que se van a trabajar, así como su opinión al respecto, o las expectativas de la asignatura o sus estudios, como se puede observar en la figura 2. Este reporte de información puede ser muy útil para el docente a la hora de repensar su impartición de los contenidos o planteamientos de trabajos y/o actividades.

Figura 2.

Feedback expectativas alumnado Grado Educación Social.



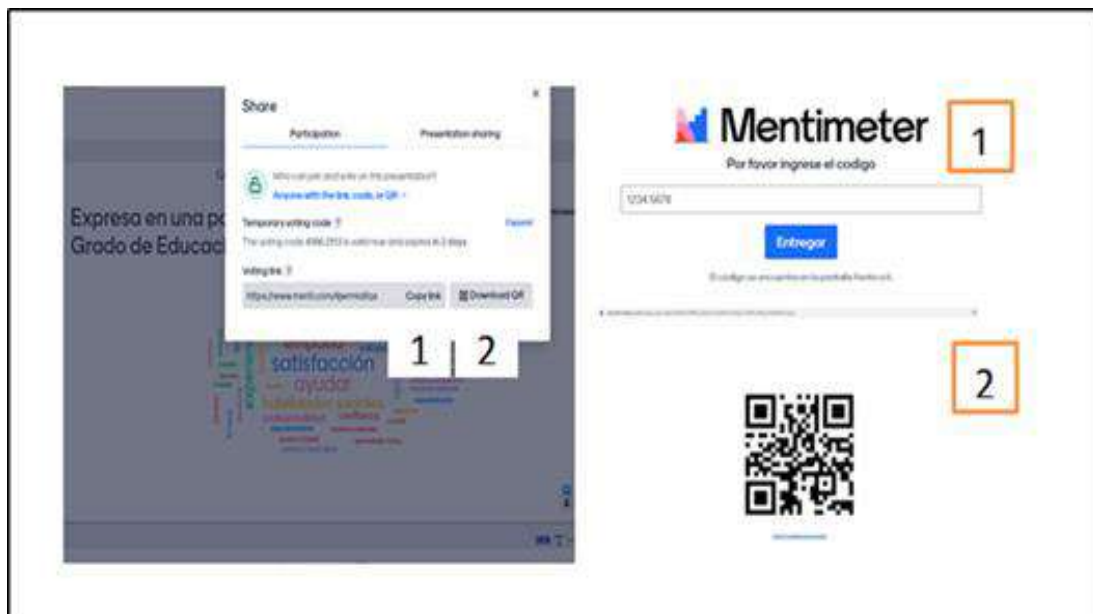
Nota: elaboración propia

Mentimeter como herramienta colaborativa en entornos educativos, es ideal para potenciar la fase evaluativa, atendiendo a sus tres momentos básicos como suelen ser evaluación inicial, evaluación sumativa y evaluación final, dado que su facilidad de uso e interactividad propicia una actividad atractiva para el alumnado. Se puede cuestionar a los discentes, al inicio de una asignatura nueva, sobre lo que el alumnado ya conoce o aún no domina tanto, o sobre un tema o concepto de nueva inclusión, además de cuestionar respecto a la planificación de trabajo, actividades, incluso recoger los pensamientos de los alumnos sobre cuestiones específicas, que para el profesor resulta importante conocer.

El alumnado puede participar entrando, como se muestra en la figura 3., en la página anteriormente nombrada, e introduciendo el código que se genera al crear el docente la presentación, o bien también por código QR. A partir de ese momento de forma inmediata los alumnos y alumnas pueden votar, establecer su opinión o reflejar sus conocimientos en orden a las cuestiones elaboradas.

Figura 3.

Acceso a la herramienta colaborativa por parte del alumnado.



Nota: elaboración propia

Mentimeter, como herramienta de colaboración aplicada a Educación, muestra un alto énfasis de cara a la evaluación o establecer feedback en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de presentaciones interactivas apoyadas en entornos gamificados, de fácil uso y diseño, y en tiempo real. Esto posibilita, una interacción entre profesorado y alumnado, idónea en el transcurso de la docencia, ofreciendo retorno informativo sobre cada cuestión que el docente estime importante para aplicar a su desempeño didáctico.

3.2. Padlet

Padlet es una plataforma que permite crear muros virtuales bien para uso individual, o bien para uso colaborativo. En este caso, nos centraremos en su potencial como herramienta colaborativa. Sus funcionalidades permiten desarrollar la creatividad de sus usuarios permitiéndoles crear diversos muros en función de sus necesidades. Al comenzar la creación del muro, la plataforma ofrece siete opciones básicas de plantilla de diseño. En la figura 4, se observan los siete tipos de muros que se pueden escoger en base al objetivo que se desee alcanzar con la creación del muro.

Figura 4.

Tipos de plantillas de muros que ofrece Padlet.



Nota: elaboración propia

Padlet, como herramienta colaborativa, posee una serie de características que la hacen interesante para el mundo educativo:

- Es gratuita. Aunque dispone de opciones premium o pro, en las que es necesaria una aportación económica, su versión gratuita facilita la creación de muros colaborativos con diversas funcionalidades.
- Es intuitiva y fácil de usar. La interfaz de la plataforma favorece su uso, ya que posee un diseño sencillo e intuitivo que permite a los usuarios participar en el muro sin dificultad.
- Puede trabajarse en ella, sin necesidad de crear una cuenta de usuario. El profesor debe tener cuenta para crear el muro. No obstante, el alumnado puede acceder al

muro y trabajar de forma colaborativa, sin necesidad de crear una cuenta. Esto es un beneficio considerable dado las políticas de protección de datos con menores.

- Es colaborativa. Esta característica resulta muy útil en entornos educativos, ya que favorece la comunicación entre el alumnado y de estos con el profesor, a la vez que la construcción colectiva del conocimiento.
- Es universal. Se puede utilizar de manera internacional, ya que se encuentra disponible en diecinueve idiomas diferentes.
- Se puede utilizar en distintos dispositivos y sistemas operativos. Padlet se encuentra disponible tanto a través de navegadores como en dispositivos móviles, accesible mediante aplicaciones.
- Es flexible y versátil. Una de las características que potencian la creatividad es la flexibilidad que ofrece como herramienta. A pesar de ser un entorno web, las distintas opciones que proporciona permiten crear muros virtuales muy diferentes que satisfagan la necesidad para la que fueron creados.
- Permite compartir material multimedia. Además de introducir texto, la plataforma brinda la posibilidad de incluir vídeos, imágenes, documentos y enlaces a otras páginas web, que hacen que el muro sea más visual y atractivo.

En línea con lo expuesto, es posible enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula mediante esta herramienta colaborativa. Padlet ofrece opciones interesantes para crear actividades relacionadas con la búsqueda de información, la lluvia de ideas, el repaso de materias, etc. A modo de ejemplo, se plantean algunas actividades interesantes para su uso en educación superior.

Con esta herramienta se pueden crear glosarios de materias, que recojan los términos o vocablos más utilizados en un área y permitan al alumnado acceder a esta información. Estos glosarios podrían realizarse de forma colaborativa entre el profesorado y el alumnado. Otra opción interesante, es la realización de una lluvia de ideas acerca de alguna temática concreta. Por ejemplo, en la figura 5, se observa una lluvia de ideas realizada con el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, en la que comentaban los que, a su parecer, eran los retos de la educación primaria tanto en general, como a nivel docente. Tal y como se aprecia en la figura 5, la herramienta permite valorar, mediante corazones, los comentarios del muro. Así, es posible analizar qué comentarios son los que comparten más estudiantes respecto al tema sobre el que se esté trabajando en clase.

Figura 5.

Ejemplo de actividad de lluvia de ideas con Padlet en el Grado de Educación Primaria.



Nota: elaboración propia

Asimismo, se pueden realizar agrupaciones de estudiantes para trabajar en equipos. Indicando las temáticas en el muro y ellos añadiéndose en el que más le atraiga. También se pueden utilizar los muros como portafolios digitales en los que el alumnado concentre todas las actividades realizadas en el marco de una materia en cuestión. Por último, cabe destacar como ejemplo de su uso, las facilidades que permite para realizar búsquedas de información sobre un tema. Así, de manera colaborativa, pueden compartir en el muro cualquier documentación sobre el mismo, ya sea a través de texto, vídeos, imágenes, enlaces o documentos, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento.

3.3. Genially

Dentro de las herramientas para la creación de contenidos de manera colaborativa se encuentra Genially (Genial.ly). Genially se gesta en Córdoba (España) de la mano de una StartUp desarrollada por un equipo multidisciplinar que pretendía crear una herramienta para mejorar las labores de presentación, márketing y difusión (Catalán González y Pérez Gómez, 2020). Esta herramienta permite la elaboración de contenidos educativos a partir de múltiples presentaciones y plantillas. Con ella, se ofrece la posibilidad de crear infografías, juegos, imágenes interactivas, libros interactivos, presentaciones, recursos multimedia, entre otras.

Las características que hacen de Genially una exitosa herramienta para el trabajo colaborativo son:

- La interactividad (que permite el vínculo entre diferentes presentaciones y materiales).
- La facilidad de uso a partir de plantillas reutilizables. Incluso tenemos acceso a un gran número de recursos ya elaborados por otros creadores, que ponen a disposición de todas sus creaciones.
- Las animaciones (ofrecen la posibilidad de generar mayor dinamismo en los recursos).
- Permite el trabajo colaborativo de manera que varios usuarios pueden trabajar conjuntamente sobre un mismo proyecto.
- Las posibilidades de usar la gamificación (a partir de plantillas fáciles de usar ofrece recursos gamificados ideales para el aprendizaje).
- Ofrece una tecnología amigable, intuitiva y funcional que además permite el guardado automático del trabajo durante la sesión.

Genially ofrece, como hemos comentado con anterioridad, plantillas destinadas a la creación de presentaciones, infografías, imágenes interactivas, video presentaciones, guías, material formativo, propuestas de gamificación, plantillas de personal branding, tarjetas interactivas y posts.

Además, dentro de cada una de esas plantillas, la utilización de diferentes herramientas de edición se ofrece de manera sencilla y muy intuitiva, consistiendo, en muchos casos en gestos simples de arrastrar hasta la plantilla deseada.

La utilización de Genially como herramienta de creación de contenidos colaborativos ofrece además, la posibilidad de trabajar a partir de metodologías activas. El uso de esta aplicación en conjunción con metodologías innovadoras como el Design Thinking ofrece numerosas oportunidades en la formación de educadores.

En este sentido, Genially se puede convertir en un aliado a la hora de realizar propuestas grupales de trabajo en los Grados de Educación, ofreciendo la posibilidad de generar dinámicas de trabajo que faciliten la exposición de ideas a través de la creación de infografías (figura 6).

Figura 6.

Ejemplos de recursos de infografías elaboradas por alumnado de Educación Social.



Nota: elaboración propia

O bien, la creación de materiales multimedia interactivos que varían desde la creación de Escape Rooms, Breakouts, Quizzes, videojuegos, o adaptaciones de juegos tradicionales como La Oca, el Quién es quién o el Monopoly a temas educativos. A continuación, en la figura 7, se presentan algunos ejemplos de estos materiales realizados por los estudiantes de 2º grado de Educación Social de la Universidad de Jaén.

Figura 7.

Ejemplos de recursos de gamificación elaborados por alumnado de Educación Social.



Nota: elaboración propia

4. Conclusiones

La situación vivida con la pandemia de la COVID19 ha evidenciado de manera clara las potencialidades del uso de los recursos digitales en educación. No obstante, esta situación ha puesto de manifiesto también las carencias en la formación de algunos docentes en tecnología educativa. Los recursos digitales pueden ser un gran aliado para los educadores, pero para ello es necesario que tengan una buena formación en la materia. En este sentido, la educación superior, como base de su formación inicial, debe asumir y ensalzar su papel en formación en tecnología educativa para el futuro desarrollo profesional de los educadores.

El estilo didáctico y pedagógico del docente universitario sirve como modelo al alumnado, proporcionando una experiencia de aprendizaje vicario en su formación (Padilla-Beltrán, Vega-Rojas y Rincón-Caballero, 2014). De acuerdo con ello, la incorporación de herramientas digitales de aprendizaje colaborativo en el aula favorece el conocimiento acerca de las posibilidades educativas de este tipo de tecnología de manera transversal. Las herramientas presentadas en este trabajo resultan interesantes para este tipo de aprendizaje, tanto por los beneficios que aportan como por su facilidad de uso en educación superior. Así pues, el profesorado universitario que imparte docencia en carreras de educación, puede utilizarlo en sus clases para favorecer la formación en tecnología de su alumnado sin necesidad de que ésta se encuentre incluida como contenido de su materia.

Referencias

- Calvo, B. y Mingorance-Arnáiz, C. (2011). Valoración universitaria de la formación de competencias: el esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 283-312.
- Catalán González, F.J. y Pérez Gómez, M. (2020) Genially: *Nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos*. En L. Padrón y E. Ruíz (Coords). *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades*. Iberoamérica Social Edition.
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L. y Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics Discussion Papers*, (2017-69), 1- 20. <http://www.economics-ejournal.org/economics/discussionpapers/2017-69>

- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I., y Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación XXX (58)*, 147-168. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Crusafón, C. (2009). Las metodologías activas de aprendizaje: la carpeta del estudiante y el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la asignatura de Teorías de la Comunicación. *Diálogos de la Comunicación*. 78.
- Díaz Pareja, E. M., Cámara Estrella, A. M., Muñoz Galiano, I. y Ortega-Tudela, J. M. (2018) Group work: Prospective teachers' acquisition of transversal competences. *Educational Studies*, 44:1, 45-56, <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1331841>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., y Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Edwards, S y Hammer, M. (2007). Problem based learning in early childhood and primary pre-service teacher education: identifying the issues and examining the benefits. *Australian Journal of Teacher Education*, 32, 1-17.
- Flores-Lueg, C. y Roig, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 129-148, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Korhonen, A. M., Ruhahti, S. y Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. *Education and Information Technologies*, 24(1), 755-779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service Teachers' Belief. *Computers & Education* 138, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
- Llorente, M.C. (2018). De la Web 2.0 a la nube: Herramientas y Aplicaciones en Educación. En A. Ortiz y J.M. Ortega-Tudela (2018). *Tecnología en Entornos Educativos*. Ediciones Paraninfo.

Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L., y Rincón-Caballero, D. A. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295.

Pangrazio, L. (2014). Reconceptualising critical digital literacy. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>

Shepherd, T. y Henderson, M.-J. (2019). Digital Literacy in Digital Strategy. *Canadian Journal Communication*, 44(2), <https://doi.org/10.22230/cjc.2019v44n2a3491>

Capítulo 5. Inteligencia para la vida. Desarrollo de Competencias Emocionales en Educación Superior

Jesús Fernández Gavira

Departamento de Educación Física y Deporte. Universidad de Sevilla

“Pon tu mente al servicio de tu corazón, mírate con compasión, con amor, como si fueras tu mejor amigo, abrázate de manera consciente, sonríete, recréate en ese placer y siéntete digno de todo ello. Luego sal al exterior y descubre en cada persona esa esencia sentida en ti, mírala con ojos de amor, sin juicio, reconócela y vuelve a sonreír” (Jesús Fernández Gavira, 2020)

1. Introducción

El trabajo que aquí se propone surge en primer lugar del interés como educador en convertir al alumnado universitario en buenas personas y profesionales que sepan gestionar adecuadamente sus emociones cuando se enfrenten a una circunstancia incierta en el devenir de su ejercicio laboral, de manera concreta, esta propuesta se ha enfocado a la asignatura de Actividad Física y Deportiva en el Medio Natural (AFDMN) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España (GCCAFD), la cual se presta, en gran parte, a ello puesto que se combinan dos elementos completamente inciertos, por una parte el entorno natural que tiene su propia dinámica, pocas veces previsible, y la gestión de grupos humanos que acuden al mismo con diferentes objetivos y perspectivas, al confluir los mismos afloran vivencias en forma de emociones que pueden ser muy transformadoras y educativas si se guían de manera adecuada.

Con estos antecedentes, en el curso 2019/20 en la asignatura de AFDMN, se llevó a cabo un proyecto piloto que pretendía implementar las competencias emocionales en los alumnos de la misma, para ello se contó con la inestimable colaboración de un antiguo egresado, que cursó años antes la asignatura y con el que se ha estado en contacto desde entonces por nuestra común-unió de pensamientos en el ámbito profesional y educativo, así como la idiosincrasia que yo imprimo a mis clases, el cual me propuso que le dirigiera su Trabajo de Fin de Máster (TFM) en Educación Emocional que estaba cursando en la UPO, pidiéndome también consejo para encontrar un espacio donde hacer sus prácticas del mismo. Tras varias reuniones y charlas informales se nos ocurrió la idea de aprovechar su trabajo en beneficio de la asignatura de AFDMN y crear para los alumnos y profesor algunas rutinas que nos acompañaran a lo largo de nuestras clases, estas por tanto iban a ser sus prácticas y por ende su propio TFM.

De esta manera comenzamos a mantener de manera regular una serie de reuniones, ya formales en base a un acuerdo académico, con las que diseñamos una propuesta inicial de posibles intervenciones en trabajos emocionales con los alumnos, que debían llevar con un hilo argumental y que a ser posible deberían acabar, como en las tradiciones de las culturas antiguas iniciáticas, con un rito de paso y de compromiso madurativo emocional y que él, de manera personal, podría dirigir en las clases con mi apoyo y supervisión.

Así pues, surge el proyecto de innovación docente que planteo, a partir de las ideas surgidas y del trabajo elaborado por Castro-Donado (2020), sistematizar una propuesta educativa potente y transversal, que pueda ser asumible a modo de paquetes formativos que lleguen a ser trabajados en la asignatura de manera recurrente e incluso en otras materias del GCCAFD.

Esta propuesta de proyecto de innovación docente se basa en la carencia observada en los estudiantes de GCCAFD de competencias emocionales a la hora de enfrentarse a los retos que se les propone desde la asignatura de naturaleza, observándose a menudo poca tolerancia a la frustración, baja resiliencia, escasa empatía y alta competitividad.

De esta manera y por el placer personal que encuentro en trabajarlas, las cuales tienen una transferencia directa con mejores desempeños personales, académicos y profesionales, he decidido crear un proyecto para implementarlo en el próximo curso que desarrolle esas competencias y por ende la inteligencia emocional entendida a la manera de Goleman y Cherniss (2005).

Figura 1.

Determinantes de la Inteligencia Emocional.



Nota: elaboración propia

2. Justificación

De cara a plantear la temática es pertinente empezar definiendo Educación Emocional (EE) y la Inteligencia Emocional (IE), ambas intrínsecamente unidas. Según Saénz-López (2020, p.108) la EE es el “proceso de guiar en la adquisición de competencias emocionales en la búsqueda del bienestar personal y social” poniendo en práctica con consciencia y conocimientos la gestión inteligente de las emociones (Saénz-López, 2020 a partir de Bisquerra, 2007), por su parte Goleman (1998, p.5) define la IE de la siguiente manera “la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, de poder auto motivarse para mejorar positivamente las emociones internas y las relaciones con los demás”.

La adquisición de Competencias Emocionales (CCEE) y por ende de la mejora de su Inteligencia Emocional (IE), según las teorías de las inteligencias múltiples de Garner (1983), resulta fundamental para la educación de personas jóvenes (Fragoso-Luzuriaga, 2015), las cuales son especialmente necesarias cuando estas se encuentran en un periodo educativo como es la Educación Superior que culminará, si todo va bien, con su ingreso como adulto en el mundo laboral donde para tener éxito necesitarán además de sus competencias laborales, de otras más transversales como las mencionadas anteriormente para su desempeño independientemente del puesto de trabajo y rango que ocupen.

De esta manera las competencias emocionales según Goleman (1998) resultarán más determinantes para consolidar y conseguir el empleo que las propias titulaciones conseguidas, no obstante, otros autores van más allá y trasladan a los empleadores la responsabilidad de contratar a personas cuyas competencias emocionales concuerden con el empleo a realizar “No basta con contratar a personas con competencias técnicas y un compromiso intelectual. Los líderes y los profesionales de recursos humanos deberían también examinar si los valores y las pasiones del empleado concuerdan con el trabajo para el que se le va a contratar”. (Ulrich y Ulrich, 2010, p.225), en esta línea (Goleman y Cherniss, 2005) cuantifican la importancia de la IE en el éxito laboral que según los autores mencionados del 75% frente tan solo al 25% del coeficiente intelectual.

Con todo, y a pesar de las evidencias científicas que apuntan a la importancia de la IE para el desempeño laboral, el desarrollo de competencias emocionales sigue sin estar en el currículo de las titulaciones universitarias actuales, perdiendo nuestros egresados, por una parte, el sentido de lo que hacen y el propio mercado laboral, por otra, grandes oportunidades de ahorro. En esta línea surge un emergente e inmenso mercado laboral (Coaching empresarial) y de nuevas líneas de investigación (Vázquez-Prada y Vázquez-

Blanco, 2016) que pretenden conseguir personas más felices y satisfechas en todos los ámbitos de su vida.

El sistema de enseñanza en el planteamiento de innovación docente se realizará, como sugiere Aguado (2014, p.17), desde emociones internas positivas, a las que el autor les da el nombre de “CASA”, curiosidad, admiración, seguridad y alegría y que Bisquerra 2016, p.24) denomina la constelación de las emociones positivas cuyo centro son la alegría, el amor y la felicidad. En todo caso ambos autores, y otros muchos (Saénz-López, 2020), compartimos la visión de la utilidad en enfocarse en las mismas en lugar de las negativas que roban la energía y que promueven la infelicidad de la persona, para desde ahí guiar el proceso de transformación de las personas que necesariamente nos llevará también a indagar en las emociones negativas.

Para que la propuesta que planteamos tenga éxito debe basarse en varias premisas entre las que están ser conscientes de la necesidad de adquirir CE, tener la motivación suficiente para ello, saber cómo llegar a ese conocimiento, poner en práctica lo que se vaya aprendiendo y responsabilidad para perseverar en el aprendizaje (Hicks y Peterson, 1999), siendo fundamental para que existan cambios significativos y perdurables el ser conscientes de la necesidad de cambiar (Goleman, Boyatzis y McKee, 2007).

Figura 2.

Planteamiento Docente desde las Emociones Positivas.



Nota: elaboración propia

Finalmente hay que decir que en el desarrollo de estas competencias se apuesta por un Modelo Pedagógico, desde la dimensión pedagógica (Grasha, 2002), o mejor aún biopedagógica entendida como Morin (2001, p.76), en un camino de conocimiento del Ser Humano en el que se aprende desde la emoción y no sólo desde la razón.

3. Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos específicos divididos en tres bloques: actitudes ante la vida, actitudes ante nosotros y actitudes ante los demás, basados en el modelo de 5 bloques de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p.70):

Actitudes ante la vida

- Reducir el estrés. **Hacer menos.**
- Enfocar nuestras sesiones al momento presente. **Presente.**
- Fomentar actitudes de positividad que nos hagan ser más felices. **Felicidad.**

Actitudes ante nosotros

- Fomentar la escucha activa de nuestro cuerpo y de cómo se manifiestan en él las emociones. **Escucha activa.**
- Atendernos a nosotros mismos en primer lugar sin descuidar al compañero y su seguridad. **Yo primero.**
- Aprender estrategias de empoderación personal y regulación emocional. **Aumentar la autoestima.**

Actitudes ante los demás

- Ser capaces de percibir de manera empática el estado de ánimo del otro y ser capaz de apoyarle o de alejarnos de manera inteligente. **Empatía.**
- Ser capaces de enfrentarnos a una situación conflictiva de manera eficaz y sin huirla. **Resolución de conflictos.**

Figura 3.


Objetivos según Bisquerra y Perez-Escoda (2007).

Objetivos (basados en el modelo de 5 bloques de Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)

Actitudes ante la vida
Reducir el estrés. **Hacer menos**
Enfocar nuestras sesiones al momento presente. **Presente**
Fomentar actitudes de positividad que nos hagan ser más felices. **Felicidad**

Actitudes ante nosotros
Fomentar la escucha activa de nuestro cuerpo y de cómo se manifiestan en él las emociones. **Escucha activa**
Atendernos a nosotros mismos en primer lugar, sin descuidar al compañero y su seguridad. **Yo primero**
Aprender estrategias de empoderación personal y regulación emocional. **Aumentar la autoestima**

Actitudes ante los demás
Ser capaces de percibir de manera empática el estado de ánimo del otro y ser capaz de apoyarle o de alejarnos de manera inteligente. **Empatía**
Ser capaces de enfrentarnos a una situación conflictiva de manera eficaz y sin huirla. **Resolución de conflictos**



Nota: Bisquerra y Perez-Escoda (2007).

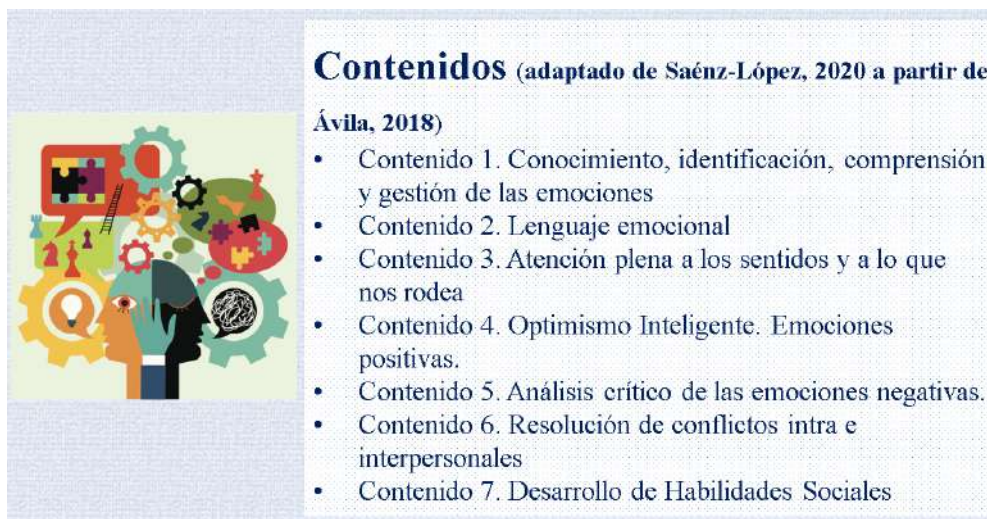
4. Contenidos

Para ello, los contenidos a trabajar en el proyecto de innovación docente que se relacionan con los objetivos antes mencionados son los siguientes (adaptado de Saéñz-López, 2020 a partir de Ávila, 2018)

- Contenido 1. Conocimiento, identificación, comprensión y gestión de las emociones.
- Contenido 2. Lenguaje emocional.
- Contenido 3. Atención plena a los sentidos y a o que nos rodea
- Contenido 4. Optimismo Inteligente. Emociones positivas.
- Contenido 5. Análisis crítico de las emociones negativas.
- Contenido 6. Resolución de conflictos intra e interpersonales.
- Contenido 7. Desarrollo de Habilidades Sociales.

Figura 4.

Contenidos creados a partir de Saéñz-López (2020).



Nota: Saéñz-López (2020)

5. Metodología

La metodología que utilizaremos será de tipo cuasi experimental, en la que no habrá un grupo control y en donde se hará una evaluación previa y posterior del aprendizaje del alumnado.

Participantes. En este proyecto de innovación participará aproximadamente unos 70 alumnos del GCCAFD y del doble grado en CCAFD y Fisioterapia de la Universidad de Sevilla, de los cuales el 15% serán mujeres y el resto hombres.

Instrumentos. La evaluación se llevará a cabo mediante una herramienta autoadministrada, de manera concreta utilizaré la escala de medición de la inteligencia emocional de Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A), Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila (2010) la cual se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. La cual se administrará antes de empezar las clases de la asignatura y al acabar las mismas a final del curso.

Figura 5.

Participantes e instrumentos de la propuesta didáctica.



Participantes

- 70 alumnos/as del GCCAFD y del doble grado en CCAFD y Fisioterapia de la Universidad de Sevilla

Instrumento

- Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A), Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila (2010)

Nota: elaboración propia

Procedimiento. La propuesta que hacemos denominada “naturalmente competentes”, precisa del profesor y dos personas de apoyo. La cual llevará como hilo argumental facilitador del aprendizaje, el proyecto de Gamificación original denominado “Encuentro con tu Avatar: Adquisición de competencias para la vida”. En el proceso de adquisición de competencias, los alumnos evolucionarán desde seres marrones desconectados de la vida y la naturaleza a sus Na’vis que son la versión mejorada de sí mismos, siendo por tanto el recorrido por la asignatura una metáfora de aprendizaje.

Las sesiones de aprendizajes y desarrollo de Competencias Emocionales irán íntimamente unidas al devenir de la asignatura, y se desarrollarán, fundamentalmente, durante las horas prácticas usándose para ello los 10 primeros minutos de las clases y los 5 últimos, si bien se aprovechará para trabajarlas de manera más intensa durante las salidas y de manera particular en la acampada, entre las actividades que se realizarán están las siguientes:

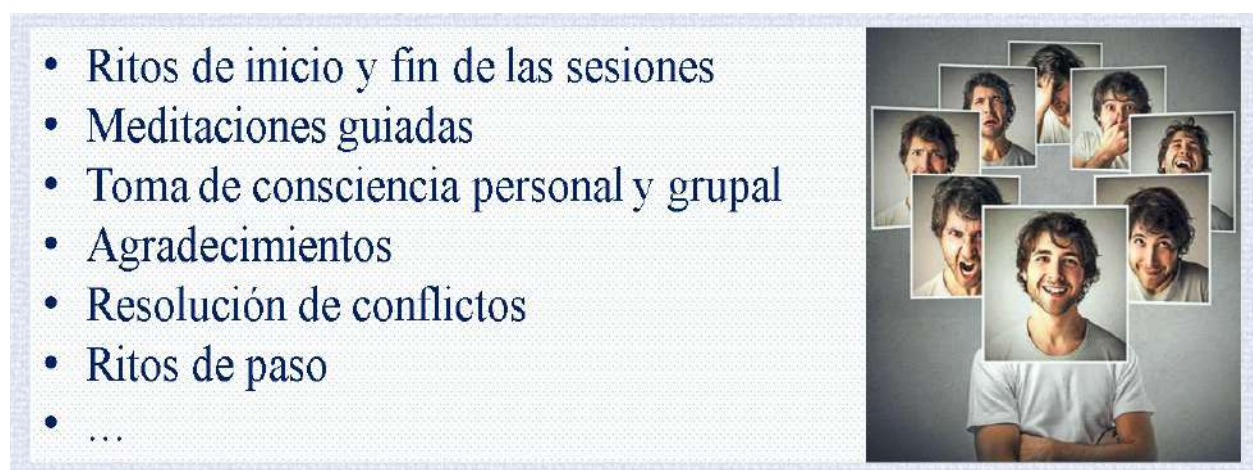
- **Ritos de inicio y fin de las sesiones**, al principio de las sesiones el decir de manera individual “¿cómo vengo” y al final de las mismas “¿Cómo me voy?”, donde se irán

expresando mediante diferentes herramientas que les irán proveyendo de vocabulario emocional, cómo se sienten y cómo han ido evolucionando nuestras emociones a lo largo de la clase hasta el final de las mismas que volverán a expresarse.

- **Meditaciones guiadas**, quietos o en movimiento, con la intención de estar presentes en cada momento
- **Consciencia corporal y grupal**. Para ello se utilizará el baile, el movimiento expresivo, las danzas y diferentes sonidos. Así como materiales como el barro, el agua o el aire que les permitirán con o sin privación de los sentidos sentir su cuerpo y el de los demás (construcciones colectivas en privación de la visión).
- **Agradecimientos**, se realizarán diferentes dinámicas encaminadas a agradecer lo que nos ocurre cada día, algunas de ellas tematizadas en la naturaleza. Utilizando por ejemplo la tabla de la gratitud.
- **Resolución de conflictos**, para lo cual se utilizarán dinámicas grupales sobre todo el rol play, o mediante la utilización de materiales como legos o kaplas (fichas de madera).
- **El juego**, mediante el juego, y sobre todo teniendo presente la actitud lúdica (Marín-Santiago, 2018), conectaremos con las emociones positivas que deseemos atraer.
- **Rito de paso**, re-creando el rito de maduración de culturas antiguas, se honorificará a los estudiantes que hayan acabado su proceso emocional, a través de un rito (Norris, 2011), en la naturaleza durante la acampada, que combina los cuatro elementos que nos dan vida aire, fuego, tierra y agua.

Figura 6.

Actividades de Inicio y fin de la clase.



Nota: elaboración propia

Este programa, como se ha comentado anteriormente acabará necesariamente en un rito iniciático con un alto componente emocional, como en las culturas más primitivas y conectadas a la tierra, mediante el cual se ofrecerá a los que estén interesados que den un paso hacia su vida adulta guiados por los descubrimientos que hayan realizado durante el periodo de inmersión que les habremos facilitado.

Estos módulos de aprendizaje se estructurarán siguiendo una secuencia de aprendizaje propuesta por Goleman y Cherniss (2005) que consta de cuatro fases, ordenadas cronológicamente según la lógica del trabajo que se dará en cada una de ellas y que son

1. **Precontemplación y contemplación**, donde nos observaremos y observaremos el medio en el que nos desenvolvemos
2. **Preparación**, planificaremos y decidiremos las mejores estrategias para trabajar las emociones, el conflicto...
3. **Acción**, donde pondremos en práctica lo interiorizado
4. **Mantenimiento**, que requiere del compromiso del estudiante a lo largo del tiempo, más allá del fin de la asignatura, donde se le invitará a que persevere en lo aprendido y a que indague en nuevas formas de emocionarse positivamente.

Figura 7.


Secuencia de aprendizaje de Goleman y Cherniss (2005)

Procedimiento

- Las sesiones de aprendizajes y desarrollo de CCEE se desarrollarán, fundamentalmente, durante las horas prácticas usándose para ello los 10 primeros minutos de las clases y los 5 últimos
- Se trabajará de manera más intensa durante las salidas y de manera particular en la acampada

Estructura de la secuencia de aprendizaje (Goleman y Cherniss, 2005)

1. Precontemplación y contemplación
2. Preparación
3. Acción
4. Mantenimiento



Nota: Goleman y Cherniss (2005)

6. Conclusiones

Consideramos que una propuesta educativa, como la expuesta, que trabaje competencias emocionales en los alumnos resulta fundamental para el devenir de los estudiantes ya que si bien estas no se enseñan en las aulas resulta fundamental para su bienestar y felicidad actual y futuro, así como para ser competitivo en el mundo laboral donde no se solo se les valorará por su currículo académico sino por el propio desempeño que sepan hacer de él, el llamado CV oculto, se trata no solo de ser académicamente buenos sino también de tener la capacidad de trabajar en equipo con un grupo de personas así como con posibles clientes que esperan tener una experiencia percibida favorable del trato del profesional que le atiende.

Así esta propuesta se ha construido sobre todo a partir del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), que desarrolla las cuatro habilidades más básicas entre las que están “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10), con el objeto del desarrollo integral del alumnado, que adquirirá herramientas con las que gestionar de manera adecuada las emociones con las que aumentar su bienestar personal y social, lo cual se hará utilizando diferentes estrategias entre las que están gestionar el conflicto y dialogarlo, crear empatía con los compañeros y el profesor, así como sobre sus posibles circunstancias sobrevenidas, ante los diferentes retos que se planteen (Saéñz-López, 2020). El aprendizaje por tanto en mi planteamiento docente debe realizarse, como sugiere Aguado (2014, p.17), desde emociones internas positivas y que este autor le da el nombre de “CASA”: curiosidad, admiración, seguridad y alegría, las cuales desarrolla de manera más extensa en su Modelo de Vinculación Emocional Consciente. A continuación, se presentan las metodologías y herramientas específicas con mayor interés para este proyecto y que se verán aplicadas en el programa de Actividad Física y Deportiva en el Medio Natural.

Para conseguir que este programa de desarrollo personal de competencias emocionales con estudiantes universitarios tenga una mayor eficacia habría que tener en cuenta las características que apuntan Pryor, Pryor, y Carpenter (2018, p.80-82), que sea positivo teniendo en cuenta las fortalezas de los mismos, que esté hecho a la medida de cada uno de ellos siendo sensible a sus singularidades, que sean integradores con los medios donde se desarrollan, que sean colaborativos entre todos los participantes respetando la confidencialidad, que acudan de manera voluntaria a los mismos, que dejen a los

participantes la libertad de decidir en cada momento los pasos que quieren dar, que desarrollen una red de seguridad integral que apoye el bienestar físico, mental, emocional, conductual, social, cultural, espiritual, ambiental y económico de las personas que evite forzar a las personas a situaciones que no han elegido o para las que no están preparadas, que sean procesos reflexivos en especial con la adquisición gradual de competencias, y que tomen responsabilidad sobre ellos y sobre sus iguales.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R, y Pérez Escoda, N (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Coord. Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. Zaragoza: II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.
- Castro Donado, S. (2020). *Educación Emocional en el Aula de la Naturaleza*. [Trabajo de Fin de Máster inédito dirigido por J. Fernández Gavira. Universidad Pablo de Olavide].
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior, 6(16)*, 110-125.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. y Chemiss, C. (2005): *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. (1.a ed.). Kairos
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2007). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: Enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. International Alliance of Teacher Scholars.

- Hicks, M. D. y Peerson, D. B. (1999). The Development pipeline. *Knowledge Management Review*, (9), 30-33.
- Marín Santiago, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Morin, E. (2003). *La humanidad de la humanidad: la identidad humana*. Anaya.
- Norris, J. (2011). Crossing the threshold mindfully: exploring rites of passage models in adventure therapy. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 11(2), 109-126.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pryor, A., Pryor, R. y Carpenter, C. (2018). *Outdoor adventure interventions—Young people and adversity: A literature review*. Richmond, Australia: Berry Street Victoria.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2020). *Educar emocionando: propuesta para la (r) evolución en las aulas del siglo XXI*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ulrich, D. y Ulrich, W. (2010): *The why of work*. McGraw Hill.
- Vázquez Prada, C., y Vázquez Blanco, S. (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados En *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Coord. Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. Zaragoza: II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.

Capítulo 6. Educación y cine: análisis de un recurso fílmico como herramienta educativa para abordar el *(ciber)bullying* dentro del aula

Dr. Jesús Conde-Jiménez

Universidad de Sevilla

Cristina Algaba

Universidad de Sevilla

Dra. Ana María de la Calle-Cabrera

Universidad de Sevilla

Dr. Salvador Reyes-de-Cózar

Universidad Loyola Andalucía

1. Introducción

El acoso escolar es una problemática constante en las escuelas españolas. Tal es así, que uno de cada cinco niños escolarizados es víctima de *bullying* (Pinedo, 2021). Sin embargo, lo cierto es que este es un fenómeno invisibilizado, ya que, según la Asociación No al Acoso Escolar (NACE), el 85 % de las víctimas no se atreve a compartir la realidad que está viviendo (Pinedo, 2021). Estas se ven forzadas al silencio por intentar escapar a consecuencias mucho más graves y a la auto-ocultación de las prácticas de acoso, lo cual hace que, en muchos casos, nunca lleguen a conocerse (García y Fernández, 2020). Lejos de erradicarse, los casos de *bullying* han aumentado con el incremento del acceso de los menores a las tecnologías y redes sociales sin apenas control parental, lo que ha conllevado un mal uso de las mismas y la difusión rápida, a través de Internet, de prácticas crueles. Recientemente, además, la pandemia COVID-19 ha incentivado el aumento del tiempo de consumo de dispositivos digitales e internet, elevando los casos de acoso escolar como si de “un caldo de cultivo” se tratara (Pinedo, 2021).

En este sentido, según estadísticas de la ONG Bullying Sin Fronteras (2021), el acoso escolar ha crecido en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria de España, agravándose la intensidad de los episodios y el nivel de agresividad manifiesta. Además, el *ciberbullying* se presenta como un problema cada vez más grave que deriva, en muchos casos, en suicidio de la víctima, ya que el acoso trasciende los límites físicos de la escuela y abarca las 24 horas del día a través del uso de redes sociales como Whatsapp, Twitter, Facebook, Instagram, Snapchat y otros. Igualmente, la educación virtual impuesta por la crisis sanitaria supone la aparición de un escenario que incrementa la frecuencia de victimización a la par que requiere, más que nunca, del desarrollo de estrategias para evitar este tipo de agresión virtual en el sistema educativo. Así, el *ciberbullying* se presenta como

un problema de salud pública que impacta negativamente en la salud mental de los escolares (Cedillo-Ramírez, 2020).

Esta situación trágica de la realidad pone de relieve la vulneración de los derechos humanos. En este sentido, Amnistía Internacional (2019) visibiliza cómo el acoso tiene efectos perjudiciales en el disfrute del derecho a la educación, en el derecho a la salud y, en última instancia, en el derecho a un nivel de vida adecuado. *“Como se refleja en el informe de 2016 encargado por el secretario general de la ONU, hay estudios comparativos que han documentado sus efectos perniciosos en la salud mental, la autoestima, la sociabilidad y el bienestar emocional general, efectos que permanecerán tanto en la víctima como en el acosador hasta la edad adulta. El acoso escolar aumenta el riesgo de absentismo escolar y de abandono escolar temprano, y suele ser causa de un rendimiento y logros académicos inferiores”* (p.8). En consecuencia, de acuerdo con la Fiscalía General del Estado, Instrucción 10/2005, 6 de octubre de 2005, el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil subraya la necesidad de abordarlo en el entorno educativo y la responsabilidad primaria del profesorado de proteger al alumnado y garantizar su seguridad.

Pese a todo, resulta llamativo que, desde el estallido de la problemática al inicio de la década de los 2000 con los planteamientos de Olweus (2004), hoy en día, el acoso escolar siga siendo una tarea pendiente de resolverse en las escuelas españolas. Por tanto, conviene plantearse qué estamos haciendo ante esta realidad adversa para enfrentarla y erradicarla (Espinosa et al., 2021). En esta dirección, el estudio de Fraguas et al. (2021) realiza una revisión sistemática sobre las intervenciones escolares en contra del acoso subrayando el aporte sustancial que estas tienen para revertir la situación. Por consiguiente, paliar esta problemática, precisa la búsqueda de medios, tanto de prevención como de actuación, que favorezca la transformación social.

Sin embargo, la transformación solo es posible cuando existe conciencia de la necesidad de cambio. Así, sería interesante desarrollar intervenciones que incidan, al mismo tiempo, tanto en la concienciación de la problemática como en el desarrollo de una actitud crítica de la ciudadanía, fomentando la sensibilidad ante la situación de acoso. En base a lo anterior, resulta fácil pensar la responsabilidad y capacidad que presenta el ámbito de la educación, jugando un papel clave en esta labor.

Este capítulo parte de la base de que el cine es un recurso formativo idóneo para sensibilizar y concienciar a los estudiantes sobre las distintas problemáticas sociales, buscando su correcto desarrollo moral y pensamiento crítico. Según Sevillano et al. (2015), en la infancia y la adolescencia, las películas cinematográficas tienen aplicaciones

potenciales como recursos didácticos en las aulas. Desde el enfoque sociocultural, estas películas se convierten en una herramienta mediadora al servicio de los docentes para la construcción de un andamiaje centrado en el desarrollo de procesos mentales claves para el aprendizaje, tales como, la reflexión y el propio pensamiento crítico. Por tanto, el cine se desmarca como un recurso útil para la enseñanza y, por su propia naturaleza narrativa, clave para el análisis de diferentes discursos sociales y culturales.

Grosso modo, los *films* son recursos narrativos cuya finalidad última es la de comunicar sobre distintos aspectos de la vida de las personas, como la historia, el arte, la cultura, la economía o la política (Morin, 1972). El lenguaje del cine mueve a los espectadores, les provoca impresiones y sensaciones. En definitiva, les hace empatizar con lo que ven, identificando o rechazando el mensaje que consumen (González, 2012). De esta forma, las producciones cinematográficas pueden convertirse en artefactos culturales al servicio de la formación ciudadana en contextos formales e informales, dado su fuerte componente narrativo-formativo, dirigido a la consecución de logros educativos vinculados a todo tipo de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal), y pueden estar enmarcadas en distintas materias escolares, desde la historia, la música, las matemáticas, los idiomas, etc. (Vallés, 2013). El consumo y, posteriormente, la aprehensión del mensaje cinematográfico incide en la construcción de la propia identidad de los sujetos y, por ende, de los estudiantes. En este sentido, Pereira-Domínguez y Urpí-Guercia (2005) indican que el cine contribuye a la concienciación moral, siendo “*un medio excelente para la formación ética y de valores, ya que en él se hallan latentes los valores y contravalores del mundo*” (p. 81).

En base a lo anterior y, por tanto, al potencial de las películas cinematográficas, son diversos estudios los que las han señalado y utilizado vinculadas a acciones de sensibilización y formación sobre el *bullying*. Por ejemplo, Valiño-Ces (2020) propone el visionado de películas para indagar en la problemática del acoso escolar y profundizar en la responsabilidad penal de los menores en este tipo de actos en base al derecho. También, Monsalve-Lorente y Ruiz-Romero (2021), que analizan dos películas en la sección de prevención del acoso escolar, concluyen que estas producciones son adecuadas para la educación en valores, ya que sirven para concienciar a los estudiantes sobre sus derechos y libertades. Asimismo, los autores de este capítulo han dirigido diversos Trabajos Fin de Máster que evalúan el potencial formativo de distintos largometrajes sobre la temática del *bullying* y, en específico, del *ciberbullying* (Valle-Benavente, 2018; Carnevali-Aguilar, 2020; Osuna-Cantín, 2020; Fernández-Jiménez, 2021), hallándose que dichas películas resultan idóneas para formar al alumnado sobre el propio fenómeno y concienciarlos sobre sus efectos. No obstante, Muñoz-Ruiz (2017) incide en la importancia de que se forme al

profesorado en la aplicación de este recurso para que se aplique dentro de una propuesta didáctica apropiada y dirigida a la consecución de un fin. Se parte de la base de que los resultados obtenidos serán mejores cuantos mayores sean la capacidad de análisis y crítica del espectador, y el profesorado tiene que saber desarrollar los procesos reflexivos y críticos de su alumnado.

En este capítulo, específicamente, el análisis se enfoca en la evaluación del potencial de la película *A girl like her* (Amy S. Wener, 2015) como recurso educativo para concienciar a estudiantes adolescentes sobre el fenómeno del *bullying* y del *ciberbullying*.

2. Objetivos de la investigación

Dos son los objetivos generales que sirven como punto de partida al presente estudio:

O_{G1} Elaborar una herramienta de análisis cualitativo aplicable a un recurso cinematográfico que permita extraer los elementos más relevantes representados en la obra sobre la temática del *(ciber)bullying*.

O_{G2} Analizar el potencial de la obra cinematográfica como un recurso educativo efectivo para el abordaje del *bullying* y *ciberbullying* con nuestro alumnado. Esto se hará en base a su potencial para mostrar características de los roles implicados en el fenómeno, características del *(ciber)bullying* representadas en el filme, tipos de conductas violentas mostradas en el filme, fases del *ciberbullying* detectadas en la película y tipologías específicas del *ciberacoso* detectadas en el personaje víctima.

3. Metodología

3.1. Selección de la muestra

El análisis se ha centrado en un estudio de caso concreto, una película cinematográfica, bajo la que se ha aplicado un *criterio temporal* (no estar realizada con fecha anterior a 2010) y de *originalidad*, construir el relato de ficción con un enfoque narrativo diferente de la construcción clásica de la historia (inicio, nudo y desenlace). Como resultado, se ha elegido la película estadounidense titulada *A girl like her* (2015), narrada como un falso documental sobre el personaje de Jessica Burns, víctima de una situación de *(ciber)bullying*.

Sobre el filme seleccionado hay dos datos reseñables ligados a la figura de su directora, Amy S. Weber: Por un lado, la directora es fundadora de Radish Creative Group, una productora nacida del deseo de Weber por unir la educación con la producción cinematográfica (Indie Outlook, 2016). Es, precisamente, dentro de esta compañía donde es

producida *A girl like her*, de forma que esta obra es producida con una clara finalidad didáctica. Por otra parte, hay que destacar el vínculo personal que une a Weber con el fenómeno del *bullying*, reconociendo en varias ocasiones haber sido víctima de acoso escolar en su infancia y, posteriormente, como resultado de las secuelas de esta experiencia traumática, haber encarnado el papel de acosadora en una etapa más avanzada del ámbito educativo. Como expresa la directora, “Esta película ha sido muy sanadora para mi desde ambos lados. Me ha ayudado a llegar a gente a la que le hice daño en el pasado” (Indie Outlook, 2016).

3.2. Instrumento de análisis

El presente trabajo propone un instrumento de análisis cualitativo para su aplicación sobre recursos educativos del ámbito audiovisual centrados en la temática del *bullying* y sus diferentes manifestaciones en el espacio digital a través del fenómeno del *ciberbullying*. Para ello, el instrumento se construye en base a una serie de variables y categorías extraídas de la publicación *Bullying, ciberbullying y sexting ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* (2015), manual elaborado por José Antonio Molina del Peral y Pilar Vecina Navarro con el fin de dotar de una fuente de referencia y consulta sobre esta materia a los actores implicados en este fenómeno dentro del ámbito pedagógico y educativo (profesorado, familias, psicopedagogos, etc.).

El instrumento recoge seis variables divididas, a su vez en diferentes categorías de análisis (véase Tabla 1), enumeradas a continuación:

- (1). *Personajes*.
- (2). *Características del (ciber)bullying*.
- (3). *Tipos de conductas violentas representadas en la película*.
- (4). *Fases del ciberbullying detectadas en la película*.
- (5). *Tipologías específicas del ciberacoso detectadas en el personaje víctima*
- (6) *Observaciones adicionales*. Esta última variable es abierta y se destina a la inclusión de (a) *Texto* (datos adicionales sobre elementos narrativos, fragmentos de diálogo, escenarios, etc.); o (b) *Imagen* (captura de imágenes o secuencias reseñables sobre la situación de acoso o el retrato de los personajes u objetos implicados en la misma).

Tabla 1.

Variables del (ciber)bullying para su análisis fílmico.

| Variables (ciber)bullying. Análisis fílmico. | |
|--|--|
| 1. Personajes | <p><i>Rol del personaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acosado / Víctima <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil físico ➤ Perfil psicológico ➤ Perfil familiar ➤ Perfil social <p>Tipo de víctimas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Víctima activa ➤ Víctima pasiva <ul style="list-style-type: none"> - Acosador <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil físico ➤ Perfil psicológico ➤ Perfil familiar ➤ Perfil social <p>Tipo de acosador</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acosador directo ➤ Acosador indirecto <ul style="list-style-type: none"> - Espectadores <ul style="list-style-type: none"> ➤ Seguidores del agresor o cómplices ➤ Reforzadores pasivos ➤ Observadores ➤ Defensores de la víctima |
| 2. Características del (ciber)bullying representadas en el filme | <ul style="list-style-type: none"> - (2a). Indefensión de la víctima - (2b). Ausencia de provocación de la víctima - (2c). Desequilibrio entre acosado y acosador - (2d). Complicidad, pasividad o ignorancia del entorno - (2e). Persistencia en el tiempo |
| 3. Tipos de conductas violentas representadas en el filme | <ul style="list-style-type: none"> - (3a). Conducta violenta verbal - (3b). Conducta violenta física - (3c). Conducta violenta social (fuera del grupo / dentro del grupo) - (3d). Conducta violenta psicológica |
| 4. Fases del ciberbullying detectadas en la película | <ul style="list-style-type: none"> - (4a). Contacto físico - (4b). Contacto tecnológico - (4c). Aparición de daños psicológicos graves |
| 5. Tipologías específicas del ciberacoso detectadas en el personaje víctima | <ul style="list-style-type: none"> - (5a). Acoso escolar / <i>Bullying</i> - (5b). <i>Mobbing</i> - (5c). <i>Grooming</i> - (5d). <i>Sexting</i> - (5e). <i>Happy slapping</i> |
| 6. Observaciones adicionales (espacios, diálogos...) | |

Fuente: elaboración propia en base al manual de Molina del Peral y Vecina Navarro (2015).

4. Resultados de la investigación

A continuación, se divide el análisis realizado en base a las diferentes variables y categorías diferenciadas en la *Tabla 1*. Cabe señalar que las anotaciones recogidas en la variable 6. *Observaciones adicionales*, se han incluido como material complementario e ilustrativo del resto de variables del estudio.

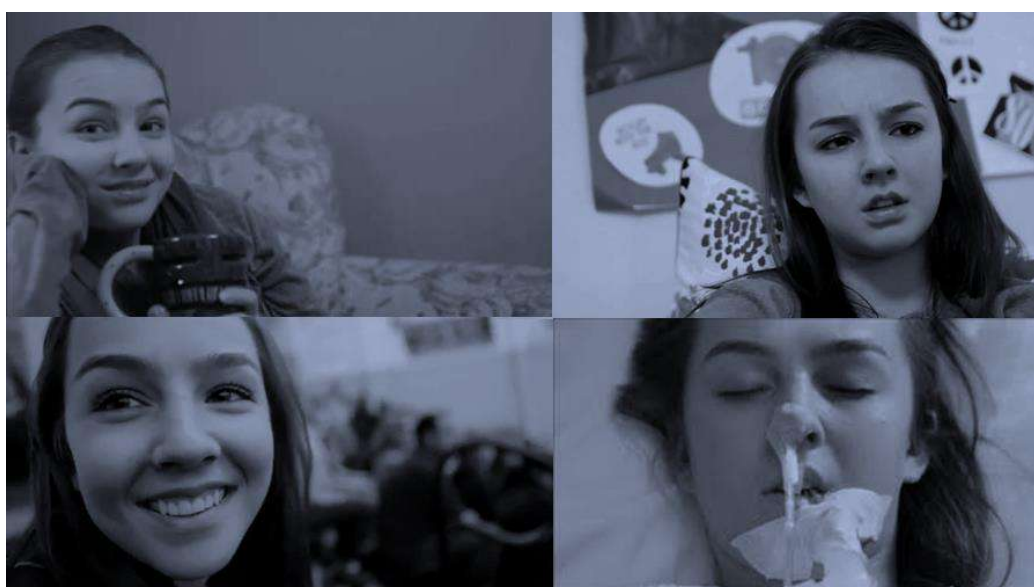
4.1. Resultados de la variable 1: personajes

Como señala Ulum (2019), los personajes en una película se subdividen en diferentes tipos, siendo un elemento común la presencia de un personaje protagonista y de un antagonista. En *A girl like her*, inicialmente, este binomio es encarnado por los personajes de Jessica Burns (víctima/protagonista) y de Avery Keller (acosadora/antagonista). La construcción de ambos personajes es redonda (Casetti y Di Chio, 1991), es decir, presenta una complejidad y evolución destinada a reflejar el proceso del (ciber)bullying desde las dos partes de los actores implicados en el proceso: víctima y acosador.

La focalización en la película es destacable en este sentido, dado que, como espectadores, la cámara nos muestra en primera persona el día a día de Jessica Burns, una adolescente de 16 años que comienza el filme con su intento de suicidio a través de la ingesta de un bote de pastillas que le conduce a un coma permanente durante todo el largometraje. A través de *flashbacks*, la película nos irá ampliando la información sobre este personaje y observaremos su deterioro físico y mental debido al acoso recibido por Avery Keller, compañera de instituto.

Figura 1.

Composición visual de la evolución que sufre el personaje de Jessica Burns, personaje que encarna en el relato el rol de víctima del proceso de (ciber)bullying.



Nota: elaboración propia a través de fotogramas de la película *A girl like her*.

De este modo, *A girl like her* comienza presentando de forma inversa el proceso de acoso que recibe la protagonista, desgranando las distintas categorías que recoge el presente análisis. Por una parte, retrata a una joven con un *perfil físico* saludable y agraciado, sin

rasgos que puedan ser objeto de burla por parte de un acosador, y de cuya *dimensión psicológica* nos van ampliando la información a través de las entrevistas que se le realizan a sus compañeros y profesores en el documental que se rueda tras su intento de suicidio. Estos la describen como una persona de “buen corazón”, “agradable” y “dulce” pero con un *perfil social* “tímido” y algo “solitario”, rasgos reseñados por Molina del Peral y Vecina Navarro (2015) como elementos característicos del rol de víctima: “su baja integración social al tender al aislamiento” (p. 41). No obstante, su dimensión social se refleja en los momentos que comparte con su amigo Brian, único compañero con el que mantiene una relación de complicidad y que tendrá un papel relevante como espectador del deterioro y progresivo aislamiento de la víctima. En este sentido, Jessica Burns encarna una tipología de *víctima pasiva*, sufriendo en silencio el acoso recibido por parte de Avery y presentando una reacción sumisa ante las continuas vejaciones y acciones de hostigamiento físico y virtual que recibe. “Ella siempre encuentra la forma de llegar a mi...” (00:30:42), comparte con su amigo sin darle más detalles sobre el alto nivel de acoso físico y moral (a través de sus dispositivos tecnológicos) que recibe por parte de la acosadora.

El proceso de deterioro de este personaje es recogido en el estudio de Nurmalia et al. (2021, p. 250), ilustrado en diferentes escenas de la película y sintetizado por los autores bajo los parámetros de “desorden emocional” (33,3%), “estrés” (50%) y “desorden comportamental” (16,7%), elementos coincidentes con algunas de las características que alertan sobre que una persona está sufriendo una situación de acoso que señalan Molina del Peral y Vecina Navarro (2015) en su manual.

La figura que encarna el rol de acosadora, Avery Keller, se introduce en el filme bajo el retrato de una adolescente con un *perfil físico* encorsetado en el arquetipo de “rubia popular del instituto” y un *perfil psicológico* que encarna rasgos característicos de la figura del acosador, como “la falta de empatía” hacia la víctima, “la ausencia de sentimiento de culpa” y una contradicción entre su aparente alta autoestima y búsqueda de “rol dominante y de poder” (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015, p. 39). El personaje de Avery, a medida que descubrimos más información sobre ella, convive con una *familia* superficialmente unida de cara a la galería, pero altamente disfuncional y desestructurada en la intimidad, siendo las peleas parentales constantes, dándose una ausencia de comunicación en su día a día y manteniendo la adolescente una mala relación con su hermano. Esto se traslada en una *dimensión social* complicada, caracterizada por la búsqueda constante de refuerzo positivo y el respaldo de sus acciones por su grupo de cuatro amigas, cómplices en las acciones de acoso físico que ejerce sobre Jessica.

Figura 2.

Composición visual de la evolución que se retrata del personaje acosador, Avery Keller.



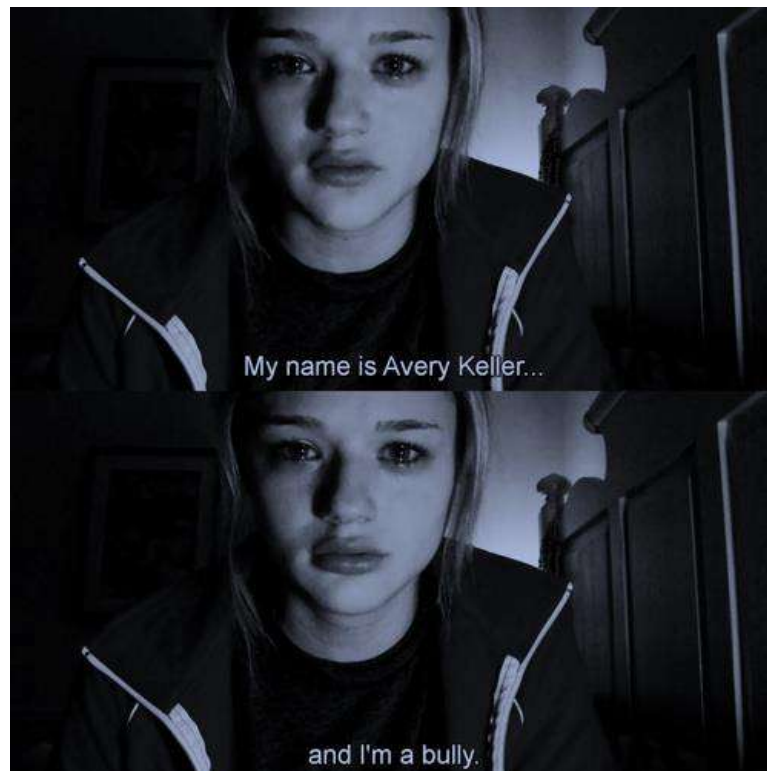
Nota: elaboración propia a través de fotogramas de la película *A girl like her*.

A través del personaje de Avery, la película nos muestra la tipología de *acosador directo*, esto es, una “persona que se muestra activa en sus acciones y agrede de forma personal a la víctima, cara a cara” (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015, p. 40). Sin embargo, este personaje no es meramente representado como la antagonista de la historia, sino que sufre un arco evolutivo que le conduce hacia la toma de conciencia y responsabilidad sobre las acciones de acoso y derribo que ha ejercido durante los seis meses en los que Jessica documentó con su cámara espía su día a día, mostrando la tortura física y virtual a la que era sometida por su compañera.

Finalmente, Avery compartirá un mensaje personal en sus redes donde, entre lágrimas, aceptará su papel de *bully(acosadora)* en la historia, reconociendo que es demasiado tarde para pedirle perdón a Jessica por los efectos desastrosos que ha tenido sobre su estado físico y psicológico. “Soy la única responsable del intento de suicidio de Jessica Burns. Desearía ser yo la que no puede despertarse...la que no estuviese respirando, no tú. Tú no te lo mereces, pero yo sí, me merezco todo ello”, afirma Avery mirando a cámara, para concluir con la aceptación del rol que ha ejercido en la vida de su compañera: “Mi nombre es Avery Keller y soy una acosadora” (01:23:43).

Figura 3.

Avery Keller finaliza su proceso de evolución reconociendo su rol de acosadora dentro de la historia.



Nota: página web especializada en memes *me.me*.

Dentro del largometraje es destacable el espacio concedido a los personajes secundarios que encarnan el *rol de espectadores* en sus diferentes vertientes: (1). *Seguidores del agresor*, como se ilustra en la *Imagen 5* con la continua presencia de las amigas de Avery en las situaciones de acoso físico y verbal que ejerce sobre la víctima. (2). *Reforzadores pasivos* y (3). *Observadores*, como reconocen varios de los alumnos y alumnas entrevistados a lo largo del documental, así como parte del equipo docente del centro que, ocupando un rol de observador, minimiza o no toma ninguna acción ni denuncia la situación de acoso que presencia en el aula. Dentro de los reforzadores pasivos, un alumno reconoce el caso aislado de un profesor del centro que sí hizo por concienciar sobre el fenómeno del *bullying* e invitar a la reflexión del alumnado por su pasividad ante estas situaciones de acoso. El profesor comparaba a sus alumnos con cebras que ven comerse a otra por un león y se quedan paralizadas. El alumno entrevistado se arrepentía ante la cámara de su conducta pasiva: “Nosotros simplemente mirábamos a la gente ser atacada y no hacíamos nada” (00:32:56).

Dentro de este grupo, el filme destaca la figura de Brian como (4). *Defensor de la víctima*, amigo de Jessica, que promete guardar silencio ante la situación de (ciber)acoso que sufre la joven bajo petición explícita de esta. No obstante, aunque *no defiende de forma directa* a Jessica ante Avery y sus amigas, el joven, motivado por el intento de suicidio de su amiga, decide compartir con el equipo de rodaje del documental todo el material de grabación que, por iniciativa suya, Jessica había recopilado durante los seis meses previos a la toma de su drástica decisión. Gracias a una cámara espía que le instala Brian en su colgante, la pareja de amigos cuenta con un registro de las situaciones de acoso vividos por la joven y que, legalmente, implican a Avery y cuyo visionado será clave para el reconocimiento del daño ejercido a su víctima (parte inferior de la figura 4).

Figura 4.

Composición visual del principal espectador del proceso de (ciber)bullying que vive la víctima: Brian, amigo y defensor de Jessica Burns.



Nota: elaboración propia a través de fotogramas de la película A girl like her.

4.2. Resultados de la variable 2: características del (ciber)bullying.

De las cinco categorías recogidas en esta variable, ligadas a las características más destacadas de una situación de acoso, *A girl like her* contribuye a la ejemplificación de cuatro de ellas, como se especifica a continuación. Por una parte, este largometraje muestra en diferentes escenas el acorralamiento que el acosador ejerce sobre la víctima (ver *Imagen 5*), que va adoptando una actitud pasiva por miedo a las posibles consecuencias, mostrando su sentimiento de impotencia e indefensión (Variable 2. Categoría 2a). Por otra parte, Brian subraya el detonante de la situación de acoso que sufre

su amiga: Avery intentó copiar el examen de Jessica y la joven, sin darse cuenta, puso su brazo bloqueando la vista al documento, ilustrándose con ello la (2b). *Ausencia de provocación de la víctima* de la problemática existente con su compañera. Con respecto a la categoría (2c), *Desequilibrio entre acosado y acosador*, esta situación de desigualdad queda enlazada con la *dimensión psicológica y social* de los dos personajes: Avery, que goza de gran popularidad en el instituto, consigue el silencio y pasividad de sus compañeros ante el poder que ejerce sobre su víctima. Por otra parte, el reiterado acoso que ejerce sobre Jessica la debilita psicológicamente, consiguiendo que la adolescente “adopte un sentimiento de inferioridad y miedo por las conductas violentas recibidas” (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015, p. 10). Por último, las categorías (2d), *Complicidad, pasividad o ignorancia del entorno* y (2e), *Persistencia en el tiempo* han sido referenciadas anteriormente, se concretan a través del estudio de los personajes que ocupan el *rol de espectadores* dentro de la historia y de la prolongada situación que graba Jessica durante seis meses gracias al equipo que le instala su amigo Brian. Como señala el joven, “la situación comenzó poco a poco, con un texto grosero o mala mirada. Simplemente fue llegando a más hasta que explotó” (00:43:34). Esta dilatación temporal conduce, como señalan Molina del Peral y Vecina Navarro, al incremento del “malestar de la víctima, puesto que es consciente de que las agresiones intimidatorias volverán a repetirse una y otra vez” (2015, p. 10).

4.3. Resultados de la variable 3: tipos de conductas violentas representadas en la película.

Las diferentes escenas que recoge el material de grabación recopilado por Jessica con su cámara espía ilustran diferentes tipos de conductas violentas hacia ella, desde la (3a), *Conducta violenta verbal* (imagen inferior izquierda de la *figura 5*), (3b), *Conducta violenta física* a través de empujones, mojarla en los vestuarios, arrojarle cosas (imagen superior izquierda *figura 5*), buscar su *aislamiento social* (categoría 3c) ridiculizándola frente al grupo de amigas de la acosadora o creándole inseguridades sobre su apariencia física y/o vestimenta (imágenes superior e inferior derecha *figura 5*), materializado en (3d).

Figura 5.

Composición visual que recoge diferentes situaciones de acoso físico y virtual ejercidas por Avery Keller (acosadora) Jessica Burns (víctima).



Nota: elaboración propia a través de fotogramas de la película *A girl like her*.

Una *conducta violenta psicológica* que busca el agotamiento mental de la víctima, reforzado esto último por las acciones de *ciberbullying* que Avery realiza sobre su compañera cuando está en un espacio aparentemente seguro: su hogar.

4.4. Resultados de la variable 4: fases del ciberbullying detectadas en la película.

Centrándonos en el tratamiento del *ciberbullying* dentro del largometraje, la variable 4 recoge las fases que Molina del Peral y Vecina Navarro (2015, pp. 29-31) distinguen con relación a este fenómeno, diferenciándolo del *bullying* “por el medio a través del cual se produce el acoso, puesto que en el *ciberbullying* se utilizan las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC)” (2015, p. 29).

En la película, al igual que señalan Molina del Peral y Vecina Navarro, “antes de que se lleve a cabo el acoso por medio de las tecnologías, existen acciones de hostigamiento «cara a cara»” (2015, p. 29), materializadas en el (4a) *contacto físico* acosadora (Avery)-víctima (Jessica), como han profundizado las variables 2 y 3 del presente estudio. Por otra parte, (4b) el *contacto tecnológico* se convierte en un reflejo del abuso ejercido por el personaje que encarna el rol de acosador. En el caso del filme, Jessica es bombardeada con mensajes amenazantes y destructivos de Avery a su teléfono móvil, redes sociales y bandeja de correos electrónicos (ver *Imagen 6*), contribuyendo este flujo constante de mensajería por parte de su acosadora a derribar completamente el estado anímico de su víctima. Esto es ilustrado en una escena distendida que la joven comparte con su amigo Brian, donde se observa el cambio de ánimo de Jessica cuando suena una notificación en su móvil y comprueba que es un mensaje de Avery. Brian le anima a desahogarse con él,

ante lo que Jessica, con voz llorosa, le responde: “Estoy harta de hablar del tema. No hay nada más sobre lo que hablar” (00:14:16).

Las escenas que ilustran este fenómeno del *ciberbullying*, sin embargo, no profundizan en la categoría (4c), pese a que el largometraje recoge material suficiente para ser utilizado como concienciación sobre los graves daños psicológicos que pueden derivarse de un uso de las tecnologías con este fin o alertar o educar sobre medidas preventivas para evitar ser víctima de este acoso en el espacio virtual.

Complementamos los resultados de esta variable con los datos obtenidos por el estudio de este filme de Nurmalia et al. (2021, p. 247), que sintetizan en las siguientes cifras las distintas tipologías de acoso recogidas en las escenas de la película: *Bullying* verbal (52,4%), *Bullying* físico (19%), *Bullying* social o relacional (14,3%) y *Ciberbullying* (14,3%). En total, se observa como el *ciberbullying* se utiliza como prolongación de la situación de acoso y derribo a la víctima, invadiendo su espacio privado dada la imposibilidad de ejercer un acoso verbal, físico o social presencial durante el tiempo que la víctima no está en el centro educativo.

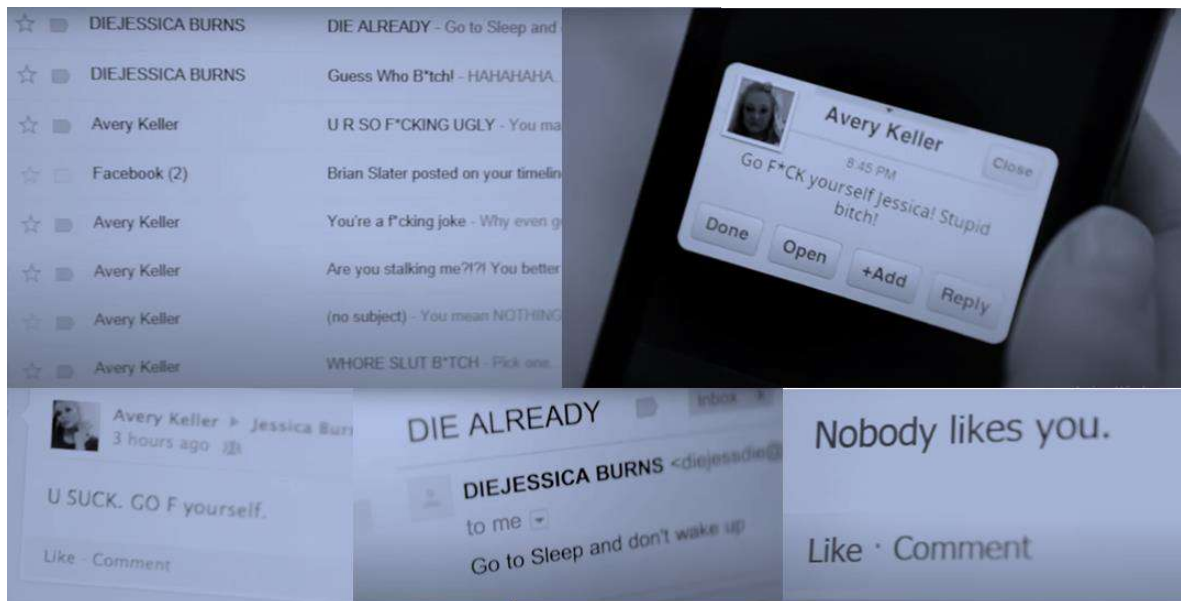
4.5. Resultados de la variable 5: tipologías específicas del ciberacoso detectadas en el personaje víctima

En *A girl like her*, un caso de *bullying* o acoso escolar es trasladado también al entorno virtual, ejerciendo un doble impacto sobre su víctima, Jessica Burns, que conduce al agotamiento de la víctima hasta el punto de intentar quitarse la vida.

Este progresivo deterioro de la dimensión psicológica del personaje a través de este doble proceso de acoso queda reflejado en una conversación que la joven mantiene consigo misma mientras mira, agotada, hacia su cámara casera: “No va a parar, no es solo en el colegio. Es en mi teléfono. Es online. Simplemente consume mi vida y no puedo concentrarme en nada más. No importa cuánto lo intente, no importa a dónde vaya, no importa lo que haga. Ella siempre...Ella siempre encuentra la manera de llegar hasta mí” (00:30:21) (ver *figura 6*).

Figura 6.

Composición visual sobre el proceso de ciberbullying que vive el personaje de Jessica Burns por parte de Avery Keller.



Nota: elaboración propia a través de fotogramas de la película *A girl like her*.

5. Discusión y conclusiones

A través de este estudio de caso cinematográfico se muestra la importancia del cine como recurso didáctico para el abordaje de realidades que conectan con el día a día de nuestro alumnado. Al respecto, Ortega-Carrillo y Pérez-García (2013) destaca la importancia de la capacitación del espectador, y por extensión, de nuestro alumnado. Es decir, para que la idea controladora o el mensaje fílmico subyacente en la narración conecte de manera precisa con los espectadores, es necesario que estos tengan, al menos, la capacidad de realizar un análisis crítico del mismo. En otras palabras, la producción audiovisual (la película en nuestro caso), aunque posee el potencial formativo, es insuficiente por sí sola sin una base que permita descifrar los elementos que ella se presentan. Bajo estas consideraciones, la labor del docente se desmarca como clave a la hora de utilizar recursos audiovisuales en el aula, destacando una doble vía de acción: de un lado, ejercer de guía y orientador del proceso de visualización, traduciendo el mensaje fílmico en contenidos tanto didácticos como actitudinales, facilitando, en última instancia, la comprensión del filme y la sensibilización del alumnado con el fenómeno a trabajar y, del otro, apoyar el desarrollo personal y social de los estudiantes. Para esto, el profesorado requiere realizar una labor previa de análisis de los recursos fílmicos que va a usar para orientar la tarea didáctica con una finalidad y un sentido pedagógico.

En este sentido, la película *A girl like her* reúne un contenido ilustrativo y no prejuicioso para el tratamiento del fenómeno del *bullying* y del *ciberbullying* dentro del aula. En este largometraje la figura del acosador muestra un perfil complejo y poliédrico que nos ayuda a entender los motivos que se esconden tras la agresividad de sus actos, desarrollando el personaje una evolución (o arco) positiva(o) en su conducta que deriva en la aceptación de sus actos y la búsqueda de reconciliación con su víctima (que ejemplifica, al mismo tiempo, la reconciliación con ella misma o catarsis).

Referencias

- Amnistía Internacional (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Recuperado de <https://n9.cl/50hbf>
- Bullying Sin Fronteras (2021). Estadísticas de Bullying en ESPAÑA. Año 2020/2021. Recuperado de <https://n9.cl/9cmig>
- Carnevali-Aguilar, C. M. (2020). *Hacia la sensibilización del alumnado de Educación Secundaria sobre el ciberacoso: El estudio de caso de la película The cyberbully* [Trabajo Fin de Máster, dirigido por J. Conde-Jiménez y A. M. De la Calle-Cabrera]. Universidad Loyola Andalucía, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Cedillo-Ramírez, L. P. G. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4), e1362. Recuperado de <https://n9.cl/vjil9>
- Conde-Jiménez, J., y De la Calle Cabrera, A. M. (2020). La película *The Cyberbully* (Bond & Chanan, 2015) como recurso didáctico para la conciencia del fenómeno del ciberbullying en adolescentes. En P. Núñez-Gómez & A. M. de Vicente-Domínguez (Coord.), *Gestión y formación audiovisual para crear contenidos en redes sociales* (pp. 813-849). McGraw-Hill. Interamericana de España.
- Espinosa, L. M. C., Martínez, M. V., y Tarrés, A. P. (2021). Situación del bullying en España: leyes, prevención y atención. *Bullying situation in Spain; laws, prevention and care. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 9(1), 05-20. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.10622>

- Fernández-Jiménez, A. (2021). *Programa para la prevención del acoso escolar en la Educación Primaria*. [Trabajo Fin de Máster, dirigido por A. M. De la Calle-Cabre,]. Universidad Nebrija].
- Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. Recuperado de <https://n9.cl/vbvnf>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J. y Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: a meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA pediatrics*, 175(1), 44-55. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- García, A. y Fernández, I. (2020). Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo / Self-concealment of bullying, if student is victim, aggressor or witness, and their relationship with subjective well-being. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (61), 150–165. Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1203>
- González, J. F. (2012). *Aprender a ver cine* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Indie Outlook (2016, 9 de agosto). *Amy S. Weber on "A Girl Like Her"*. Recuperado de: <https://indie-outlook.com/2016/08/09/amy-s-weber-on-a-girl-like-her/>
- Molina del Peral, J. A. y Vecina Navarro, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Ediciones Pirámide.
- Monsalve-Lorente, L., y Ruiz-Romero, M.J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *DRResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26(26), 194–210. <https://doi.org/10.7263/adresic-026-08>
- Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Seix Barral.
- Nurmalia, L., Nisa, B. Safitri, M., y Dwigustini, R. (2021). Type, Cause, and Effect of Bullying in *A Girl Like Her* Movie. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*, 5(3), 247-251. <https://journal.unpak.ac.id/index.php/jhss/article/view/3995>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Ediciones Morata.

- Ortega-Carrillo, J. A., y Pérez-García, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XX1*, 16(2), 297-320. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10343>
- Osuna-Cantín, P. C. (2020). *La película A Girl Like Her como recurso didáctico para abordar el bullying en el marco escolar* [Trabajo Fin de Máster, dirigido por A. M. De la Calle-Cabrera]. Universidad Loyola Andalucía, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Pereira-Domínguez, C. y Urpí-Guercia, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista Juventud*, (68), 73-90. Recuperado de <https://n9.cl/297ff>
- Pinedo, C. (2021, 1 de mayo). La pandemia, caldo de cultivo para el aumento de los casos de acoso escolar. *El País*. Recuperado de <https://n9.cl/bt2dj>
- Sevillano, M. L., De la Torre, S. y Carreras, C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 46, 87-101. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.06>
- Ulum, B. (2019). *Bullying in high schools reflected in A girl like her film by Amy S. Weber* [Trabajo Fin de Grado]. Diponegoro University, Departamento de Filología Inglesa.
- Valiño-Ces, A. (2020). Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (21), 79-98. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7564>
- Valle-Benavente, L. C. (2018). *El potencial didáctico de la película "Las ventajas de ser un marginado" para trabajar valores en Educación Secundaria* [Trabajo Fin de Máster, dirigido por J. Conde-Jiménez y C. Algaba]. Universidad Loyola Andalucía, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Vallés, F. E. (2013). El uso del cine foro como herramienta auxiliar para educar en valores. *Revista educación en valores*, 2(20), 61-67. Recuperado de <https://n9.cl/uv80u>

Capítulo 7. Micro-inmersiones para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el marco del modelo desarrollista

Jhony Uribe Salinas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Deyser Gutiérrez Álvarez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Luz Yaneth Franco Ballesteros

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

María Isabel Benavides S.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

1. Introducción

Es común encontrar en una institución educativa, un modelo que, desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje-enseñanza, aporta rutas y lineamientos que orientan las interacciones en la construcción de conocimiento.

Dicho modelo, como el desarrollista, está pensado para la estructuración de un “ser reflexivo, autónomo y como el principal protagonista en la construcción de su aprendizaje” (Fernández y Gómez, 2020, p. 38), el cual, ha de profundizar en los elementos que se brindan como un sistema holístico con el cual se edifica el conocimiento.

Asimismo, se articula en las diferentes disciplinas abordadas desde la escuela, dado que orienta las acciones que conllevan a que el aprendizaje sea una realidad, basada en la confianza que el mismo permite establecer en él y en el papel que se demanda a los gestores de conocimiento que intervienen en el proceso, tanto el estudiante como quien facilita y media en el proceso (De Zubiría, 2006). Una de estas acciones, se expone mediante las micro-inmersiones en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, con la implementación de una exposición intensa y sumergida totalmente en inglés, por medio de perspectivas relacionadas con esta lengua y el aprendizaje de sus diferentes habilidades, por períodos de tiempo en los que el estudiante se sumerge exclusivamente en la gestión de vocabulario, gramática, lectoescritura, escucha o comunicación verbalizada.

Metodológicamente, se propende por exponer al estudiante a un contacto lingüístico sostenido y en entornos reales, de tal modo que construya una percepción de cómo se usa el idioma (Cassany, 1999) y a la vez, realizar prácticas regularizadas según los objetivos curriculares dinamizando las actividades y los objetivos formativos de estas. Según (Carrasco y Riegelhaupt, 1992) citado por Luque (2008) es relevante en este proceso de aprendizaje-enseñanza, tener en cuenta los factores psicoactivos, sociales, culturales, y del

orden lingüístico. (p.3), como también, que el cambio de los modelos se ha abierto a las tecnologías de la información y la comunicación, que han permitido que se entienda la razón por la cual, el rol del docente “pasó a ser accesible y que cumple con la función de guiar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, valiéndose de un sinnúmero de estrategias orientadas a desarrollar la parte comunicativa del estudiante” (Beltrán, 2017, p. 92).

Dado este escenario, se implementa el modelo desarrollista en el Centro Educativa Rural El Altico, ubicado en el municipio de San Jerónimo, del departamento de Antioquia, en Colombia, y en este marco pedagógico se plantea un proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir del diseño de micro-inmersiones usando herramientas digitales; en las cuales las inmersiones lingüísticas, en aras de generar construcción de aprendizajes y experiencias significativas, conceden al estudiante un papel fundamental y protagónico en este devenir.

2. El modelo desarrollista y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la escuela

El modelo pedagógico, como marco de las micro-inmersiones engendra funciones exigentes dentro del campo, en que este se desenvuelve, de un lado, puede ser arbitrario o sustancial y tener una naturaleza repetitiva o significativa según sea su caso (Sacker y Bernal, 2013), como también, puede ser dialogante, en relación al proceso propuesto, que propende por garantizar que, el modelo apunta a “reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos, escuelas y docentes de desarrollarlas” (De Zubiría, 2006, p. 2) y, además, comprender que,

el sujeto que se pretende formar atenderá rectamente a señalamientos producidos por la misma sociedad; entonces, se pretende que el estudiante sea pensante, autónomo, crítico, reflexivo, responsable de sus actos, comprometido con el desarrollo social, creativo, espontáneo, investigativo, justo y predispuesto al aprendizaje, como fórmula básica de su éxito (Sacker y Bernal, 2013, pp. 60-61).

De este modo,

se entiende el modelo pedagógico desarrollista cuando el estudiante por medio de sus experiencias y vivencias, teniendo en cuenta su etapa de desarrollo, construye sus propios conocimientos, en este proceso de enseñanza-aprendizaje el docente actúa como un agente-guía de la educación del estudiante brindándole escenarios apropiados para adquirir nuevas experiencias (Sánchez y Sánchez, 2015, p. 19).

Lo que, además, es fundamental, teniendo en cuenta su interés por querer saber, dado que “son ellos quienes desempeñan el rol más activo, ya que serán los poseedores del nivel de desarrollo de las habilidades del idioma y quienes incorporan una mayor iniciativa dentro del aula de clase” (Beltrán, 2017, p. 92) y quienes, además, rompen con el paradigma

tradicional de una educación jerarquizada, para llegar a un proceso formativo, en donde “el profesor no debe desempeñar el papel principal sino que tendrá que orientar, coordinar y ayudar a los alumnos durante su propio proceso de aprendizaje” (Juan y García, 2012, párr. 7).

También importante el reconocimiento de la situación o asimilación del aprendizaje, en el cual, es urgente conocer cómo los estudiantes que se enfrentan a procesos de aprendizaje-enseñanza de un segundo idioma, perciben este proceso en el que discurren conceptos contextualizados, expresiones, estructuras idiomáticas y hasta el fortalecimiento de la autoconfianza en la expresión y la comunicación.

En el caso del Centro Educativo Rural El Altico, ubicado en un entorno eminentemente marcado por el turismo internacional y donde esta acción se realiza con una muestra no probabilística intencional de 29 estudiantes, con edades entre 12 y 13 años del grado séptimo, quienes, en el análisis de diagnóstico, reflejan dificultades en el manejo del tiempo, comportamentales y actitudinales, de manejo de situaciones socioculturales como el bullying y porque, ocasionalmente, el docente sin formación en lenguas extranjeras, se ve abocado a asumir este rol, lo que incide en: la no participación de los estudiantes vinculados a esta investigación, en las actividades de aula en un 41%, dedicación de tiempo a otras actividades ajenas al aprendizaje, en un 35%; siendo estas respuestas asociadas a la experiencia tradicional de una educación prevalente hasta el momento en la Institución. Así mismo, un 24% de los estudiantes participan activamente en el desarrollo de las actividades de clase, las que se complementan permanentemente con la explicación del docente, configurando un escenario interactivo en el que aparece una propuesta horizontal en el desarrollo del aprendizaje-enseñanza.

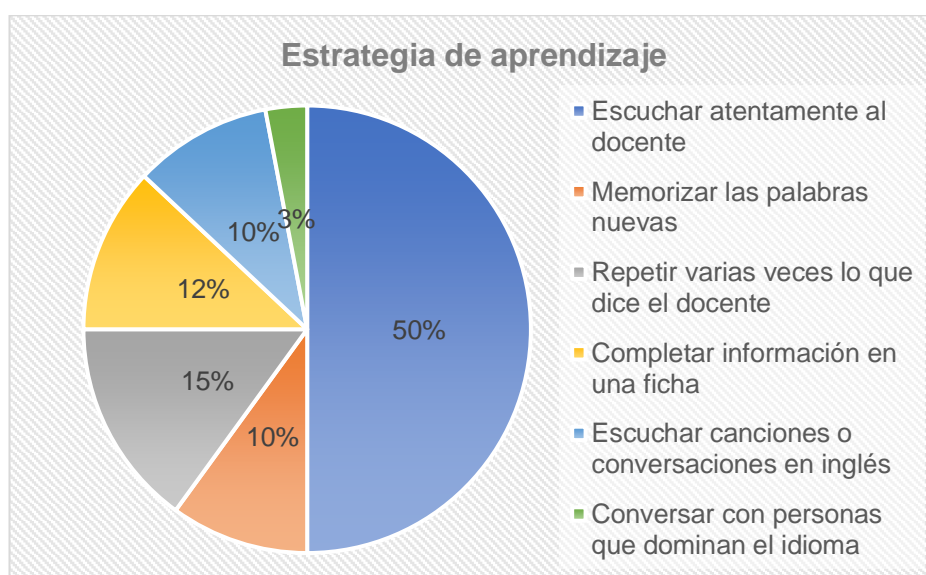
Se establece que, en gran medida el modelo pedagógico aplicado a las sesiones de clase es un modelo tradicional, centrado en el docente, en donde el 60% de los encuestados responden que el docente usa una metodología explicativa, el 100% del tiempo en el proceso de formación en el área de inglés; el 20% responde que el docente guía a sus estudiantes en el desarrollo de las actividades y el 20% restante, afirma, que el docente motiva permanentemente a la participación, debido a esto se convierte en un reto para los estudiantes y para el docente, en cuanto a las diferentes alternativas, estrategias y herramientas con que se cuenta en la gestión del aprendizaje-enseñanza para la dinamización y fortalecimiento del desarrollo del inglés en cada una de sus habilidades y manejo, según el marco Común Europeo.

Consecuentemente, en un ambiente tradicional, no se generan las interacciones y dinámicas que se requieren para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje-enseñanza, en coherencia con las necesidades y expectativas de los contextos, en palabras de Silva y Maturana (2017) hay un deber ser, fundamentado en el modelo pedagógico y el ejercicio del docente, los que permiten “al estudiante ser coprotagonista del proceso doble de enseñanza-aprendizaje”, como lo mencionan Gómez, Piña, Lizarazo y Pardo (2016p. 190).

Esto es lo que, en relación a la figura 1, se puede establecer, como una falencia del modelo tradicional, en el que el co-protagonismo mencionado, no es posible hallarse en la aplicación de estrategias de aprendizaje-enseñanza, basadas en la jerarquización de este ejercicio: el 50% de los participantes escuchan al docente con diferentes niveles de atención; el 15% repiten las propuestas verbales, gramaticales o textuales orientadas por el docente; el 12% desarrolla la información en fichas prediseñadas y el 20% se centran en la memorización de vocabulario o la escucha de canciones y conversaciones en inglés mientras que el 3% se centran en la conversación con personas que dominan la lengua inglesa.

Figura 1.

Estrategia de aprendizaje.



Nota: elaboración propia

En este sentido, la constante un modelo tradicional, deja en evidencia la necesidad de una transformación en la gestión de conocimiento en este contexto y se le da aforo a un modelo pedagógico, como el desarrollista, en el que, el propósito se halla encaminado a la

construcción de nuevas acciones formativas, que se hallan establecidas como experiencias educativas que responden a las necesidades del sujeto que aprende y de la comunidad, más allá de las necesidades de la escuela (Galeano Gallego, Preciado Mora, Carreño Cardozo, Aguilar Vargas, & Espinosa Rivera, 2017), o de lo que, en cuanto a la Institución, se requiere “para relacionarlo desde los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos con la realidad de sus estudiantes principalmente, que son quienes se verán permeados por la conceptualización que se estipula” (Fernández y Gómez, 2020, p. 39), orientado a un desarrollo económico y tecnológico cada vez más ubicuo e interrelacionado.

3. Desarrollo experiencial

La aplicación de un modelo que sea disruptivo a los métodos que se han desarrollado tradicionalmente en los procesos de aprendizaje-enseñanza, conlleva, a desafíos como la necesidad de repensar el currículo, la didáctica como vía para la gestión del conocimiento, las estrategias de aprendizaje-enseñanza o las actividades que se generan como un envolvente que provee de conocimiento para el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua inglesa, muchas de las cuales son retos que asume el docente en el aula, dado que intervienen de diferentes modos en su práctica docente (De Zubiría, 2006) y que, en la institución, son desarrolladas a partir de micro-inmersiones como zambullidas lingüísticas con el objetivo de permear el constructo teórico y conceptual del estudiante.

3.1 *Micro-inmersiones*

La inmersión en la educación, es ir más allá de las estructuras cotidianas del contexto, hacia la visión del mundo del estudiante, donde se crea una relación que se sale de lo convencional para irse hacia nuevos campos y en donde el docente propone la construcción de un aprendizaje creativo, crítico, basado en la lógica de las situaciones, en las que el individuo participa en el colectivo y afronta el proceso, genera experiencias y construye conocimiento, no sólo para sí mismo sino para impactar el contexto que habita.

El modelo desarrollista, ha de darse en momentos de interacción rigurosa y ágil, que se estrechan con lo que se propone conocer y en lo que ya se “ha generado cambios en la forma de interacción entre docentes y estudiantes” (Cortés, 2016, p. 227), circunscribiendo un proceso horizontal donde las experiencias pueden gamificarse o por medio de un componente ligado a la emoción y la sensibilización fundamentado en el mejoramiento permanente – en hacer un poco más cada vez- contribuyendo a que no se califique o juzgue al estudiante y se le permite inquietarse e indagar sin temor a posiciones arbitrarias y promover la solución de los posibles conflictos subsiguientes (Cortés, 2016).

Así, por medio de actividades guiadas, construidas por los estudiantes frente al conocimiento de su contexto, se habrá de abordar el aprendizaje del inglés, con el propósito del modelo y sus estrategias, de manera que contribuya a la resolución de conflictos, a un rol más activo en el aula y a las interacciones que, en gran medida, son realimentadas entre pares, brindando espacios tranquilos y pausados de diálogo, interacción horizontal y generadores de aprendizajes significativos.

3.2. Inmersiones lingüísticas

La inmersión lingüística parte de un proceso en el cual, se abordan las competencias necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua, bien sea desde el habla, la escucha, la escritura o la lectura o varias habilidades a la vez. Pero esto, se ha de hacer de igual manera integrando aspectos como la cultura, tanto la propia como la aquella en que la lengua que se pretende aprender se ha desarrollado (Milanés, 2020), lo que conlleva a que el estudiante se apropie de los conceptos de un modo más profundo que el exigido por el compromiso académico en el que está vinculado.

De esta manera y basado en el modelo, la enseñanza del inglés, consta de las actividades que se proponen al estudiante, con apoyo en la tecnología y en dispositivos digitales como el teléfono móvil, donde, al interactuar con elementos, estrategias y técnicas brindadas por el docente y que fomenten habilidades comunicativas como el habla y la escucha, se tiene una oportunidad de generación de experiencias y entornos lúdicos para el estudiante y sustrayendolos colaborativamente del contexto tradicional, recurrente a la memorización, para ubicarlo en un momento donde su aprendizaje está a la par que su experimentación. Pero, así mismo, el modelo permite establecer que

la meta educativa es que cada individuo llegue al nivel superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a sus aspectos biosociales, esto debe darse de forma progresiva y secuencial; diferenciando las estructuras y jerarquías mentales; el docente estimula y facilita las experiencias del estudiante; creando ambientes escolares que afiancen y ayuden al estudiante en cada etapa al acercamiento a la siguiente. El contenido no es primordial, sino efecto secundario, es construido por el mismo de acuerdo a su proceso de aprendizaje (Cabrera, 2018, p. 25).

Y, también, en cuanto al contenido, este, para su desarrollo experiencial en el estudiante, ha de realizarse como un constructo que integra, estudiante, contexto, tecnología y finalidad de aprendizaje, como se evidencia a continuación:

Tabla 1.

Actividades y aplicación del modelo pedagógico desarrollista.

| Propósito | Acción desde el modelo | Consta de | Actividad o recurso |
|--|------------------------|--|---|
| Potenciar las habilidades comunicativas | Micro inmersiones | Diseño de malla curricular | Conferencias pronunciadas por el estudiante con una temática de fácil manejo para él, desde el contexto. Conversatorios. Descripciones. Discusiones guiadas. |
| Potenciar habilidades del pensamiento | Micro inmersiones | Actividades integradas al diseño de la malla curricular | Diseño e interpretación de esquemas gráficos, verbales, gráficas. Laboratorios de inglés. |
| Desarrollar competencias en español e inglés – Bilingüismo | Inmersión lingüística | Desarrollo de una o varias asignaturas del currículo en inglés | Integración de las TIC en el desarrollo, tanto del modelo como de las estrategias, usando podcast, videos, video juegos y la aplicación de pruebas de diseño online. |

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla ilustra el modo en que en el Centro Educativo Rural El Altico, siendo una Institución ubicada en el ámbito rural, caracterizada por las particularidades cognitivas, sociofamiliares, culturales y económicas de cada uno de sus estudiantes, las cuales, sumadas a las limitaciones de la misma Institución, sus recursos de infraestructura, tecnología y capacidades generaban otra perspectiva de aprovechamiento de estos. Por lo cual, como es el caso de las TIC y de dispositivos como el teléfono móvil, es posible establecer que este, al ser una herramienta de fácil acceso entre los estudiantes y con un uso generalizado entre estos, habría de convertirse en el insumo principal para este proceso de aplicación del modelo desarrollista en el aprendizaje y la enseñanza del inglés, en cuanto a que, al establecer una relación entre el habla y la escucha, sumado a un ejercicio plenamente colaborativo, en el que quienes producen la comunicación son los mismos que habrán de escucharse y realimentarse, permitiendo que la construcción de conocimientos

se enfoque en la lúdica, la interacción asertiva, la generación de nuevos significados y, por ende, de aprendizajes.

Figura 2.

Proceso de interacción del estudiante, a través de la producción lingüística y la escucha en inglés.



Nota: elaboración propia

Esta interacción, se encuentra desarrollada con el apoyo de podcast, creados por los mismos estudiantes, a través de sencillas grabaciones que, en algunos casos, al ser realizadas y revisadas por ellos, generan un efecto emocional y sentido conceptual, que dinamiza las interacciones desde la afluencia de ideas relacionadas o ajustes en caso de que se requiera, dado que:

el podcast permite fomentar cierto tipo de sentimientos y actitudes, las cuales pueden ser redireccionadas por parte del docente y la academia, para forjar nuevas conductas e intereses académicos usados para motivar el desarrollo de intereses y habilidades, en diferentes áreas tales como sociales, cognitivas y ciudadanas, entre otras (Cárdenas y Ramírez, 2020, p. 147).

Lo que, en un proceso de aprendizaje-enseñanza, contribuye con la innovación y la captación de atención de los estudiantes, ya que, el mero hecho de poder establecer una relación cercana e igualitaria con sus compañeros y docentes, contribuye a que el impacto de la estrategia sea mejor acogida, dado que:

se puede considerar como una herramienta tecnológica que promueve la enseñanza y el uso del inglés en su cotidianidad, dejando conocer situaciones de la realidad que posibilitan el contacto directo con el idioma, convirtiéndose asimismo en un elemento clave, eficaz y fundamental para promover el trabajo colaborativo y autónomo, facilitador a su vez del desarrollo de habilidades sociales e interactivas entre los participantes, brindando una familiaridad en los contextos auténticos de la lengua (Cárdenas y Ramírez, 2020, p. 147).

Este tipo de recursos termina por concretar el propósito del modelo desarrollista, en tanto que el protagonismo pasa del docente al estudiante, sin dejar a uno en concreto, sino desde todos los que intervienen en el ejercicio, permitiendo, no solo lo relacionado a la etapa relacional del propósito formativo, sino a los mismos resultados, en tanto que aspectos como el vocabulario, guiado o intervenido por medio de la tecnología y el contacto con esta, se muestra en desarrollo y crecimiento, en cuanto al manejo de este en una lengua extranjera (Talero, 2012).

Así mismo, el modelo y la integración de otros recursos, a las micro-inmersiones, da cabida a que el docente en su papel de facilitador, se haga un agente, gestor de nuevos descubrimientos, lo que no es una exigencia, sino una oportunidad de avance, por el que ha de percatarse de que:

la información se encuentra depositada en la red, por lo tanto, el profesor deja de ser un informador de datos, exigiendo convertirse en un excursionista o explorador del ciberespacio, para continuar siendo pionero de la educación, a través del uso de la tecnología acompañado de una sabiduría y experiencia metodológica que solamente la tiene el profesor especializado en su campo (Bernal y Ramírez, 2020, p. 234).

Y la comprensión de esto, de parte del docente, lleva asimismo a entender la circunstancialidad del estudiante, a través de la asimilación y la acomodación, que según Piaget, era por medio de los cuales:

los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de re-enmarcar su representación mental del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. La acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender. Cuando actuamos con la expectativa de que el mundo funciona en una forma y no es cierto, fallamos a menudo. Acomodando esta nueva experiencia y rehace nuestra idea de cómo funciona el mundo, aprendemos de cada experiencia (Chiluiza, Castillo, Parra y Sanguña, 2017, p. 46).

De esta manera, en experiencia de implementación del modelo Desarrollista en el Centro Educativo Rural El Altico, es desde lo que se puede dar cabida a que los ejercicios de micro inmersiones e inmersión lingüística, pueden configurarse en una herramienta de gran utilidad para la generación de aprendizaje, desde una mirada que se acerque al contexto, no solo comunitario, sino de cada estudiante, según su singularidad y el papel que este representa en la escuela, proyectado a su comunidad educativa y vivencial.

Por tanto, se establece no solo el aprendizaje de una segunda lengua, sino que esta se construye desde una perspectiva sociocultural, más cercana a la realidad misma de la comunidad, lo que hace que el aprendizaje adquiera un cariz cercano y pragmático en el contexto, y en el que:

se evidencia que la lengua no solamente está compuesta por aquellos elementos gramaticales, el vocabulario y la pronunciación, sino que existe una serie de factores culturales que son inherentes al contexto dentro del cual se utiliza la lengua, y que el docente de inglés debe tener en cuenta, en el momento de organizar y seleccionar las actividades a ser desarrolladas, en el aula de clase (Cárdenas y Ramírez, 2020, p. 154).

Otro factor que resalta esta la experiencia investigativa, es la misma ubicación rural de la Institución, la cual, por esta misma circunstancia, goza de atributos y limitaciones, que llevan a reconfigurar las experiencias que allí se construyen desde la riqueza que se pueda dar o echar en falta en los recursos, o de las oportunidades que un entorno que conlleve una simplicidad tal que la innovación del modelo, lo tecnológico y didáctico, se encaminen a nutrir.

Esto, ha de reflejarse desde el aprendizaje significado para el contexto, convirtiendo el aprendizaje, la enseñanza y la asimilación del inglés en algo más allá de una mera asignatura, a una fuente generadora de oportunidades, ampliando el panorama, permitiendo la interacción con otros mundos e intercambiando sensibilidades desde el acceso a la información por medio de la red, el intercambio de perspectivas desde la riqueza de la escuela y el descubrimiento de otros factores de parte del estudiante, sea internos como externos y que determinan lo cultural como lo educativo (Matajira, 2019).

4. Conclusiones

El modelo desarrollista, integrado en la enseñanza del inglés, en un contexto educativo rural del Centro Educativo Rural El Altico, en San Jerónimo, Antioquia, permite oportunidades que son una fuente de nuevas estrategias y propuestas, encaminadas a enriquecer los diferentes procesos de aprendizaje- enseñanza de la comunidad educativa, integrando las decisiones y vivencias por medio de la asimilación de una segunda lengua.

También, las estrategias como las micro-inmersiones y la inmersión lingüística abren la puerta a un contacto más estrecho del estudiante con el inglés, en un encuentro ameno, divertido y sencillo, donde la exigencia se da en el nivel de aprendizaje que se construye, con la propia experiencia desarrollada por los estudiantes que propende por la transformación de los territorios.

Así mismo, todo esto es una oportunidad de relacionarse de manera horizontalizada entre el docente y sus estudiantes, con la posibilidad de integrarse al proceso de aprendizaje colaborativo, enriqueciendo el campo de estrategias disponibles integralmente y entendiendo de mejor manera las entidades educativas del contexto y de la misma formación que se brinda desde la institución educativa.

Referencias

- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*, 6, 91-98.
- Bernal, S. y Ramírez, A. (2020). Optimización del aprendizaje del inglés en niños de primaria con el uso de Duolingo. *Revista Redipe*, 9(4), 232-248.
- Cabrera, C.E. (2018). *Resignificación del modelo pedagógico a partir del análisis de las prácticas de aula de la I.E.D. Ondas del Caribe de la Ciudad de Santa Marta (Magdalena)*. [Tesis de Maestría, Universidad del Norte].
- Cárdenas, C.M. y Ramírez, A. (2020). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 144-157.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Papeles de pedagogía*. Paidós
- Chiluiza, W., Castillo, D., Parra, S. y Sanguña, S. (2017). *El constructivismo. Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los idiomas inglés y francés*. Ediciem.
- Cortés, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos Hacia una pedagogía dialogante*. Géminis.
- Fernández, F.A. y Gómez, M.A. (2020). Vivencia del modelo pedagógico desarrollista para la comprensión y la no violencia en discentes del grado noveno de la I.E. Guillermo Gaviria Correa. [Trabajo de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Galeano, A., Preciado, G., Carreño, J. M., Aguilar, L. Y. y Espinosa, O. E. (2017). ¿Qué es un modelo pedagógico? *Revista internacional, Magisterio Digital*, 68-70.
- Gómez, M. E., Piña, C., Lizarazo, Y. Y., y Pardo, M. (2018). Una revisión a la práctica pedagógica. *Educación Y Ciencia*, (19), 185-204.
- Juan, A. y García, I. (2013). "Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras". *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, (25), 1-25.

- Matajira, L. J. (2019). *Enseñanza del inglés lengua extranjera desde el Constructivismo Social de Vygotsky. Pilotaje de una secuencia didáctica con énfasis en la interacción y la Zona de Desarrollo Próximo en el grado tercero de la Institución Educativa Departamental Instituto Parcelas Sede El Abra*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana].
- Milanés, L. (2020). *La inmersión lingüística como estrategia trascendental para el aprendizaje del inglés como segunda lengua*. [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores].
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras*, 50(76) 336-392.
- Pinto, A. y Castro, L. (2000). Los modelos pedagógicos. *Revista Universidad Abierta*. 1-10, Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>
- Sacker, J. y Bernal, M. (2013). Pedagogía desarrollista en la práctica del docente de Ciencias Económicas de la Universidad de la Costa. *Revista Económicas CUC*, 34(1), 55-84.
- Sánchez, L. y Sánchez, L. (2015). *Aplicación del modelo Desarrollista como aporte al proceso de aprendizaje de los niños del Grado Transición 4 del Colegio De Educación Técnica y Académica Celestin Freinet*. [Tesis profesional, Corporación Universitaria Minuta de Dios].
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Aldana Talero, Sonia Elizabeth (2012). El podcast en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (37), 9-26.

Capítulo 8. La formación jurídica competente para la solución armónica de los conflictos familiares

EPG. Nora Cedeño Guerra

Universidad de Granma

Dr. C. Eva Sánchez García

Universidad de Granma

Geneviève Gélinas Dupont

Institución / Universidad

Nilian Adaimé Corría Medina

Universidad de Granma

1. Introducción

La formación profesional del jurista se replantea, como uno de los problemas más significativos, la correlación entre la dinámica sociojurídica y el proceso formativo. En consecuencia, refiere León Molina (2015, p. 17) “[...] el estudio del derecho implica el análisis, tanto de las normas jurídicas positivas, como de las no positivas, su estructuración en el marco de un sistema jurídico y su implicación social, es decir, su traducción en realidades sociales”.

Por consiguiente, los cambios que se suscitan en las familias trascienden al Derecho Familiar, y a la preparación del estudiante de Derecho para la solución de los conflictos familiares. Las familias se reconocen como célula fundamental de la sociedad cubana y gozan de protección jurídica. Así lo refrenda el texto constitucional de 2019. De igual manera las transformaciones legislativas más recientes invocan la génesis de un proceso judicial en su beneficio.

En consecuencia, esa movilidad y constante renovación de la realidad socio familiar imponen retos a la educación jurídica. Uno de ellos resulta ser la formación de un jurista que imparta una justicia conciliatoria y favorable para todos y cada uno de los sujetos que integran la familia. Sin embargo, aún permanece sobre una preponderancia de la lógica adversarial para el tratamiento de estos litigios, y por lo tanto bajo el sello de la conducción de procesos entre litigantes y culpables.

Se precisa la necesidad de una mirada diferente al proceso formativo. Cabe resaltar que es un proceso complejo, multidimensional y en tanto realidad objetiva se tiene que interpretar dialéctica y mutlidimensionalmente nutriéndose de la diversidad (Fuentes et al., 2011). En este sentido se propone la formación de competencias profesionales, que sitúa al estudiante de Derecho como sujeto del aprendizaje, como agente transformador de la realidad para que actúe de manera pertinente en los contextos profesionales.

Las competencias profesionales establecen un vínculo axiomático entre el escenario académico y el cada día más complejo, plano profesional Clavijo Cáceres (2015). Se valora la posibilidad que tiene cada estudiante de Derecho para la profundización del contenido sociocultural, su apropiación y a su vez que se involucre desde una postura neutral, con objetividad, a pesar de la presencia de contradicciones propias del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, en la presente investigación, se promueve una Formación Jurídica Consensuada, competente, con dominios generales, desde la Sistematización Integradora Dinámico Familiar para el logro de una Generalización Jurídico Familiar Resolutiva promotora de un progreso armónico saludable y de un desarrollo transformador de las relaciones jurídicas familiares y en sociedad.

2. Perspectivas de la formación profesional del jurista competente en la impartición de justicia familiar

El desempeño del juez en la solución de los conflictos familiares impone la revisión constante de su proceso formativo. Las familias han evolucionado desde el tradicional modelo patriarcal a modelos construidos en paradigmas de igualdad entre sus miembros. Lo cual requiere, de manera certera, dotarlas de herramientas que le brinden la posibilidad de intervenir en los conflictos que en núcleo se generen. Lo cual resulta concomitante con requerimientos de autodeterminación, igualdad y protección a los intereses de los sujetos vulnerables.

Según puntualiza García Cima de Esteve (2011, p. 80):

Los conflictos en las familias son descriptos... como de especiales características: fuertemente teñidos por las emociones, tienen o pueden tener, implicancias en la identidad y autoestima de las personas, usualmente se acompañan con acciones de alta intensidad conflictual o al menos con riesgo de escalada por la actuación de emociones, de confusión, y actitudes extremas de defensa o al menos, riesgo de éstas.

Por lo que una intervención estatal (desde la función judicial) en estos conflictos destinados a su solución, está ordenada a salvaguardar los intereses individuales. La aplicación del Derecho Familiar invoca la contradicción entre norma sustantiva y adjetiva, lo cual precisa de una mirada diferente al proceso formativo en este sentido. El Consejo de Gobierno del Tribunal Supremo Popular, mediante instrucción 216 del 2012 invoca un la génesis de un proceso familiar, que se refrenda por el proyecto de Código de Procesos.

Los contenidos formativos relacionados con el desempeño del jurista en la impartición de justicia familiar son propios del Derecho Procesal. Presentan una precedencia en el derecho sustantivo o material, dígame el Derecho Civil, Derecho de Familia, Derecho de Obligaciones y Contratos, Derecho Penal, por sólo citar algunos; y abarca el conjunto de

normas jurídicas encaminadas a regular el proceso, que comprende tanto las vías de acceso a la judicatura, como a las diferentes modalidades procesales por las cuales se encauzan las pretensiones formuladas por los sujetos de las relaciones jurídicas. Esta relación disciplinar se materializa en las prácticas laborales.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto y como señala Gonzales Mantilla (2007, p. 52):

La enseñanza del derecho debe, por ello, ajustar sus postulados para leer la nueva realidad y proporcionar las herramientas que permitan enfrentarla. Si el derecho que se imparte desde las facultades no responde a las demandas del entorno social, los patrones de la cultura legal seguirán reproduciendo percepciones y prácticas obsoletas, ineficientes para dar respuestas a las demandas del proceso social y profundamente injustas.

Se propone la formación de competencias profesionales como enfoque educativo. El cual se caracteriza por un carácter holístico e integrador (Paricio Royo, 2020). Se define como un saber actuar complejo (Tardif, 2013). De la Cátedra UNESCO de Desarrollo Curricular, los aportes de Jonnaert et al., (2015), sobre la re-problematización de las competencias. Toda vez que se enfatiza en la necesidad de considerar el marco situacional y el marco de los campos de las experiencias de las personas. Y por lo tanto la definición que brindan de competencia Jonnaert et al., (2015, p. 17) "...la competencia se desarrolla en situaciones y es el resultado de tratamiento completo, exitoso y socialmente aceptado de estas situaciones por parte de una persona o grupo de personas en un contexto específico".

En consecuencia, se describe como competencia saneadora transformadora en el estudiante de Derecho (futuro jurista), que le permita desde la práctica pre-profesional transformar el contexto al enfrentarse a situaciones profesionales concretas, mediante el tratamiento de las relaciones jurídicas familiares en la toma de decisiones restablecedoras de la funcionabilidad sociofamiliar.

Se considera como un desempeño profesional jurídico saneador complejo durante el tratamiento a la solución de la situación profesional jurídico familiar, desarrollada desde una dinámica resolutoria consensuada favorecedora de la equidad y armonía familiar. Se aprecia la valoración del caso como objeto de Derecho, la interpretación de la norma jurídica (determinar su sentido y alcance), la redacción de escritos legales y el desempeño profesional en audiencias según las normas legales, estas últimas con un acentuado carácter procedimental. Comprende criterios de desempeño, entre los que se establecen relaciones de interdependencia:

- 1.- Delimitar los términos del debate, a partir de la legitimación de los sujetos
- 2.- Desarrollar una actividad conciliatoria, mediante una justicia de acompañamiento

3.- Conformar una resolución judicial eficaz y preservadora de la integridad familiar

Y para su logro se intenciona la determinación de un criterio de desempeño integrador: la solución de la situación profesional jurídica, con la inclusión de un seguimiento asistido jurídico integrador, a partir de su tratamiento en el contexto pre-profesional en sede judicial con carácter reformador humanista. Por lo que durante el tratamiento a la situación profesional jurídica se favorece la formación de un desempeño reformador humanista que permita la realización del Derecho Familiar.

3. Modelación de la formación jurídica competente para solución armónica de conflictos familiares

Para una mejor comprensión y desarrollo de lo expuesto, se propone y se fundamenta la modelación de la formación de la competencia saneadora transformadora en el jurista, con la pretensión de solucionar la contradicción dialéctica (en su expresión externa) entre las insuficiencias en el desempeño del estudiante de Derecho durante sus prácticas pre profesionales, relacionadas con el predominio de una práctica litigante en el Derecho Procesal Civil y las exigencias de un enfoque formativo que potencie lo familiar con un desempeño consensual pertinente.

El modelo reconoce a la dimensión Legitimación Consensual Profesionalizante, como cualidad del proceso de formación profesional basado en competencias de la carrera de Derecho, es expresión del proceso de modelación pedagógica de la profesión y con una mira hacia el desempeño del jurista en sus prácticas preprofesionales, constitutivo de carácter progresivo construido desde la intencionalidad formativa autenticada restauradora, al considerar las partes que conforman el conflicto familiar.

Se parte de la apropiación de la litis familiar, que se logra a partir de una identificación antagónica de la situación jurídica familiar, al requerir de un apoderamiento condescendiente procesal, sintetizados en una coherencia de la litis familiar.

Por tanto, se da la apropiación de la litis familiar, realizada en la actualidad con una perspectiva transformadora sobre la base de desarrollar en la familia la capacidad de preservarla hacia una sostenibilidad de vida. Está encaminada hacia la mejora de las acciones y posibilidades de la formación profesional competente, desde las prácticas preprofesionales y la garantía de un tutor capaz de acompañar al estudiante, como facilitador de su aprendizaje, sobre la base de la reflexión y en coherencia con el profesor universitario responsable de esa práctica.

En tal sentido se requiere de una reidentificación verídico jurídico familiar. Desde una lógica formal conjetural, el estudiante descubre óbices y de manera consecutiva válida la constitución de la relación procesal. En correspondencia con lo anterior determina un posible desempeño jurisdiccional en sede familiar. No obstante, a través de la revisión crítica de disposiciones, procedimientos y prácticas establecidas con anterioridad, debe proceder a un enjuiciamiento objetivo del litigio. Lo que indica la progresiva eliminación de trámites contenciosos.

De modo que, alcance un mayor vínculo con las particularidades del Derecho Procesal Familiar, al posicionarse de la verdad objetiva material. Entonces, se requiere de un redimensionamiento del perfil del egresado para que, desde su desempeño en el proceso civil, direcciona un proceso familiar, el que por sus características y sensibilidad necesita de competencia profesional. De esta manera se sintetiza la sistematización integradora dinámico familiar cualidad que permite la formación de saberes jurídicos desde su apropiación y transferenciación durante el desempeño en sus prácticas pre profesionales en el tratamiento a la solución de las situaciones profesionales jurídico familiares.

Estos saberes jurídicos deben generar en la familia una dinámica que integre la capacidad de preservarla con la intención de una vida sostenible, con un carácter humanista, tanto en un plano social interno externo humano, así como del mundo que nos rodea, llámese planeta. Para el logro de estos saberes se retoman los criterios e indicadores que evalúan el desempeño jurídico familiar, se hace énfasis en su carácter de progresión.

Se destacan además los criterios pronunciamiento judicial equitativo y seguimiento asistido jurídico integrador, al considerarse un jurista competente para discernir entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto siendo parte de la situación profesional jurídico familiar para poder sumergirse en la esencia del conflicto, reflexionar acerca de él y ser capaz de apartarse y determinar la sentencia justa, formando en la familia la capacidad de preservar la familia, desde cada una de sus oportunidades de relación con ellas, así como desde el seguimiento que realiza aun cuando la sentencia ha sido dictada, al ser la garantía de verificar y reorientar las vivencias y convivencias de calidad.

La otra dimensión se expresa como la Integración Dinámico Armónico Jurídica. Se conforma como la cualidad que expresa las relaciones que se dan en torno a las situaciones familiares en conflictos, los roles familiares y sus posibilidades reales e intangibles para solucionarlas, lo cual transcurre a partir de la inserción proactiva conciliatoria del jurista desde la desconstrucción de la situación jurídico familiar hacia la generación de la

capacidad de preservar la familia desde una relación armónica, al atender diversos contextos con un sostenible desempeño jurídico familiar resolutorio.

Se parte de la deconstrucción de la situación jurídica familiar, configuración que, en primer orden conlleva una identificación imaginaria de roles jurídico-familiares, lo que incide en una desmitificación de representaciones jurídico familiares, para “traducir” cómo perciben las normas familiares cada miembro y su influencia en la dinámica familiar, con la intención jurídica de una promoción equitativa de las relaciones familiares.

Lo antes descrito es consecuente con una promoción de las relaciones familiares equitativas, a través de lograr una situación garante de los derechos y deberes de las personas implicadas en la litis cual fuese su proyección inicial. Todo lo cual se traduce en que el jurista en formación sea trascendente en su contexto y cultura profesionales, y por lo tanto se resignifica el ejercicio jurisdiccional, desde la práctica preprofesional. De manera que el docente y tutor formen en el educando un desempeño comprometido y permanente con la justicia social, al concebir el Derecho como un fenómeno integral al servicio de la convivencia pacífica de los individuos.

Por consiguiente, la deconstrucción de la situación jurídico familiar está encaminada a un mayor acercamiento del estudiante a la realidad socio jurídica. Tiene como principio la visualización de procesos familiares tradicionales y dinámicos a la vez. Lo prepara para lograr una intervención legitimada en el ámbito familiar, sobre la base de vivencias y convivencias, en diferentes escenarios formativos. Se señala, entonces, la impronta de una desjudicialización de la dinámica conflictual.

Lo que invoca la construcción de ambientes de seguridad y confianza, con transparencia y responsabilidad, donde las personas puedan esbozar las diferencias y necesidades que estructuran la pretensión, así como participar de sus propias elecciones, haciéndolos responsables de sus actos. Todo ello requiere que durante el tratamiento a la situación profesional jurídico familiar el estudiante:

- ✓ Identifique y reflexione acerca de cada uno de los intereses y necesidades reales e imaginarias de cada uno de los miembros de la familia.
- ✓ Determinación de las normas familiares.
- ✓ Adecuar los medios y los fines para que pertenezcan a un sistema congruente de preferencias familiares con un adecuado pronunciamiento de flexibilidad, al tener en cuenta nivel cultural, desarrollo personal integral y del contexto en el que está inmerso.

- ✓ Reconstrucción de normas de convivencia familiar (puede ser o no compartir un mismo espacio físico) orientadas hacia el colectivismo para un futuro armónico y sostenible a largo plazo, con una visión del mundo.

En tal sentido se requiere una inserción proactiva conciliatoria la que se establece a partir de las relaciones entre la intervención judicial familiar y la desjudicialización de la dinámica conflictual, que se sintetiza en la inclusión conciliatoria transformadora.

Por tanto, se hace necesario que el proceso jurídico familiar se erija sobre la base de una comunicación socio relacional, donde las relaciones entre las partes adquieren una distinción por su carácter congruente y restaurador en la emergente necesidad de sanear las relaciones familiares, con el apoyo de diferentes recursos humanos y materiales conforme al contexto de desempeño.

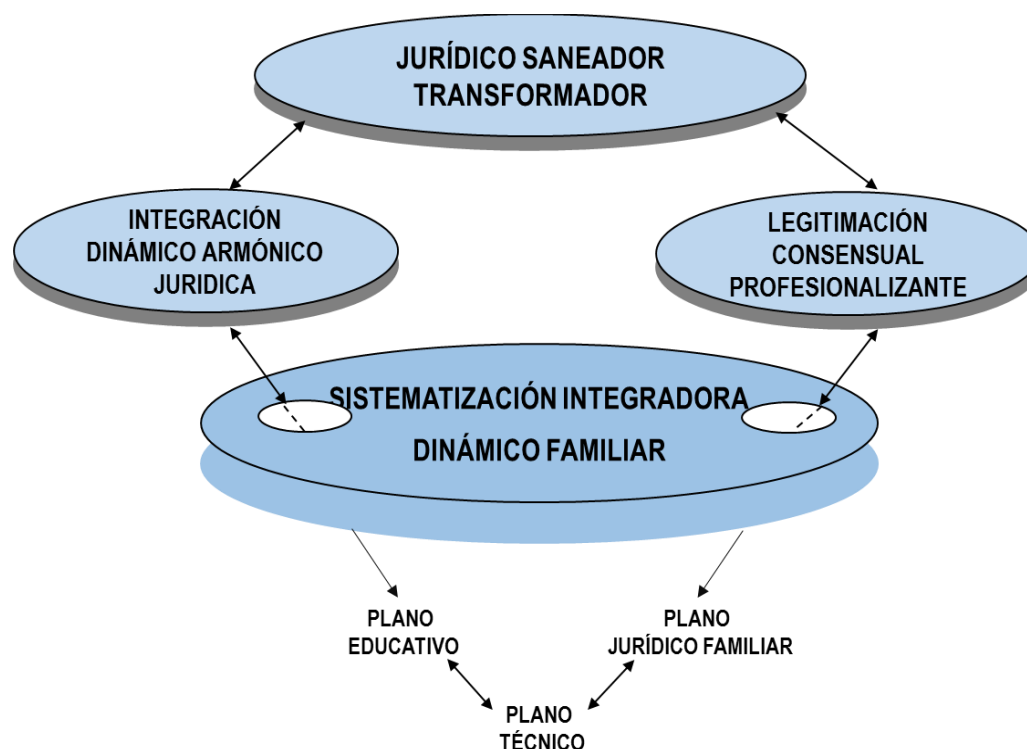
Todo lo anterior compromete al estudiante de manera responsable a sostener una relación dinámico familiar, que implique como resultante la inclusión conciliatoria transformadora. La cual conlleva, con criterios de racionalidad, la comprensión de los intereses comunes entre las partes de la relación procesal y la sujeción de los intereses individuales a aquellos de los sujetos vulnerables, que requieren mayor protección, a través de un modo de vida benefactor sostenible. Por ende, la deconstrucción de la situación jurídica familiar y la inserción proactiva conciliatoria se sintetizan en la sistematización integradora dinámico familiar.

De estas relaciones emerge la generalización jurídico familiar resolutive, cualidad que brinda desde la integración de los saberes jurídicos, la re aplicación de los saberes jurídicos armónicos y equitativos, expresados en un desempeño exitoso favorecedores de la formación de la capacidad de preservar la familia, lo que denota el sentido formativo del proceso familiar. Todo ello resulta de la adopción de decisiones judiciales eficaces, previa colegiación y anuencia, sobre la situación profesional jurídico familiar.

Las relaciones dialécticas que se establecen para la formación de la competencia descrita, condicionan el proceso de transformación de la pedagogía en la formación del jurista hacia un estadio superior, en tanto emergen dimensiones que se proyectan como cualidades sintetizadoras del tránsito de la concepción del proceso formativo de las competencias profesionales al desempeño profesional saneador transformador del jurista que se desarrolla de manera exitosa durante sus prácticas preprofesionales. (Para una mejor comprensión se propone por las autoras la Figura 1).

Figura 1.

Modelo pedagógico de formación de la competencia saneadora transformadora en el estudiante de Derecho para impartir justicia en sede familiar.



Nota: elaboración propia.

4. Conclusiones

El desempeño profesional del jurista en la solución de conflictos familiares responde a la necesidad de la formación de competencias profesionales. Para lo cual debe integrar saberes jurídicos en la contextualización de la naturaleza jurídica de las relaciones jurídicas familiares. Desde la impronta de una autonomía del Derecho Procesal Familiar, como apuntan Burdeos y Pagotto (2012), Muñozcano y Farfán (2016) y Saldaña et al. (2020).

El modelo de formación de la competencia saneadora transformadora en el estudiante de Derecho para la impartición de justicia en sede familiar, se comprende como el proceso pedagógico diseñado y guiado, desde la formación pregraduada, en los escenarios formativos donde se realizan las prácticas preprofesionales. Abarca el tratamiento exitoso a las situaciones profesionales jurídicas familiares, lo cual intenciona el saber estar para fortalecer un desempeño profesionalizante en el jurista como decisor de conflictos familiares.

Las dimensiones que se presentan: legitimación consensual profesionalizante y la integración dinámica armónica jurídica, son expresión de la relación que se establece entre la formación de saberes jurídicos para un desempeño consensuado y exitoso en situaciones de litigio familiar y la integración, re-aplicación de saberes jurídicos armónicos en la adopción de decisiones judiciales saludables y eficaces sobre la situación profesional jurídico familiar.

Referencias

- Burdeos, F. & Pagotto, N. (2012) La formación universitaria en derecho de familia en las universidades públicas de la provincia de Buenos Aires. *Revista Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP.* 7, 53-72.
- Clavijo Cáceres, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Justicia*, 27, 185-212
- Duro Dias, R. (2014). La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 72-87.
- Fuentes González, H., Montoya Rivera, J., & Fuentes Seisdedos, L., (2011) La formación del profesional en la Educación Superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico. Santiago de Cuba. Ediciones UO.
- García Cima de Esteve, E. (2011). La mediación, ¿respuesta eficaz a los conflictos familiares? *Revista de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba*, 2(2), 79-95. <https://revistas.unc.edu.ar>
- Gonzales Mantilla, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Revista Derecho PUCP*, 60, 51-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533656156002>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2015). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Universidad de Quebec, Montreal. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, BIE/ UNESCO.

- Lapenta, L.I. (2020). Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las facultades de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 231-245
- León Molina, J.E. (2015). Consideraciones sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en materia jurídica. El modelo vertical y la pedagogía crítica. En O.A. Agudelo Giraldo, J.E. León Molina y M.A. Prieto Salas (Coords.), *Teoría jurídica y enseñanza del derecho*, (pp. 11-25). Universidad Católica de Colombia.
- Muñozcano Eternod, A., & Farfán Mejías, E. (2016). El cambio en la práctica jurídica familiar a través de la pedagogía. Reporte de una experiencia de éxito en México. *Revista Pedagogía y Didáctica del Derecho*, 1(1), 106- 126.
- Paricio, J. (2020). "Competency-based design" ... was this what we needed? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70.
- Saldaña, M.A., Quezada, M.P. & Durán. A.R. (2020). La enseñanza del derecho de familia en su relación con el derecho civil. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(3), 260-266.
- Tardif, J. (2013). Desarrollo de un programa por competencias. *Pedagogie Collégiale*, 16(3), 7.

Capítulo 9. Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva

Dr. C. Guillermo Calixto González Labrada

Universidad de Granma

Dr.C. Juan Luís Noguera Matos

Universidad de Granma

M.Sc. Sandy Rodríguez Sosa

Universidad de Granma

Dr.C. Alberto Rodríguez Rodríguez

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador

1. Introducción

La ciencia, como estructura ordenada de conocimientos muestra la revelación de enlaces y esencias para argumentar aproximaciones selectivas a disímiles problemas que acentúan la búsqueda de soluciones y la necesidad de considerar en la realidad socioeducativa los rasgos que signan una época para transitar a nuevas etapas.

La sociedad humana constituye un encadenamiento de conocimientos de variados ámbitos que no pasan desapercibidos en esta síntesis, elaborada para modificar el problema científico identificado en la interrelación de manifestaciones no sistemáticas de la diversidad en la práctica, la selección cultural precedente y la unidireccionalidad conceptual-proceso académico, limitan las relaciones interdisciplinarias y sociales en los procesos de la actividad cognoscitiva. La génesis de este estuvo en el contexto rural (Marco, 2014) trascendiendo al universal.

El objetivo: sistematizar la intencionalidad didáctica para configurar series conceptuales diversas, núcleo de la epistemología de la Didáctica Combinativa que extiende los límites culturales y enfatiza al ser humano como sujeto de los procesos cognoscitivos.

Esa base epistémica sustenta la tesis de la diversidad del conocimiento como cualidad de la condición humana, en vínculo con la revelación del paradigma especial de la Singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento como síntesis dialéctica selectiva de la prioridad al desarrollo espiritual e intelectual sin minimizar la base económica y la consideración de esta como paradigma especial. El principio didáctico de la combinación conceptual diversa transversaliza el proceso, posibilita serie de relaciones conceptuales lineales-no lineales incluyentes de la inversión de los grupos clases al situar como polo universal al grupo clase multigrado y particular, a los grupos clases grado; y el reconocimiento de una cualidad superior en el conocimiento diverso.

Lo expuesto sustenta como novedad la intencionalidad didáctica del ser humano como sujeto de la actividad cognoscitiva, capaz de configurar series conceptuales de conocimientos diversos lineales-interconceptuales-no lineales de esencialidades con sentido ético-estético-axiológico en un contexto histórico-social concreto.

El aporte práctico es consecuente con los presupuestos epistémicos precedentes conformado por una Estrategia didáctica, la Gestión del conocimiento diverso, y la Metodología de la combinación conceptual diversa.

La síntesis es el resultado de la triangulación metodológica de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa provenientes de tesis doctorales y de maestrías, trabajos de diplomas de estudios universitarios, proyectos de investigación y la asunción de presupuestos para interactuar con la realidad socioeducativa sin desconocer las influencias provenientes de los contextos diversos.

La metodología utilizada abarca la heterogeneidad de los procesos, los cuales promueven la reconceptualización del objeto de la didáctica, en el infinito camino del conocimiento conformada por métodos selectivos de la ciencia, incluyendo las aportaciones de tesis doctorales, los establecidos en la didáctica con énfasis en los métodos productivos y el nexo conceptual-metódico de objetos de estudios variados.

2. Combinación conceptual diversa: núcleo epistémico de la Didáctica Combinativa

El sistema de conocimientos, como dimensión del contenido didáctico lo abordan entre otros Álvarez (1999), Addine (2004), Ginoris (2009) que ubican como primario al concepto, reflejo del mundo circundante y clave del pensamiento lógico.

Este expresa un contenido social y metódico resultado del conocimiento precedente que acorde a la lógica didáctica de la combinación conceptual diversa (González et al.,2018) es identificada por la naturaleza inexacta de las definiciones, el carácter infinito del conocimiento y la variabilidad de las metas que establecen los seres humanos, retados por el desarrollo a ser actualizado.

En este proceso emerge la tesis de la diversidad de conocimientos como cualidad inherente a la condición humana inducente de alternativas didáctico-metodológicas (González, 2021). La asunción de ella condiciona los conceptos diversos para situar la universalidad, en transferencia metodológica del carácter social y metodológico de estos.

El entramado de relaciones conceptuales diversas desde la perspectiva de la combinación es una síntesis generalizadora que niega, consolida, complementa, reordena, rearticula, armoniza, concerta, coordina, une, no excluye ni limita por patrones inmóviles las diferentes fases del desarrollo.

La Didáctica Combinativa es resultado de un proceso de búsqueda de soluciones para situar la diversidad transversalizante a la actividad cognoscitiva. Es definida por la intencionalidad didáctico-metodológica para configurar series conceptuales diversas en cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva con un enfoque reconceptualizador que condiciona ampliar el objeto de estudio didáctico, el rol de las relaciones conceptuales y las aproximaciones al sistema categorial y los componentes didácticos.

El conocimiento diverso es definido como concepto transdisciplinar, holístico y complejo resultante de la síntesis didáctica que elaboran los sujetos, resultado de la interacción entre multiobjetos de estudio de los procesos de la actividad cognoscitiva, incluyente de la linealidad entre conceptos y procesos académicos, del entramado de relaciones interconceptuales e incorporación de la no linealidad entre información-conocimientos. (González, 2021).

Las precisiones definitorias precedentes condicionan el núcleo epistémico de la tesis mencionada, producto de la interactividad investigativa y profesional con la realidad socioeducativa circundante, que en su complejidad refleja la contradicción entre la selectividad cultural precedente y una información contemporánea voluminosa, plural y dispersa en las tecnologías de la información y la comunicación.

3. Singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento

La Singularidad, como paradigma emergente constituye una alternativa de esencia definitoria en la conceptualización del conocimiento diverso con preferencia en la condición de los seres sociales como sujetos del proceso cognoscitivo, que le distingue de paradigmas precedentes.

Implica una concepción dialéctica del desarrollo con carácter transformador, base de la producción intelectual y fuerza productiva directa que imbrica ciencia y pensamiento en la acción.

Esta posición es consecuente con los paradigmas de la Didáctica de la Educación Superior en Cuba (Ginoris, 2009, p.88). Es importante subrayar el carácter consecuente con la dimensión social-humanística asumida como la intencionalidad para construir un sistema de relaciones con el ser humano como objetivo principal y sujeto protagónico de los procesos de la economía, la sociedad y la cultura, y gestor de conocimientos que inciden en la satisfacción de nuevas expectativas.

El ser humano es fortificado con el saber que emana de la conducción social y política, sobre la base del respeto y relaciones sociales de nuevo tipo, con el pueblo como sujeto,

con individuos pensantes, protagónicos y críticos prospectivos del proceso del cual son actores.

El propio Fidel Castro Ruz (1926-2016) en el sitio web “Fidel, Soldado de las ideas” ubica al conocimiento como necesidad del pensamiento y la cultura, en reiteración del enfoque de este como proceso estratégico y sostenible de la Revolución Cubana. (Castro, 2017)

3.1. El principio de la combinación conceptual diversa

El antecedente de esta incursión está en la tesis doctoral (González, 2006) portadora del Principio de la combinación de conocimientos, núcleo del Modelo pedagógico de la dirección del proceso en la escuela multigrado, que complementa los principios de la Pedagogía cubana al jerarquizar la diversidad. Este sostiene la unidad de la educación primaria multigrado y un núcleo específico de transformación.

A partir del mismo, el Principio de la combinación conceptual diversa es definido como el nexo en los procesos de la actividad cognoscitiva con intención filosófica, pedagógica, metodológica y didáctica para proyectar acciones socioeducativas en vínculo con el contexto social, lo cual induce que la diversidad del conocimiento sea elemento rector de la dirección del proceso e incidente en la sostenibilidad del proceso

Este constituye una alternativa favorecedora del cambio (Martínez, 2019), al modificar la didáctica tradicional con una dirección del proceso con centro en el alcance de un todo de lo diverso, simbolizado en cualquiera de los grupos clases, tanto en el espacio áulico como espacios sociolaborales plurales, que no discrimina ni diferencia por el grado académico. Todos los grupos de saber humano poseen la característica multigrado, de diversidad inherente a la condición humana.

4. Enfoque didáctico de las relaciones conceptuales diversas

La posición reconceptualizadora presupone ampliar los procesos de la actividad cognoscitiva e induce al detenimiento en las relaciones conceptuales a su interior, y con un matiz didáctico y transdisciplinar declarar los siguientes enfoques:

El filosófico con la educabilidad en sentido amplio, universal, sobre bases cognitivas de series conceptuales lineales-no lineales-interconceptuales que preservan la diversidad como cualidad inherente a la condición humana. Un aspecto trascendente está en la filosofía de la utilidad del conocimiento.

El didáctico, en el Principio de la combinación de conocimientos de González (2006) reformulado a Principio de combinación conceptual diverso para la transversalización de las relaciones conceptuales lineales, interconceptuales y las no lineales en una perspectiva que jerarquiza la diversidad del conocimiento como cualidad inherente a la condición humana.

El metodológico, con el multimétodo de la combinación de conocimientos (lineales-no lineales-interconceptuales) y procedimientos que jerarquizan la subjetividad humana para el rol protagónico de los sujetos individuales y sociales.

Además, la lógica didáctica del conocimiento diverso es sistematizada y socializada en búsqueda de consenso científico e influyente en la sostenibilidad económico-social destacando González (2006) y González et al. (2017, 2018, 2019) consistente en la intención del vínculo entre la inexactitud de las definiciones, la gradación del conocimiento que introducen los seres humanos y las series de relaciones conceptuales lineales-no lineales-interconceptuales, mediadas por los contextos diversos (incluye al escenario digital) cual sea el proceso, y la adaptabilidad de las metas.

El sistema de preceptos precedentes de este proceso ha ido indicando el distanciamiento de patrones tradicionales y aproximación a planteamientos reconceptualizadores en la Didáctica, realizado por varios autores, entre otros Addine (2004), Ginoris (2009), González (2021). Esta posición es concretada en esta alternativa con el cuestionamiento al objeto de estudio, el cual transita de escolarizado a toda la actividad cognoscitiva, con énfasis en nuevas relaciones didácticas y sociales: el principio de combinación y las series conceptuales lineales-no lineales; las perspectivas inducentes a nuevas lecturas metódicas y el análisis de las relaciones sociales en la actividad cognoscitiva sobre la base de la no linealidad entre información y conocimiento.

IncurSIONAR en el conocimiento diverso no constituye una mera denominación, es establecer alcance transdisciplinar, holístico y complejo con incidencia renovadora en el sistema categorial y los componentes didácticos en cualquiera de los procesos inherentes a la actividad humana e investigativa (Novoa, 2019).

Una relación, con matiz de regularidad didáctica radica en el entramado complejo de las relaciones sociales que encadenan conocimientos sustentados en la formación y desarrollo de series didácticas conceptuales diversas en un contexto histórico-social concreto.

Esta percepción es referencia para introducir la inversión de la relación grupal en el proceso, al reconocer en la sociabilidad cultural de los escolares, sobre la base de proyectos investigativos de incursión en la diversidad, la revelación de que la unidireccionalidad entre los sistemas conceptuales y los procesos académicos posee potencialidades metodológicas para promover construcciones culturales de mayor alcance

y, limitaciones caracterizadas por no facilitar el intercambio cognitivo y relaciones interpersonales en grupos clases multigrado, al predominar una dirección regida por el paradigma organizacional del grado.

Los esquemas de las aulas multigrado están formados por conjuntos disjuntos por cada grado presente. En este eslabón está el germen del cambio dialéctico.

El análisis social y metodológico, sobre la base conceptual unidireccional es conducente a la identificación de heterogeneidad y diferencias de saberes y patrones culturales en los grupos clases, no como cualidad solo perteneciente a los grupos clases multigrado, está en todos los grupos clases. Esta contradicción es resuelta invirtiendo la relación grupal para percibir la universalidad en los grupos clases multigrado y la particularidad en los grupos clases grado.

4.1. Aportes prácticos didáctico-metodológicos

La explicación precedente es complementada con la posición autoral de este marco conceptual, al diferenciar fases acordes al desarrollo cultural de los involucrados, con antecedentes en González (2019), modificados para la correspondencia ampliada que implica el conocimiento diverso.

Génesis conceptual: inherente a todos los grupos humanos e individualidades al considerar que el vínculo con el contexto educativo dota de una base conceptual, necesitada de ser enriquecida con el entrenamiento para configurar series de relaciones conceptuales en un contexto histórico social concreto. Constituyen referentes claves para las relaciones sociales cognitivas en diferentes escenarios.

Asunción conceptual: la incorporación de las series de relaciones conceptuales es introducible en cualquiera de los niveles de comprensión de los sujetos, aunque lo ideal es ajustarse a la lógica ascendente del proceso del conocimiento que puede tener por referencia, en el caso de Cuba, a la pirámide educacional de base ampliada en la Educación Prescolar con el programa Educa a tu Hijo, construida por la Revolución Cubana, la que a la vez proyecta nexos con la educación posgraduada para el impacto cultural en las bases productivas y de servicios, en acepción ampliada de educación y proceso enseñanza-aprendizaje.

Sistematización conceptual: en ella, el recurso recurrente a la norma debe ser considerado como relación dialéctica para estimular la búsqueda de nexos con enfoque plural y diverso, y a la vez, la comprensión de que el saber humano posee una base cognitiva individual que sustenta nuevos saberes. La aceptación de lo precedente y con ello, la subjetividad humana, conduce a la utilización de métodos científicos con la sistematización de relaciones

interdisciplinar-transdisciplinares, sin desconocer la linealidad, disciplinariedad y análisis tradicionales.

El énfasis en el carácter humanístico del saber, en detrimento del tecnológico es pretexto para el establecimiento de vínculos que reafirmen el concepto de totalidad, no sumatorio, sino de esencias aparejadas a la diversidad.

Generalización conceptual: como proceso que no discrimina por lo académico, le incluye y abarca la pluralidad conceptual en un accionar intelectual no limitado al paradigma organizacional del grado ni a los objetos sociales de los procesos económicos. El carácter metodológico de los conceptos y la inexactitud inherente a las definiciones en un conocimiento de naturaleza infinita son referentes para relaciones universales con singularidad histórico social concreta. Luego, la cultura individual y social emergen como decisoras para inducir al ser humano como resumen viviente de la época.

4.1.2. Aplicación ejemplificada en el contexto universitario

Las fases son referencia para la Metodología, la Gestión y la Estrategia didáctica del conocimiento diverso, las cuales integran una secuencia no lineal determinadas por la estructura y el contenido expuestos.

Las condicionantes formativas del proceso universitario son propicias para estimular alternativas de autoaprendizaje con sentido creativo como las siguientes:

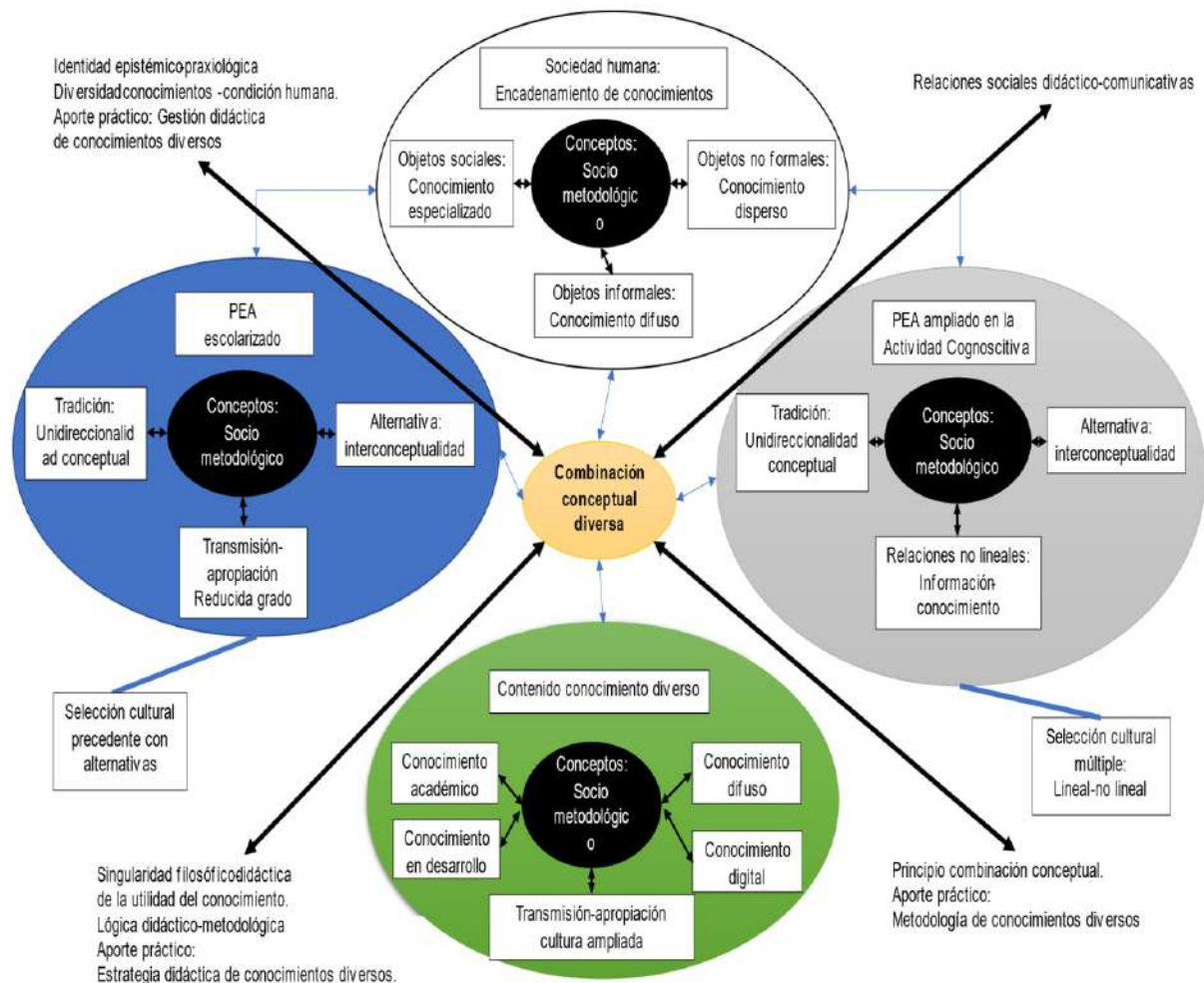
La metodología de la combinación de conocimientos posee una referencia multicampo que reafirma el enfoque multimetodológico acorde al principio expuesto para estructurar síntesis cognitivas con procedimientos y acciones para configurar series de relaciones conceptuales, autodesarrollo cognitivo, dirección de procesos diversos y de la diversidad cognitiva inclusiva, formular situaciones didácticas interactivas, y transferencias a procesos políticos socioeconómicos y culturales, incluyentes de contextos diversos (Belén y Silvio, 2019).

La Estrategia didáctica del conocimiento diverso en armonía con la singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento posee etapas de acciones graduadas según la lógica didáctico-metodológica esbozada.

La Gestión del conocimiento diverso, opción para procesos no escolarizados facilita la utilización identitaria epistémico-praxiológica de la diversidad de conocimientos para transferir a los mismos la construcción didáctica de relaciones conceptuales diversas para promover ampliación cultural con impacto en la eficiencia y eficacia de los procesos productivos y/o servicios que acontecen en coincidencia con Gamboa et al., (2021), Pérez et al., (2021),

A continuación, una síntesis gráfica del contenido precedente.

Figura 1.
Conocimiento diverso.



Nota: elaboración propia

5. Conclusiones

La Didáctica Combinativa posee como núcleo epistémico la interacción del paradigma especial de la Singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento, el principio de la combinación conceptual diversa y las relaciones didácticas que sustentan la estrategia, la gestión y la metodología del conocimiento diverso.

La Singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento constituye una síntesis paradigmática especial del pensamiento cubano con vínculos epocales a lo mejor universal,

de donde emerge la tesis: la diversidad de conocimientos es una cualidad inherente a la condición humana inducente de alternativas didáctico-metodológicas.

Las relaciones didácticas conceptuales diversas devienen en opción para direccionar el todo de lo diverso en cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva lo cual posibilita una neo-relación conceptual en las interacciones de multiobjetos referenciados y multicampos de acción de los sujetos, lo cual condiciona la identidad de las relaciones expuestas.

Una potencialidad y garantía de generalización radica en la estrategia, metodología y gestión del conocimiento diverso que posibilitan transitar a constructos reflejo de los contextos socioculturales donde transcurren los procesos.

Referencias

Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. *Didáctica*. Pueblo y Educación.

Belén Martín, R. y Silvio Danolo, D. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizaje. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (23), 115-131.

Castro Ruz, F. (2017). La impronta de Alejo Carpentier en Fidel. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/la-impronta-de-alejo-carpentier-en-fidel>

Gamboa Graus, M.E., Castillo Rojas, Y. y Parra Rodríguez, J.F. (2021). Procedimiento para el desarrollo de la gestión de la información como competencia de dirección en educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 71-95

Ginoris, O. (2009). *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. Selección de lecturas*. Pueblo y Educación.

González Labrada, G., (6 de julio de 2021). Conferencia Conceptualización del conocimiento diverso. VII Congreso CESPE. Recuperado de https://youtu.be/NowfcZE_OBc

González Labrada, G.C. (2006). *Modelo pedagógico de la dirección del proceso en las escuelas multigrado*. [Tesis Doctoral, UCP José de la Luz y Caballero de Holguín].

González Labrada, G.C. y Almarales Jaca, T. (2019). La combinación de conocimientos: opción didáctica de relaciones interconceptuales, diversas y holísticas. *Académica Universitaria-Opuntia Brava*.

- González Labrada, G.C., Almarales, T. y Antúnez, Y. (2018). *La lógica didáctico-metodológica de la combinación de conocimientos en procesos cognitivos diversos*. Académica Universitaria y Red Iberoamericana de Pedagogía.
- González Labrada, G.C., Antúnez, Y. y Reynaldo, R. (2017). *Las relaciones didácticas combinadas en procesos y contextos diversos*. Académica Universitaria y Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Marco Pérez, A. (2014). *Análisis de la diversidad en el medio rural*. [Tesis Doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].
- Martínez Huerta, J. (2019). Escuela y sostenibilidad. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (22), 76-89.
- Novoa Silva, A. (2019). Caminos de confluencias entre el pensamiento complejo y la Investigación Acción Participativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (17), 50-68.
- Pérez Morfi, D. y Font Graupera, E. (2019). Metodología de Gestión del Conocimiento para el emprendimiento empresarial. *GECONTEC: revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 7(1), 22-41.

Capítulo 10. Prácticas en el uso de procesos tecnológicos como ejes integradores del contenido

Dra. C. Beatriz Acuña Calaña

Universidad de Granma

Dra. C. Yamilka Sosa Oliva

Universidad de Granma

Dra. C. Carmen Milagro Odio Brooks

Universidad de Guantánamo

Dra. C. Elena Elia López Espinosa

Universidad de Granma

1. Introducción

El auge de los conocimientos, de las disciplinas y especialidades que ha traído el ritmo creciente de la sociedad y la tecnología, orientan nuevos y complejos escenarios para el logro de una cultura que se distinga por la alta preparación de los profesionales de estos tiempos. El Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba, promueve el desarrollo del proceso docente educativo intencionado a preservar, difundir y desarrollar la cultura obrera y tecnológica sistematizada por la humanidad y revertirlo en la formación integral de estudiantes proactivos, con criterio de sostenibilidad, resilientes y con conciencia de productores (Páez Suárez, 2017).

Este proceso demanda la incorporación a la cultura general de cada estudiante gran volumen de conocimientos científicos y una cantidad de saberes que les permitan comprender, explicar e interpretar la complejidad de la realidad y sus problemas. Por ello, es más importante lograr la capacidad de aprender, que aprender una gran cantidad de conocimientos, en otras palabras, más que enseñar conocimientos, es necesario enseñar cómo aprender eficientemente nuevos conocimientos.

Se precisa lograr que los aprendizajes sean cada vez más completos y se elimine la fragmentación de saberes a partir de promover un pensamiento lógico y reflexivo que; en correspondencia con la naturaleza compleja de lo que se enseña permita la modificación del intelecto de los estudiantes para percibir las relaciones dinámicas entre fenómenos y procesos que ocurren a su alrededor.

La carrera Medicina Veterinaria estudia los fundamentos científicos y tecnológicos para garantizar la sanidad animal, a partir de los procesos para los cuales están destinadas las producciones de las diferentes especies animales. Dentro del objeto de la profesión se destaca el modo de actuación zootécnico, que tiene en cuenta los principales procesos y procedimientos tecnológicos para la crianza, alimentación, selección animal y otros encaminados a la obtención de productos de este origen para satisfacer las necesidades alimentarias y de otra índole de la población (MES, 2017).

Hasta el momento la carrera se desarrolla según contenidos estructurados en disciplinas académicas separadas entre sí, en las que predomina la fragmentación de saberes, incidiendo de manera negativa en las relaciones entre las partes y la totalidad. En este orden, se producen limitaciones para profundizar en la asimilación de conocimientos, que permitan el desarrollo de habilidades y valores profesionales con incidencia más profunda en los saberes que de manera integrada debe apropiarse el estudiante en medio de situaciones contextualizadas para ejecutar procesos y procedimientos tecnológicos.

La disciplina Zootecnia aporta los conocimientos esenciales para el ejercicio de la profesión relacionados con los agroecosistemas ganaderos, su coherencia genética y ambiental y la aplicación de los procedimientos tecnológicos y técnicas informáticas y estadísticas como importantes herramientas para la toma de decisiones. Está estructurada por las asignaturas Biometría, Zootecnia y Economía Agropecuaria en las que se organiza lógicamente y pedagógicamente el contenido de una rama del saber vinculada a determinado aspecto de la actividad o del objeto del profesional (MES, 2017).

Esta concepción disciplinar obstaculiza la percepción de hechos y fenómenos a tenor de las articulaciones de diverso orden que entre ellos se producen, lo cual condiciona un escrutinio en el trabajo metodológico que permita perfeccionarlas. El presente artículo se orienta a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Zootecnia en la carrera Medicina Veterinaria, donde se emplean procesos tecnológicos como ejes integradores del contenido para contribuir a la apropiación de saberes integrados.

2. Fundamentos de la integración de contenidos zootécnicos

En Cuba, se reconoce la existencia de una teoría pedagógica y didáctica debidamente fundamentada, resultado de investigaciones basadas en el legado de los clásicos, actuales pedagogos y didactas. Para este trabajo constituyen referentes las investigaciones realizadas por Odio Brooks (2010), Fuentes González (2010), Addine Fernández y García Batista (2012), Acuña Calaña et al. (2021), ellos coinciden en su atención a los

conocimientos, habilidades y valores como componentes del contenido, en relación dialéctica con la apropiación de la cultura. En síntesis, los conocimientos advierten conceptos que se forman y desarrollan como habilidades en medio de la actividad y la comunicación mientras que, los valores constituyen los significados y sentidos a estas acciones, que se manifiestan en el desarrollo de la capacidad de transformación comprendida en el saber, hacer, ser y convivir profesional y social de los sujetos.

El contenido como categoría Didáctica no solo se reduce al conocimiento de la cultura, ciencia, arte o tecnología para ejercer la docencia, expresa la estructura que adopta al precisar, dentro del objeto, aspectos puntuales e indispensables que debe apropiarse el estudiante para alcanzar los objetivos (Álvarez de Zayas, 1999; Fuentes González, 2010). Estos se seleccionan a partir de las ciencias y de la cultura desarrollada por la humanidad adecuada al fin que nos proponemos.

Existe otra clasificación en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, referidos a los hechos, datos, conceptos, leyes, teorías, políticas; instrumentaciones con sus respectivos niveles de dominio y su expresión del nivel de significación social e implicación personal del saber y el saber hacer respectivamente; que se corresponden con los cuatro pilares básicos de la educación, que la UNESCO propone para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI (Delors, 1998).

Se consideran las acciones: aprender a conocer (relacionado con la comprensión, conocer, descubrir el entorno); aprender a hacer (como forma de influir en el entorno, hacerles frente a situaciones contextualizadas); aprender a vivir juntos (dado por las relaciones que se establecen entre estudiantes, profesores y trabajadores del eslabón de base durante las actividades prácticas) y aprender a ser (donde se desarrolla la capacidad de autonomía y de responsabilidad personal).

Desde una perspectiva profesionalizada (Mena Lorenzo, 2015; Acuña Calaña, 2018; Sosa Oliva et al. 2021) realizan aportaciones al contenido de su especialidad relacionado con los procesos productivos agropecuarios, que como culturas deben integrarse. Elementos esenciales que requiere el estudiante de la carrera Medicina Veterinaria para apropiarse de los contenidos, al mismo tiempo, posibilita la ejecución de una variedad de funciones laborales en diferentes puestos de trabajo, que garantizan su interrelación activa con la carrera y les permite solucionar situaciones problemáticas contextualizadas.

Se considera al contenido zootécnico como contenido profesional, el cual se entiende como una categoría didáctica que tiene en cuenta las regularidades ambientales y morfofisiológicas que modelan el comportamiento productivo de los animales de interés económico, a partir de las relaciones dialécticas entre los conocimientos, habilidades y valores profesionales que resultan de su estudio. (Acuña Calaña, 2018, p. 54). De acuerdo a esta definición, en correspondencia con los componentes del contenido asumidos que forman parte del objeto de trabajo del Médico Veterinario se proyectan:

1. Conocimientos que reflejan los conceptos, leyes y principios esenciales relacionados con la producción animal con enfoque ecológico.
2. Habilidades profesionales que muestran lo que debe saber hacer el estudiante para ejecutar procedimientos tecnológicos, en interacción con animales, plantas, tecnologías, instalaciones, puestos de trabajo y con otros sujetos.
3. Los valores profesionales que expresan los modos de actuación consecuentes con los objetivos del modelo del profesional, durante la ejecución del sistema de producción.

Por su naturaleza epistémica, el contenido está orientado a la formación de conocimientos, habilidades y valores profesionales desde la solución de problemas específicos y generales de la profesión, en tal sentido, integrarlos constituye una línea de trabajo. En este orden, existen criterios contrapuestos en las concepciones de integración en su relación con la interdisciplinariedad; más allá de esclarecer si es parte o fin. Estas contradicciones suponen una mirada diferente a la integración del contenido dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, separada de los límites de las asignaturas, para favorecer su comprensión e interpretación y que finalmente se encuentre una definición acabada que considere los nexos y relaciones entre ambos conceptos.

En esa línea de pensamiento, Fiallo Rodríguez (2012) concibe la interdisciplinariedad como proceso y filosofía de trabajo, esclarece que a través de las relaciones interdisciplinarias se logra la integración y afirma que estos conceptos, aunque no se excluyen, tampoco son iguales. Mientras que, autores como Abbona et al., (2010), Abad Peña y Fernández Rodríguez (2011), Almogoea et al., (2012), López Méndez et al., (2016), Collazo Frías, 2016; Acuña Calaña et al., 2021) incursionan en la integración de contenidos y su conveniencia. Ellos coinciden en que las relaciones interdisciplinarias que se establecen entre las asignaturas se complementan, se comprenden mutuamente, se llevan a cabo

acciones recíprocas en diferentes aspectos con el objetivo de favorecer los procesos de aprendizaje, al mismo tiempo preparan al estudiante para integrar los saberes que aportan.

Sobre la base de estos argumentos Acuña Calaña et al. (2021) definen integración de contenidos zotécnicos como: el proceso mediante el cual el estudiante de la carrera Medicina Veterinaria, los profesores y los especialistas del eslabón de base, en su interacción dentro de un sistema de producción, utilizan procedimientos didácticos y tecnológicos, que favorecen el establecimiento de nexos entre los conocimientos, habilidades y valores profesionales para preservar la salud animal (objeto de trabajo) a partir de niveles de integración de acuerdo a las exigencias y rigor del trabajo que desempeñan en diferentes contextos.

Se comparte la definición del concepto de saberes integrados de Martínez Rubio y González Cruz (2018, p. 4) ellas los consideran como “la expresión de síntesis construida alrededor de un objeto, desde saberes que existían por separado en la mente del sujeto”. Mientras que, la Zootecnia como ciencia aplicada “se ocupa de sistematizar las regularidades morfo fisiológicas y ambientales que modelan el comportamiento productivo del animal de interés económico” (Corzo Bacallao et al., 2009, p. 4).

En consideración a las definiciones anteriores, en la asignatura Zootecnia se requiere la construcción metodológica del contenido, precisar su esencia y explicar sus particularidades, desde de las unidades que lo constituyen mediante los procesos zotécnicos enfocados a partir de las acciones: diseño o planificación, organización, ejecución y control. Constituye un referente los resultados de Abbona et al., (2010), ellos utilizan la planificación de un establecimiento agropecuario como eje integrador, para la integración de contenido mediante la Práctica Preprofesional.

En la propuesta anterior, los estudiantes se vinculan al ámbito productivo y la acción profesional se orienta al Ingeniero Agrónomo, sin embargo, ofrece pautas para concebir un cambio conceptual en la manera de entender la integración del contenido en la asignatura Zootecnia. Para ello, se elabora una metodología que parte de la contribución de cada una a las acciones zotécnicas, pero tiene en el proceso de ejecución del sistema de producción su centro, la crianza del animal y la obtención de la producción; esta acción está íntimamente relacionada con las tareas y ocupaciones que emergen del modelo del profesional.

Desde esta perspectiva de análisis, se requiere tener en cuenta desde la Biología el Principio de la integridad biológica, que refrenda la asimilación de las relaciones que existen

entre objetos y fenómenos bióticos que abarcan desde las más simples a las de mayor complejidad, a la vez que se sintetizan los hechos en conceptos biológicos. Se requiere que los estudiantes establezcan puntos de contacto con los núcleos fundamentales y relacionarlos entre sí, a partir de los procesos zootécnicos que se manifiestan en el eslabón de base, los que se sistematizan mediante problemas docentes profesionales que permiten su generalización en la Práctica Laboral.

3. Preparación de los profesores para la integración de contenidos zootécnicos

Los profesores se preparan para implementar la metodología a través de los colectivos de disciplina, colectivo de asignatura y preparación de la asignatura como formas de trabajo metodológico (Resolución Ministerial 2/2018), para dar cumplimiento con calidad a los objetivos generales de la asignatura, en estrecho vínculo con los de la disciplina y del año. Para ello, es importante considerar un eje integrador, este se entiende como: “el pivote alrededor del cual se da el proceso de articulación interdisciplinaria, es el punto de encuentro y de convergencia en el que fluye la interrelación entre los diferentes componentes del sistema” (Martínez Rubio y González Cruz, 2018, p. 4).

Dentro de su preparación los profesores deben dominar el Plan de estudios, Modelo del profesional y los contenidos de los programas de la disciplina Zootecnia. Establecer pautas para la integración del contenido zootécnico, con la conformación de la arquitectura del sistema de conocimientos, habilidades y valores profesionales desde una perspectiva metodológica, como un todo indivisible desde su carácter epistemológico, profesional y metodológico en consideración con los conocimientos previos de los estudiantes.

A partir de los niveles de sistematicidad del conocimiento que fundamentan la ejecución del sistema de producción, planifican actividades para establecer nexos entre conceptos, leyes y principios que fundamentan el contenido zootécnico tal y como se desarrollará en cada tema de la asignatura, en la Práctica Laboral y su contribución a la disciplina principal integradora. Elaboran problemas docentes profesionales, considerados por (Acuña Calaña, 2018, p. 59) como: “aquellas circunstancias relativas al proceso de ejecución del sistema de producción, que se plantean dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que impulsan al estudiante a aplicar el contenido zootécnico adquirido en la búsqueda de soluciones”.

Elaboran las guías para la Práctica Laboral sobre la base de los problemas determinados en el contexto laboral con la disposición metodológica de las habilidades y los valores profesionales en analogía con la orientación epistemológica del sistema de conocimientos. Se preparan respecto a procedimientos didácticos y tecnológicos para planificar la ejecución

de actividades que permitan al estudiante comparar, buscar, reconocer y establecer las relaciones esenciales entre el contenido zootécnico y el proceso de ejecución del sistema de producción.

Determinan que los saberes integrados que estructuran el contenido zootécnico son: caracterización del ecosistema agropecuario, las regularidades morfofisiológicas de los animales de importancia económica y las manifestaciones del comportamiento productivo y reproductivo de las especies de interés económico, respecto al sistema de producción que se emplea.

3.1. Objetivo de la metodología

La metodología persigue como objetivo general: ofrecer vías didácticas y metodológicas a los profesores de la asignatura Zootecnia en la carrera Medicina Veterinaria para llevar a cabo la integración del contenido del mismo nombre, mediante procedimientos que singularizan al método de integración del contenido.

3.2. Fundamentación de la metodología

La integración de contenidos zootécnicos en la carrera Medicina Veterinaria, se caracteriza por el empleo de procedimientos didácticos y tecnológicos que propician la solución de problemas docentes profesionales relacionados con la ejecución del sistema de producción. Dada su naturaleza compleja se necesita dotar al estudiante de un pensamiento global de los hechos y fenómenos para conducirlos hacia la apropiación de saberes integrados mediante relaciones de naturaleza dialéctica entre objetivo, contenido y método.

Se emplea el método de integración de contenidos con nuevos procedimientos que singularizan e imprimen un carácter profesional al proceso de integración de contenidos zootécnicos como una visión abstracta para proceder y la perspectiva para su aplicación se concreta en la metodología. De igual forma, se articula el método zootécnico de análisis fundamentado en el conocimiento de las manifestaciones de la Ley de los factores limitantes sobre las esferas de la crianza animal. La aplicación de ambos métodos respalda científicamente la actuación de los profesores y evita la improvisación.

3.4. Etapas de la metodología

La metodología contiene tres etapas y cada una de ellas posee un procedimiento que se incorpora al método de integración del contenido, imprimiéndole un carácter profesional al proceso de integración de contenidos zootécnicos, con un respaldo científico y evita la improvisación.

3.4.1. Primera Etapa: preparación previa para la construcción metodológica del contenido zootécnico

Procedimiento: conformación del carácter metodológico del proceso de ejecución del sistema de producción.

Se realiza el diagnóstico en base a las limitaciones y potencialidades de estudiantes, profesores y especialistas del eslabón de base para llevar a cabo la integración, con una nueva mirada al tratamiento de la categoría contenido a través de los procesos productivos agropecuarios. Luego, se determinaron los contenidos fundamentales de cada asignatura que comprende la disciplina y los objetivos del año en relación con el proceso de ejecución del sistema de producción, el tratamiento a la relación animal- ambiente y su implicación para la ejecución de procesos y procedimientos tecnológicos. Más adelante se elaboraron problemas docentes profesionales.

3.4.2. Segunda Etapa: proyección hacia la comprensión integrada de contenidos zootécnicos

Procedimiento: comprensión del proceso de ejecución del sistema de producción como eje integrador.

Los profesores enseñan cómo ejecutar el sistema de producción mediante la orientación del objetivo del problema docente profesional, así como, los conocimientos necesarios para ejecutarlo y los nuevos a adquirir. También se consideraron los puestos de trabajo, los recursos a emplear y la bibliografía para su autopreparación, cuándo y cómo se evaluaría.

Se sistematizan los conceptos, leyes y principios relacionados con el contenido zootécnico, a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias en cuanto a manifestaciones en cada proceso y su relación con cada especie de animal de interés económico; mediante el empleo experiencias, motivaciones, ideas, vivencias para inducir a la solución de los problemas docentes profesionales.

La orientación del problema docente profesional se realiza a partir de todos los elementos necesarios y suficientes para que los estudiantes comprendieran el objetivo y los saberes necesarios para su desarrollo. Con el apoyo del método de integración del contenido y el método zootécnico de análisis, se incentivó al estudiante a elaborar suposiciones, conjeturas, hipótesis sobre determinadas situaciones reales o modeladas en las que reprodujeran elementos del contenido en la búsqueda del conocimiento relacionado con los procesos zootécnicos.

3.4.3. Tercera Etapa: aplicación de contenidos zootécnicos en la Práctica Laboral

Procedimiento: interrelación del eje integrador con los problemas docentes profesionales.

Se implementan problemas docentes profesionales de mayor grado de dificultad a partir de las condiciones de los puestos de trabajo en el eslabón de base relacionados con las tecnologías, recursos o insumos existentes; también, con la preparación técnica y sociopolítica del colectivo de trabajadores con los que interactúa el estudiante, en tanto constituyen fuentes de información para concretar las intenciones didácticas.

Se tienen en cuenta elementos del diseño o planificación del sistema de producción entre ellas: las condiciones constructivas de las instalaciones, las razas y especies adecuadas para el fin productivo; la implementación de tecnologías coherentes, suministro de insumos y materiales necesarios para llevarlo a cabo, personal técnico actualizado en las tecnologías. En esta etapa se desarrolla un intenso trabajo científico metodológico en el colectivo pedagógico, con la conclusión de evaluar la integración de contenidos zootécnicos mediante la solución de un problema docente profesional relacionado con la ejecución del sistema de producción.

Se atiende la regulación de los modos de actuación del estudiante, mediante el control sistemático del curso de sus acciones, la realización de cambios deliberados, la evaluación de la propia conducta para rectificar decisiones cognitivas inadecuadas, con el objetivo de ser corregidas en caso necesario. Se brindan niveles de ayuda para la solución de los problemas, se estimula el intercambio grupal y la cooperación, así como el incentivo al debate y los disímiles puntos de vista de los estudiantes.

Se explica y compara el comportamiento de la producción de leche, carne, huevos, de diferentes especies y razas de animales de interés económico, respecto al nivel de adaptación ambiental y sus características morfofisiológicas de la especie y raza. Los intercambios y trabajo en equipos permiten poner en funcionamiento sus recursos internos para la búsqueda de vías de solución por medio del método zootécnico de análisis que

permite evaluar determinado proceso o procedimiento tecnológico y ofrecer cambios, soluciones, correcciones, ajustes y alternativas sostenibles.

4. Dimensiones e indicadores para evaluar la metodología

La valoración se realiza a partir del resultado de un diseño experimental con la aplicación del pre-experimento. Como variable independiente: la metodología para la integración de contenidos zootécnicos y como dependiente: la apropiación de saberes integrados.

La apropiación de saberes integrados se evalúa mediante los resultados alcanzados en la solución de problemas docentes profesionales relacionados con el contenido zootécnico y en la ejecución de los procesos y procedimientos tecnológicos adecuados para cada sistema de producción animal. Se consideran dimensiones e indicadores que están en correspondencia con la definición e identificación de los saberes integrados y son evaluadas con el empleo de una escala valorativa con las categorías: ALTO, MEDIO y BAJO.

4.1. Dimensión profundidad en la asimilación de los conocimientos

Se tiene en cuenta la profundidad en la asimilación de los conocimientos a partir de que los estudiantes logran identificar, analizar, comparar y determinar características distintivas y establecer relaciones causales entre conceptos, leyes y principios que desde la ciencia guían el aprendizaje del proceso de ejecución del sistema de producción, en relación con los componentes del contenido zootécnico.

Tabla 1.

Relación entre indicadores y resultados.

| Dimensión profundidad en la asimilación de los conocimientos | |
|--|--|
| Indicadores | Resultados |
| Determinar los conocimientos esenciales. | Determinan los conceptos, leyes y principios esenciales relacionados con el proceso de ejecución del sistema de producción. |
| Determinar las características fundamentales del sistema de conocimientos. | Revelan rasgos que distinguen al ecosistema agropecuario y las regularidades morfofisiológicas que modelan la conducta animal. |
| Relacionar los conocimientos esenciales del contenido zootécnico. | Relacionan mediante la comparación de los conceptos, leyes y principios que se manifiestan dentro del contenido zootécnico. |
| Explicar las causas que originan el surgimiento de los problemas docentes profesionales. | Revelan la o las posibles causas que originan el problema docente profesional al que se enfrentan. Sugieren la necesidad de realizar ajustes para atenuar la influencia negativa del ambiente. |

Fuente: elaboración propia.

4.2. Dimensión desarrollo de habilidades profesionales

Esta dimensión se evalúa a partir de la posibilidad del estudiante para elaborar las acciones y ejecutar las operaciones relacionadas con los procedimientos tecnológicos de determinado proceso tecnológico dentro del sistema de producción.

Tabla 2.

Relación entre indicadores y resultados.

| Dimensión: desarrollo de habilidades profesionales | |
|---|---|
| Indicadores | Resultados |
| Transferencia | Desarrollan de forma lógica y acertada los procedimientos para cada proceso tecnológico durante la ejecución del sistema de producción, con diferentes niveles de complejidad, variabilidad y solucionan correctamente cada problema docente profesional. |
| Precisión | Ejecutan los procedimientos correctos para determinado proceso tecnológico. |
| Flexibilidad | Utilizan varias vías para ejecutar procedimientos tecnológicos en sistemas de producción en correspondencia con la tecnología empleada y proponen ajustes. |
| Rapidez | Ejecutan los procedimientos tecnológicos adecuados en el tiempo adecuado y con independencia cognoscitiva. |
| Independencia | Son autónomos durante la ejecución de procesos y procedimientos tecnológicos dentro del sistema de producción. |

Fuente: propia creación.

4.3. Dimensión desarrollo de valores profesionales

Se evalúa a partir de la demostración por parte de los estudiantes de modos de actuación consecuentes con el contenido recibido y los objetivos del modelo del profesional, durante la ejecución del sistema de producción.

Tabla 3.

Relación entre indicadores y resultados.

| Dimensión: desarrollo de valores profesionales | |
|---|---|
| Indicador | Resultado |
| Manifestación de conciencia de productores. | Posibilidad de evaluar las manifestaciones del comportamiento productivo y reproductivo de las especies de interés económico; la correcta ejecución de procedimientos tecnológicos en dependencia de la tecnología empleada; reconocimiento de la necesidad de realizar ajustes para atenuar la influencia negativa del ambiente; proponer los ajustes. Todo ello favorece la productividad, la eficiencia, la calidad y el ahorro de recursos materiales y humanos, que denota este modo de actuación. |
| Exhiben criterios de sostenibilidad durante la ejecución del sistema de producción. | En las valoraciones que realizan respecto a la repercusión de determinado procedimiento tecnológico para la perdurabilidad del sistema de producción, predominan juicios de valor con conocimientos, la toma de decisiones tecnológicas adecuadas con actitudes: económicamente viables, culturalmente aceptables, socialmente justas, naturalmente sanas y legalmente permitidas. |

Fuente: propia creación.

4.4. Apropiación de saberes integrados

Se logra la apropiación de saberes integrados, una vez que el estudiante guiado por sus profesores y especialistas del eslabón de base puede utilizar sus recursos cognitivos a partir de asimilar la unidad indisoluble comportamiento morfofisiológico del animal- variación ambiental, en relación con los componentes del contenido zootécnico que fundamentan la ejecución del sistema de producción, a partir del tránsito por niveles de integración que dan cuenta de su profundidad y dominio en diferentes contextos.

5. Conclusiones

Los fundamentos teóricos asumidos y sistematizados alrededor de la integración de contenidos zootécnicos, han permitido precisar insuficiencias en la sistematización del contenido zootécnico, que considere los elementos que lo conforman respecto a los procesos tecnológicos y la relación animal-ambiente.

La aplicación en la práctica educativa y valoración de los resultados de la implementación de la metodología, demuestran su factibilidad para la integración de contenidos zootécnicos y sus potencialidades para favorecer la apropiación de saberes integrados.

El carácter flexible de la metodología permite su adecuación a otras carreras que posean dentro de su objeto de trabajo el campo de acción zootécnico.

Referencias

- Abad, G. y Fernández, K. (2011). La integración de contenidos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias en la Secundaria Básica: posibilidades de concreción en la práctica escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(25).
- Abbona, E., Oyhamburu, M. Graciano, C., Faustino, L. y Garatte, L. (2010). *Nueva estrategia de integración de contenidos mediante la práctica profesional basada en la planificación de un establecimiento agropecuario*. III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. CONICET. La Plata.
- Acuña (2018). *La integración de contenidos zootécnicos en la especialidad Zootecnia Veterinaria*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor, Universidad de Granma].
- Acuña, B., Sosa, Y. y Arceo, E. (2021). *La Integración de contenidos zootécnicos en tiempos de Covid 19*. (17, julio 2021). Primer Coloquio Iberoamericano de Educación Rural. <http://youtu.be/jpp4SibWEPE>
- Acuña, B., Sosa, Y., López, E. y Arceo, E. (2021). *Particularidades de la integración de contenidos en la especialidad Zootecnia Veterinaria*. (20, julio 2021). X Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. <https://redipe.org/eventos/cidep-2021-2/>
- Addine, F. y García, G. (2012). *La Didáctica General y su enseñanza en la educación superior pedagógica*. Congreso Universidad. <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/433>.
- Almogua, M., Hernández, M., Hernández, E., Terrero, W. y Díaz, L. (2012). Las relaciones interdisciplinarias desde Base de la Producción Agropecuaria I con la asignatura Química en la formación del Técnico Medio de la especialidad Zootecnia-Veterinaria. www.monografias.com.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Collazo, V. (2016). *La integración de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática para la formación profesional del Técnico Medio en la especialidad Zootecnia-Veterinaria*. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana].

- Corzo, J. García, L., Silva, J. y Pérez, E. (2009). El ecosistema agropecuario. En N. Casanova (ed.), *Zootecnia General un enfoque ecológico* (pp.1-9). Editorial Félix Varela.
- Delors, J. (1998). La Educación encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. España.
- Fiallo, J. (2012). *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?* Editorial Pueblo y Educación.
- Fuentes, H. (2010). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad: Una Alternativa Holística, Compleja y Dialéctica en la construcción del conocimiento científico*. CeeS Manuel Fajardo Gran.
- López, E., González, A. Y Cardoso, M. (2016). La planificación y aplicación de tareas integradoras interdisciplinarias en el PEA de la asignatura Fundamentos de Agropecuaria en las carreras pedagógicas de Ciencias Naturales. *Rev. IPLAC*. 24, 202-214.
- Martínez, B y González, I. (2018). Metodología para el diseño del Proceso de Enseñanza Aprendizaje interdisciplinario en la Disciplina Formación Laboral investigativa. *Opuntia Brava*, 6(3), 20-30.
- Mena, J. (2015). La Educación Técnica y Profesional: una educación diferente. *Revista Mendive*, 13(4).
- Ministerio de Educación Superior (2017). *Plan de Estudio "E". Carrera Medicina Veterinaria*. Universidad de Granma.
- Odio, C. (2010). *Alternativa metodológica para el desarrollo de las habilidades profesionales para la producción de alimentos en la formación del Técnico Medio en Zootecnia-Veterinaria*. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Héctor Alfredo Pineda"].
- Páez, V. (2020). El objeto de la Didáctica de la Educación Superior en la sociedad del conocimiento: implicaciones en la formación profesional. En I. Bermúdez y S. Lima (ed.), *La Didáctica de la Educación Superior ante los retos del Siglo XX*. (pp. 11-28). www.ucpejv.edu.cu

Resolución Ministerial 2/2018, Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. *Gaceta oficial*, No 25, Ordinaria de 21 de junio de 2018, pp. 651-666. <http://www.gacetaoficial.cu/>

Sosa, Y; Bueno, Y. y Acuña, B. (2021). *Profundización en el contenido agronómico desde la educación rural en tiempos de pandemia*. (17, julio 2021). Primer Coloquio Iberoamericano de Educación Rural. <http://youtu.be/jpp4SibWEPE>

Capítulo 11. Educación a Distancia en la Maestría en Desarrollo Socio Económico Local de la Universidad de Granma a través de la plataforma de chat Element.io

Dr. C. Claudio Arias Salazar

Universidad de Granma. Cuba

Dr. C. Oscar Romero Cruz

Universidad de Granma. Cuba

Lic. Aniuska Arias Benavides

Universidad de Cienfuegos. Cuba

Dr.C. Taeli Gómez Francisco

Universidad de Atacama. Chile

1. Introducción

La gestión del posgrado en el Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba se orienta a efectuar el trabajo científico metodológico, en aras de perfeccionar las distintas formas de superación, utilizando las modalidades de estudio semipresencial y a distancia. Según el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba la utilización de la educación a distancia tiene que tener un conjunto de requisitos en los que sobresale; que exista un personal capacitado para el trabajo en esta modalidad; que el proceso sea centrado en el estudiante y su aprendizaje en función de dar respuesta a las demandas sociales del contexto en el cual se desarrolle; con un diseño didáctico que propicie las interacciones entre todos los actores del proceso, para garantizar la gestión del conocimiento y el acceso a información actualizada y confiable.

En función de potenciar la ciencia, la tecnología y la innovación como eje estratégico del Plan nacional de desarrollo económico y social hasta 2030 se prevé como objetivo fortalecer la soberanía tecnológica en el desarrollo de las telecomunicaciones, tecnologías de la información y la conectividad; así como fomentar el desarrollo de nuevas plataformas tecnológicas.

En este contexto aparece como una necesidad el desarrollo de la educación a distancia a través de las diferentes plataformas interactivas y en particular la plataformas de chat Element.io.

Este capítulo tiene como objetivo discutir algunas experiencias relacionadas con la impartición a distancia de la Maestría en Desarrollo Socio Económico Local de la Universidad de Granma utilizando la plataforma de chat Element.io.

2. Desarrollo de cursos profesionales en plataformas de chat

Existe una tendencia creciente de utilizar las plataformas de mensajería instantánea para la educación a distancia, fundamentalmente, por su capacidad de comunicación, facilitando mucho la actividad docente, que es sobre todo un proceso de comunicación.

En trabajos recientes se ha evaluado el uso de estas aplicaciones en tareas educativas (Qamar et al., 2020; Aladsani, 2021; Medina, 2021; Fazliakhmetov et al., 2021; Hatol et al., 2021; Kusuma ,2021; reconociendo sus grandes beneficios.

Algunas plataformas de chat grupal como Element (<https://element.io/>) y Telegram (<https://telegram.org/>), utilizadas de manera conjunta con Telegraph (<https://Telegra.ph/>) y Nextcloud (<https://cloud.udg.co.cu/>) o Google Drive (<https://drive.google.com/>), pueden convertirse en entornos virtuales de enseñanza, capaces de competir con cualquier sistema profesional de gestión de aprendizaje, facilitando el acceso a materiales del curso y a otras fuentes de información, la entrega de tareas, el desarrollo de actividades de aprendizaje, la evaluación y la comunicación.

Estas aplicaciones, por su facilidad de uso, su superioridad en la comunicación, sus ventajas como redes sociales y el dinamismo que se puede lograr en las clases, gozan de mucha mayor preferencia para la mayoría de los profesores y estudiantes que las han utilizado, que los sistemas de enseñanza a distancia tradicionales, según lo demuestran numerosos estudios Alkhezzi y Al-Dousari, 2016; Pereira, 2017; Iksan y Saufian, 2017; Aghajani y Adloo, 2018; Habibi et al., 2018; Abu-Ayfah, 2020.

Sin embargo, para sacarles el máximo provecho a estos entornos virtuales de aprendizaje y poder desarrollar cursos profesionales, hay que conocer cómo preparar los cursos, cómo presentarlos en la sala de chat, cómo elaborar la guía de estudios y otros elementos que serán abordados de forma muy clara y concreta en este capítulo.

2.1 Organización del aula

La sala de chat es el espacio donde se desarrolla el proceso docente-educativo, es el aula donde se socializan los contenidos del curso y se establece el intercambio con los estudiantes.

En un curso profesional desarrollado en una sala de chat, es muy importante mantener el aula bien organizada, lo que permitirá comprender mejor lo que se publica y localizar fácil la información cuando se requiera.

Usualmente los sistemas de chat tienen bondades que permiten lograr este orden, en primer lugar, el profesor debe aprovechar las posibilidades que tiene de escribir en mayúscula, negrita, cursiva o monospace, cuando quiera resaltar determinadas informaciones dentro de sus mensajes, esto es muy útil sobre todo para ofrecer orientaciones atractivas a los estudiantes.

Usar la opción de respuesta de los mensajes es muy conveniente para responder, comentar o referirse a determinado mensaje, cuando no se usa esta opción, se corre el riesgo de que no se comprenda a que usted se está refiriendo en su mensaje.

En las salas de chat se intercambia mucha información y aunque estas plataformas tienen diferentes facilidades para buscar información, el uso de las etiquetas es una opción fabulosa para localizar mensajes en las clases, el uso de etiquetas como, #Curso, #Clase, #Tema, #Evaluación, #Orientación, etc., declarando preferiblemente el nombre exacto de estas actividades, permite encontrar muy rápido los mensajes etiquetados.

2.2 Preparación de los contenidos del curso

Todos los cursos deben contener orientaciones, recursos educativos, actividades, evaluaciones y otros elementos que aseguren el cumplimiento de los objetivos previstos. Es imprescindible que estos elementos se organicen de manera adecuada para facilitar la conducción del proceso docente-educativo.

También es necesaria cierta uniformidad en el montaje de los diferentes cursos, lo que posibilitará que el estudiante se adapte a la dinámica que se desea lograr en el proceso docente.

Los elementos básicos recomendados para una clase en Moodle Saorín, 2012; Valero y Cárdenas, 2013; Conde et al., 2021; constituyen una magnífica referencia para el montaje de los cursos en las plataformas de chat y han sido adoptados como guía general. Más adelante se explicará dónde y cómo deben presentarse cada uno de estos elementos.

2.3 Presentación de los contenidos del curso

Si se desea desarrollar un curso profesional, no se debe subir los contenidos directamente a la sala de clases, allí no se pueden presentar de manera didáctica los contenidos, además resultarían muy difíciles de localizar por los estudiantes, al incrementarse los intercambios en la sala.

Lo correcto es montar el curso en la plataforma Telegraph (<https://Telegra.ph/>) y habilitar no más de cuatro o cinco post, para presentar las orientaciones generales del curso y sus diferentes temas y contenidos.

De manera que todas las orientaciones, así como todos los contenidos y recursos de aprendizaje de cada tema aparezcan en un solo lugar y estén bien organizados, para facilitar el acceso de los estudiantes a los mismos.

Cada uno de estos posts tendrá un link que servirá para publicarlos en la sala de clases en el momento que corresponda.

2.4 Post de orientaciones generales del curso

Un curso profesional debe contener un post dedicado a las orientaciones generales del curso y varios posts dedicados a los diferentes temas.

En el post dedicado a las orientaciones generales del curso debe aparecer como mínimo, secciones dedicadas al anuncio del curso, bienvenida, descripción general del curso, recursos educativos generales, orientaciones generales para el estudio, evaluación final y planificación general.

Tabla 1.

Contenido del post de orientaciones generales del curso.

| Sección | Contenido |
|---|---|
| Anuncio del curso | El post debe comenzar con una imagen que sirva para anunciar el nombre del curso y profesor, dicha imagen es importante porque es mostrada por la plataforma de chat en el aula cuando se publique el link del post |
| Bienvenida | Las palabras de bienvenida serán breves y comenzarán por la presentación del profesor, comentando de manera elemental sus resultados científicos en el área del curso, contendrán una mínima explicación de la importancia del curso y no pueden faltar elementos que motiven a los estudiantes por el curso |
| Descripción general del curso | Se abordarán los objetivos generales del curso, los diferentes temas a tratar y los contenidos fundamentales de cada tema, siendo muy importante incorporar un link en el post para que los estudiantes puedan descargar el programa oficial del curso |
| Recursos educativos generales | Se incluye la bibliografía general de curso, videos generales y otros recursos generales, que deben ir acompañados de sus links correspondientes, para facilitar el acceso de los estudiantes a los mismos |
| Orientaciones generales para el estudio | Se deben incluir orientaciones generales para la adecuada preparación de los estudiantes en el curso, las cuales deben ser claras y precisas, siendo necesario incorporar en esta sección un enlace para que los estudiantes puedan descargar la guía de estudios oficial del curso |
| Evaluación final | Es necesario orientar con lujos de detalles la evaluación final del curso, para que todos los estudiantes conozcan desde el inicio del curso cómo serán evaluados y puedan trabajar a través de todo el curso en su proyecto evaluativo final |
| Planificación general | Se debe precisar en qué momento se publicará cada tema en la sala, los momentos que se destinarán al intercambio entre profesores y estudiantes, es necesario explicar cuándo hay que entregar las evaluaciones parciales y cuándo se entregará la evaluación final, es cardinal que se pongan fechas y horas para cada actividad |

Fuente: elaboración propia.

2.5 Post de temas del curso

Es muy conveniente organizar el curso por temas, estos temas deben corresponderse con los temas del curso en el programa oficial, y debe haber un post por cada uno de los temas.

En cada uno de estos posts deben alojarse como mínimo, sesiones dedicadas al anuncio del tema, orientaciones del tema, recursos educativos específicos, actividades de aprendizaje y evaluación del tema.

Tabla 2.

Contenido de los posts de temas del curso.

| Sección | Contenido |
|---------------------------------|--|
| Anuncio del tema | El post debe comenzar con una imagen que sirva para anunciar el nombre del tema y del profesor, dicha imagen es importante porque es mostrada por la plataforma de chat en el aula cuando se publique el link del post |
| Orientaciones del tema | Se abordará brevemente la importancia del tema, los objetivos específicos y los contenidos detallados a tratar |
| Recursos educativos específicos | Incluirán la presentación básica y presentaciones complementarias del tema, los videos básicos y complementarios del tema y la bibliografía básica y complementaria del tema, acompañados todos de los link que permiten visualizarlos en internet o que posibilitan su descarga. La presentación básica del tema debe ser preferiblemente una presentación en forma de video con voz, aunque en algunos casos, también pudiera ser un documento que contenga las imágenes de la presentación acompañadas de su explicación escrita Los recursos informativos que se quieran facilitar a los estudiantes se deben subir a Nextcloud (https://cloud.udg.co.cu/) o Google Drive (https://drive.google.com/) e incorporar el link de descarga en el post |
| Actividades de aprendizaje | Pueden ser tareas, cuestionarios y otras actividades de apoyo a la construcción de conocimientos, estimulando su aplicación práctica, favoreciendo el aprendizaje significativo y la toma de decisiones de los estudiantes |
| Evaluación del tema | Se darán orientaciones para la evaluación de los conocimientos adquiridos en el tema, puede indicarse la realización de un proyecto, una estrategia o la solución de una problemática determinada |

Fuente: elaboración propia.

2.6 Guía de estudios del curso

La guía de estudio es un instrumento creado por el profesor del curso para conducir a los estudiantes durante su preparación en los contenidos del curso, la misma debe contener las orientaciones metodológicas claras que faciliten la correcta comprensión de la guía y del curso.

La guía debe incluir como mínimo, secciones para el título de la guía y nombre y apellido del profesor, presentación de la guía, presentación del curso, orientaciones para el estudio de los temas, evaluación final, sistema de atención a los estudiantes y planificación del curso.

Tabla 3.

Contenido de la guía de estudios del curso.

| Sección | Contenido |
|--|--|
| Título de la guía y profesor | Además del título de la guía y nombre del profesor, es conveniente incluir la foto del profesor, su teléfono y correo electrónico, así como una síntesis curricular de no más de 150 palabras |
| Presentación de la guía | Se debe explicar en qué consiste la guía de estudios, su estructura, contenidos y formas de uso |
| Presentación del curso | Debe incluir la importancia, objetivos generales, diferentes temas a tratar, recursos educativos generales y sistema de evaluación |
| Orientaciones para el estudio de los temas | Se incluye para cada tema el título del tema, importancia, objetivos particulares, contenidos, orientaciones técnicas y metodológicas para el estudio, recursos educativos, actividades de aprendizaje y actividades evaluativas |
| Evaluación final | Debe contener las orientaciones precisas para la realización de esta actividad |
| Sistema de atención a los estudiantes | Se explica cómo se establecerá la interacción entre el profesor y los estudiantes para explicar contenidos que lo requieran y aclarar las dudas que se tengan |
| Planificación del curso | Abarca desde el momento en que se publicarán los contenidos, los momentos para los intercambios entre el profesor y los estudiantes, así como las fechas y horas de entrega de actividades evaluativas parciales y la evaluación final |

Fuente: elaboración propia.

3. Experiencias en la impartición de la maestría en Desarrollo Socio Económico Local en la modalidad a distancia

3.1 Breve caracterización del programa de maestría en Desarrollo Socioeconómico Local

El programa de la maestría en Desarrollo Socioeconómico Local de la Universidad de Granma se orienta a desarrollar capacidades para la gestión del desarrollo local mediante la formación de profesionales del gobierno y la administración pública, las empresas del territorio, las entidades presupuestadas y el sector no estatal.

El Programa de la Maestría en Desarrollo Socio Económico Local da respuesta a la necesidad de contribuir al desarrollo de habilidades científico investigativas para el estudio y evaluación de los procesos socioeconómicos de un territorio, además contribuye con la preparación para el diseño e implementación de estrategias, políticas, programas y proyectos relativos a la gestión del desarrollo local. Prepara a profesionales capaces de desarrollar investigaciones socio económicas en los marcos comunitarios con enfoques multidisciplinares. Da respuesta a las diversas necesidades de los gobiernos municipales y de otras instituciones del territorio que precisan de un enfoque integral para el trabajo con la comunidad.

El sistemático trabajo metodológico del Comité Académico ha permitido realizar las modificaciones necesarias al programa en función de su mejora continua. Los resultados alcanzados se insertan en un contexto social e institucional que aporta un vasto campo de conocimientos para explicar y perfeccionar la gestión de los gobiernos locales y movilizar los recursos endógenos de los territorios. El programa mantiene sistemáticos vínculos de colaboración con prestigiosas instituciones sociales y científicas que interactúan con los miembros del claustro y su alcance se extiende a partir de los convenios interinstitucionales y los proyectos.

El programa de la maestría cuenta con un claustro de experiencia, en el que más del 90% de los profesores ostentan el grado científico de Doctor en Ciencias de distintas áreas del conocimiento, auxiliados por una infraestructura necesaria para el desarrollo de sus actividades con la calidad requerida. El mismo ha generado sus principales impactos en el sector social y cultural. Además ha logrado impactos en varios sectores económicos estratégicos del País entre los que se pueden resaltar el sector turístico, electroenergético y el sector de la producción y comercialización de alimentos.

El programa ya tiene concluidas dos ediciones y está en proceso la tercera edición. El programa fue diseñado para impartirse con la modalidad a tiempo parcial una semana de cada mes, donde se imparten dos cursos y las evaluaciones de los cursos se planificaban para el próximo mes. En la evaluación realizada por la Junta Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Superior en el mes de abril del año 2021 fue evaluada con la categoría de excelencia.

¿Qué obstáculos hubo en la tercera edición que obligó el programa de la maestría a utilizar la modalidad a distancia? La tercera edición comenzó con el diseño planificado y cuando se habían impartido 4 cursos, se suspendió temporalmente el programa por orientación del Ministerio de Educación Superior para enfrentar la pandemia causada por la COVID-19 en su primera etapa. Pasado cuatro meses, con la pandemia controlada y bajo las orientaciones del Ministerio de Educación Superior se procedió a continuar el programa de la maestría con el mínimo de presencialidad de los estudiantes y tomando todas las medidas² de aislamiento para protegerse de la COVID-19.

² Las medidas tomadas en el aula para proteger a estudiantes y profesores de la COVID-19 fueron: uso del nasobuco o mascarilla, mantener el distanciamiento establecido entre los estudiantes, poner recipientes de hipoclorito y agua jabonosa para que al entrar al aula los estudiantes y profesores se echen en las manos.

Transcurrido 6 meses de reinicio de la tercera edición, la pandemia se agudizó con un rebrote que impidió la marcha del programa por la modalidad semipresencial y apareció la necesidad de continuar el programa a través de la modalidad a distancia.

3.2 Orientaciones a los estudiantes para el aprendizaje en la modalidad a distancia a través de la plataformas de chat Element.io

¿Cómo se orientaron a los estudiantes para continuar el programa de maestría por la modalidad a distancia? Tomando como referencia el comportamiento de la pandemia en otros territorios del país y teniendo como fundamento el Capítulo VI. “Educación de posgrado en la modalidad a distancia” del Manual para la Gestión del Posgrado que orienta la continuación del programa de la maestría con el mínimo de presencialidad de los estudiantes; se comenzó la preparación de los estudiantes sobre la necesidad de pasar a la modalidad a distancia, en caso de que la situación epidemiológica se agudizara y se le transmitió a los estudiantes el esfuerzo que debían realizar, las ventajas que tenía la modalidad a distancia y de las condiciones técnicas que debían tener para enfrentar con éxito esa modalidad de estudio.

Para conocer objetivamente las condiciones que tenían los estudiantes para enfrentar la modalidad a distancia y tener claro quiénes tenían acceso a internet en su casa o en su centro de trabajo, se realizó un diagnóstico y dio como resultado; que de un total de 26 estudiantes 22 tenían medios para conectarse a Internet (computadora de mesa, laptop, teléfonos celulares y tablet) para un 84,6%. A los 4 estudiantes que no tenían acceso a internet (ni en su casa ni en el trabajo) se les gestionó para que les crearan cuentas de correo electrónico y de acceso a internet a través de los servidores de la Universidad de Granma y que pueden acceder a través de los Centros Universitarios Municipales (CUM) que están presentes en todos los municipios de la provincia, además se les recomendó que abrieran una cuenta Nauta nacional o internacional a través de la Empresa Cubana ETECSA para que pudieran acceder a la información a través de cualquiera de los Puntos de ventas de servicios que tiene la empresa en todos los municipios del país.

Una vez conseguido que todos los estudiantes del grupo tuvieran garantizado el acceso a internet y que el Comité Académico de la maestría creara las condiciones necesarias dentro de la plataforma seleccionada, se procedió a orientar a los estudiantes a través del correo electrónico de los pasos necesarios para acceder a la plataforma **element.io**.

¿Qué orientaciones se les dio a los estudiantes para insertarse en la plataforma **element.io**? Se les orientó a los estudiantes que una vez conectado a internet, en la opción “Buscar con Google” debían introducir la dirección **element.io**, luego debían suscribirse siguiendo las

orientaciones que le indica la plataforma; una vez inscriptos debían buscar la sala general previamente creada para este fin y luego debían aceptar la invitación hecha por el coordinador de la maestría para entrar en la sala general. Una vez dentro de la sala general podían intercambiar opiniones y materiales con el resto de los estudiantes que fueran de carácter general y de interés del colectivo. En este caso los estudiantes y profesores insertaron comentarios, imágenes, libros, artículos, convocatorias de eventos, frases célebres, canciones, felicitaciones, consejos, orientaciones, experiencias positivas, recomendaciones, críticas constructivas, señalamientos, aclaraciones, dudas, etc.

¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes para insertarse en la sala general? Todos los estudiantes con mucha voluntad y entusiasmo aceptaron el reto, más del 60% de los estudiantes realizaron todas las operaciones y no tuvieron ninguna dificultad para entrar a la sala principal. Algunos estudiantes tuvieron dificultades con el acceso a internet, otros porque los medios de cómputo de los centros de trabajo tenían restricciones de protección y no permitían el acceso a la plataforma, unos por desconocimientos y otros por exceso de trabajo se vieron limitados a entrar en la plataforma. Como no todos los estudiantes estaban al mismo nivel en el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones los estudiantes más avanzados de forma solidaria y espontánea comenzaron ayudar a los más atrasados, creando un proceso de capacitación en el grupo que condujo a que todos los estudiantes estuvieron listos en el tiempo previsto. Esa ayuda mutua, ese espíritu de solidaridad y de compañerismo de los estudiantes constituyó una de las experiencias más importantes del proceso.

Además de la sala general se crearon dos aulas para impartir en paralelo los dos cursos que se planifican mensualmente; a cada aula solo se puede acceder aceptando la invitación que realiza el coordinador de la maestría tanto para los estudiantes como para el profesor que le corresponde impartir el curso en ese mes. De esa forma se garantiza la privacidad que necesita el aula universitaria, en que solo pueden entrar al aula el que haya sido invitado a entrar y cualquiera persona que no haya sido invitado no tiene forma posible de entrar al aula. Las aulas solo se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una interacción muy estrecha entre profesores y estudiantes y entre los mismos estudiantes.

3.3. Nivel de satisfacción de los estudiantes con la modalidad a distancia a través de la plataforma de chat Element.io

¿Qué opinión tienen los estudiantes de los cursos recibidos? Al finalizar 6 cursos impartidos por la modalidad a distancia de 26 estudiantes se entrevistaron 20 para un 76,9%. El 100% de los entrevistados están contentos porque en medio de la pandemia se ha podido

continuar el programa de maestría y tienen una alta satisfacción por la calidad y la actualidad de los cursos recibidos. Los estudiantes consideran como positivo que tanto los materiales del curso recibido como los intercambios se quedan grabados en la plataforma y pueden consultarlos en cualquier momento.

3.4. Orientaciones a los profesores para la enseñanza en la modalidad a distancia a través de la plataforma de chat Element.io

¿Cómo se prepararon los profesores para organizar el proceso de enseñanza a distancia? A los profesores se les da las mismas orientaciones que se les dio a los estudiantes para insertarse en la plataforma de chat Element.io. Todos los profesores en general poseen conexión a internet y los medios técnicos necesarios para desarrollar los cursos que les toca impartir en el programa de maestría; los que no tienen esas condiciones creadas personalmente, pueden acceder a internet a través de los laboratorios de la universidad de Granma. Por otro lado, hay que reconocer que no todos los profesores están al mismo nivel en el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, para capacitar a los profesores se les creó previamente una sala de asistencia que sólo tienen acceso aquellos profesores que tienen planificado en el corto plazo impartir algún curso en la maestría.

¿Cómo funciona esa sala de asistencia? Un período antes de impartir el curso se le sugiere al profesor que entre en la plataforma de chat Element.io y se le invita a la sala de asistencia, ahí se familiariza con las mejores formas de llevar el contenido de su curso a los estudiantes a través de la plataforma. Se les brinda información de cómo debe preparar la guía de estudio para los estudiantes, de cómo puede preparar las presentaciones en PowerPoint, grabar los videos y los distintos materiales que debe entregar a los estudiantes, además de la dosificación más recomendable para esta modalidad de estudio.

Cuando le corresponde a un profesor impartir algún curso, se invita al aula que le corresponde y sin interferir en su aula, se sigue monitoreando y ayudando. Su clase en el aula es monitoreada por el coordinador de la maestría, pero sin interferir en el aula donde se desarrolla el curso y en caso de que haya que hacerles alguna recomendación se le hace a través de la sala de asistencia.

¿Qué opinión tienen los profesores de la enseñanza a distancia por la plataforma de chat Element.io? Al finalizar 6 cursos impartidos por la modalidad a distancia los 6 profesores fueron entrevistados para un 100%. El 100% de los profesores tienen una alta satisfacción con el curso impartido y con el intercambio tan dinámico que se estableció entre profesores y estudiantes. El 100% de los profesores se sienten estimulados para continuar con la

modalidad de educación a distancia, además refieren que han aprendido bastante y se han visto obligados a actualizar el contenido de los cursos impartidos.

4. Conclusiones

Algunas plataformas de chat grupal pueden convertirse en entornos virtuales de enseñanza muy efectivas para la gestión del posgrado tanto en condiciones normales como de contingencias porque favorecen la gestión del aprendizaje, facilitando el acceso a los materiales más diversos de los cursos, el paso a las distintas fuentes de información, posibilitando el desarrollo de las investigaciones que se requieran y cumpliendo con la entrega de las tareas y de las evaluaciones que correspondan.

El 100% de los estudiantes del programa de la maestría que fue entrevistado logra una alta satisfacción por la calidad y la actualidad de los cursos recibidos con la modalidad a distancia a través de la plataforma de chat Element.io.

El 100% de los profesores tienen una alta satisfacción con el curso impartido y con el intercambio tan dinámico que se estableció entre profesores y estudiantes; los mismos se sienten estimulados para continuar trabajando con la modalidad de educación a distancia y a través de la plataforma de chat Element.io.

Referencias

- Abu-Ayfah, Z. A. (2019). Telegram App in Learning English: EFL Students' Perceptions. *English Language Teaching*, 13(1), 51. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p51>
- Aghajani, M., & Adloo, M. (2018). The Effect of Online Cooperative Learning on Students' Writing Skills and Attitudes through Telegram Application. *International Journal of Instruction*, 11(3), 433-448. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11330a>
- Aladsani, H. K. (2021). University Students' Use and Perceptions of Telegram to Promote Effective Educational Interactions: A Qualitative Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(9).
- Alkhezzi, F., & Al-Dousari, W. (2016). The Impact of Mobile Learning on ESP Learners' Performance. *The Journal of Educators Online*, 13(2). <https://doi.org/10.9743/JEO.2016.2.4>
- Conde, J. V., García, D., Garacía, J., Hermiz, A., Moreno, J. J., Muñoz, P. L., Osorio, A., & Ramos, H. (2021). *Manual Moodle 3.9 para el profesor*. Universidad Politécnica de Madrid.

- Fazliakhmetov, T. R., Salekhova, L. L., Muhutdinova, G. I., & Aslanov, R. M. (2021). Using the messenger software opportunities in distance education. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 378-386. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14974>
- Habibi, A., Mukminin, A., Riyanto, Y., Prasojo, L. D., Sulistiyo, U., Sofwan, M., & Saudagar, F. (2018). Building an Online Community: Student Teachers' Perceptions on the Advantages of Using Social Networking Services in A Teacher Education Program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 46-61. <https://doi.org/10.17718/tojde.382663>
- Hatol, J. T., Lopez, M. J., & Onglao, M. S. (2021). The use of telegram as a social media tool for surgical education during the COVID-19 pandemic. *Diseases of the Colon and Rectum*, 246-246.
- Iksan, Z. H., & Saufian, S. M. (2017). Mobile Learning: Innovation in Teaching and Learning Using Telegram. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 1(1), 19-26. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v1i1.5120>
- Instrucción No. 01/2020 Manual para la Gestión del Posgrado. Ministerio de Educación Superior. La Habana.
- Kusuma, L. (2021). *Students' response to the use of Telegram in English class during Covid-19 pandemic*. 10(1), 17.
- Medina, J. D. R. (2021). El valor pedagógico de Telegram como complemento del mobile learning en la formación en finanzas: Aplicación práctica a un caso de estudio. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 7-42. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.567>
- Partido Comunista de Cuba (2011). *Plan nacional de desarrollo económico y social hasta el 2030: propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos*. La Habana.
- Pereira, J. (2017). Foro Moodle o grupo Telegram, he ahí la cuestión—[A Moodle forum or a Telegram group, that is the question]. *La innovación docente como misión del profesorado: Congreso Internacional Sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, 1-6. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_014
- Qamar, K., Prakoso, E. T., Lestari, V. N. S., & Sari, I. N. (2020). *Communication Model in Blended Learning Using Telegram Applications*.

Saorín, A. (2012). *Moodle 2.0 Manual del Profesor*.

Valero, G., & Cárdenas, P. (2013). *Manual de Moodle 2.4 para académicos universitarios*.
Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 12. Trabajos en grupo presenciales, semipresenciales o en línea en el ámbito universitario. Propuesta de un instrumento para intentar conseguir una evaluación individual “justa” de cada uno de los componentes

Dra. María de las Mercedes Bisquert Martínez
Universidad de Valencia

1. Introducción

Con mucha probabilidad, en algún momento de su etapa estudiantil debió sentir la sensación de no haber recibido la calificación o la nota correspondiente a su implicación en un trabajo realizado en grupo, o incluso que sus compañeras o compañeros no merecían tener la nota otorgada, debido a que consideraba que no era acorde con el esfuerzo e implicación realizada por ellos, sintiendo a la vez la sensación de que se habían aprovechado del trabajo de uno mismo. Pues bien, que esto suceda una vez, quizás dos o tres, se puede sobrellevar, pero ¿qué pasa cuándo constantemente se están dando estas situaciones entre los alumnos?

Es pues, tras escuchar las solicitudes del alumnado universitario durante varios cursos consecutivos impartiendo la asignatura de Metodología de la evaluación educativa, del Grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia, cuando surge la necesidad de realizar una revisión bibliográfica del tema y, de ahí, el diseño del primer borrador de un instrumento que sirva para subsanar esta situación en la práctica docente universitaria (Figura 1).

Teóricamente, las actividades propuestas a través de metodologías activas que fomentan el trabajo en grupo suelen ser bastante motivadoras por todo lo que implican: interacción, comunicación, socialización, búsqueda de metas comunes, posibles nuevas relaciones a través de la red si el trabajo se realiza a través de este medio..., pero esta propuesta, en lo que se centra es en mejorar el proceso de evaluación en relación con la realización del trabajo, intentado transmitir al alumnado la sensación de una evaluación “justa”, en la que, aún habiendo presentado todo el grupo un mismo trabajo, no todos los componentes, obligatoriamente, han de tener la misma calificación; es más, probablemente pueda distar bastante esta calificación, entre los componentes del grupo de trabajo, según las puntuaciones obtenidas en los criterios expuestos en el cuestionario que en este capítulo se presenta.

2. Justificación

El trabajo en grupo es una competencia genérica común en enseñanzas superiores, siendo definida como “capacidad de resolución de situaciones que requieren colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida” (Cano y Fernández, 2016:13). En esta investigación se contempla el trabajo en grupo desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, tomando como referencia la definición otorgada por Lucero (2004) como

El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. (p.4)

En esta ocasión se centra la atención en el ámbito universitario, partiendo de los resultados aportados por Alonso y Bisquert (2019, p.30), quienes, tras revisar los últimos estudios dirigidos a obtener información, tanto en alumnado como en profesorado, sobre el uso de las nuevas metodologías activas en el ámbito universitario, afirman que ambos están satisfechos con esta forma de actuación (metodologías activas), tanto en el ámbito emocional como en el cognitivo; pero queda pendiente revisar la parte de la evaluación. Realizan una revisión del contenido de las guías didácticas con la finalidad de analizar en las mismas dos apartados concretos: las propuestas metodológicas y las propuestas de evaluación, concluyendo que sí se proponen acciones basadas en el trabajo en grupo, pero no que hay propuestas que contemplen el aprovechamiento y el rendimiento individual durante la realización de este.

Marín-Díaz y Cabero (2013, p.3), en su estudio realizado con estudiantes de Argentina, España, República Dominicana y Venezuela, sobre el grado de conocimiento que tiene el alumnado respecto a las redes sociales y sus percepciones sobre el trabajo en grupo, destaca que los estudiantes tienen una elevada apreciación respecto al desempeño grupal, así como de la posibilidad de trabajar en línea con compañeros que no están en su misma zona geográfica.

El trabajo en grupo o trabajo en equipo conlleva el desarrollo y fomento de competencias.

Según Merino, E. C. (2011, p. 3) en su trabajo centrado en la parte de la evaluación de grupo, comenta la necesidad de tener presente el término competencia introducido en el mundo laboral, pero también en centros y universidades. Se plantea la necesidad de formar al alumnado en aquellas habilidades y aptitudes que ayudarán a la persona a desenvolverse, de forma adecuada y cualificada, desde un desarrollo de competencias transversales, tanto en el mundo académico como en el laboral.

En este trabajo se toma como referencia el término de competencias propuesto por Vargas (2018), tras un exhaustivo trabajo de investigación, en su afán por buscar una definición científica unificada para este término, desde una visión multidisciplinar y tomando como marco el Proyecto Tuning (2006), apoyado por la Comisión Europea dentro del Programa Sócrates, y otros, como el Proyecto 6x4 Unión Europea (2006), América Latina y el Caribe (UEALC) y el Proyecto Tuning América Latina. Este término lo define como “[...] *competencia es un saber integrado que se expresa en el obrar, en el saber convivir de la persona, para ello moviliza los saberes del hacer, ser y conocer*”.

Según Mayorga Fernández & Madrid Vivar (2010), trabajar por competencias en entornos virtuales y/o en el aula, en el día a día, debe basarse en potenciar el aprendizaje, tanto autónomo como en grupo, de nuestro alumnado, combinando modelos y estrategias que hoy en día constituyen un reto para el profesorado universitario.

El dispositivo propuesto se combina con el instrumento de evaluación de la rúbrica, basándonos en autores como Pozuelo (2007), quien la propone como un recurso para la evaluación integral y formativa, presentando una valoración positiva por parte de los estudiantes y permitiendo a su vez, según Wamba y colaboradores (2007), la orientación y evaluación en la práctica educativa.

3. Primer borrador del instrumento de evaluación individual-grupal

Una vez realizada la revisión bibliográfica pertinente sobre la temática, centrada en la evaluación de los trabajos en grupo, y atendiendo a las demandas y sugerencias del alumnado de 3º Grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia, surge la necesidad de diseñar el primer borrador de un instrumento de evaluación para valorar individualmente a cada uno de los miembros que componen un grupo de trabajo.

Este primer borrador se plantea para poner en práctica y avanzar en un futuro inmediato en la recogida de evidencias, procediendo a la validación lógica del mismo, obteniendo al final del proceso el borrador definitivo. En la figura 1 se expone este primer borrador.

A continuación, se especifican cada una de las partes y la información que se pretende recoger en ellas.

En un primer momento se solicita información para poder identificar y contextualizar, tanto al alumno como la asignatura y la tarea encargada, debiendo rellenar los distintos apartados: asignatura, profesor/a (nombre), nombre del trabajo y fecha de entrega.

A continuación, en la primera columna de la tabla, han de rellenar los datos con sus nombres, asignando a cada miembro un número en el grupo. También rellenaran este mismo dato en la segunda tabla.

Los criterios de calificación individual son los siguientes:

- **Grado de implicación del grupo**, con el objetivo de valorar la responsabilidad y, más concretamente, la responsabilidad individual que lleva a cada miembro del grupo a “estar consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros”. (Johnson, Johnson y Johnson, 1999, p. 14).
- **Dedicación personal**, entendida como la cantidad de tiempo dedicada al trabajo según la tarea asumida en el mismo. Por ejemplo, se puede plantear como: *¿he cumplido realmente con las tareas que me han otorgado y han sido asumidas por mí, o por el contrario he presentado un trabajo al que, realmente, no le he tenido que dedicar esfuerzos?*
- **Nivel de responsabilidad en el reparto de tareas**. Se refiere a las posibles tareas asignadas, además de la del desarrollo del trabajo, como puede ser la coordinación del trabajo a través de un documento en línea; el hacer de portavoz en el posible caso de que haya que exponer; revisar las referencias bibliográficas.... En el caso de realizar una propuesta de trabajo en grupo con base en el aprendizaje cooperativo, se trataría de evaluar si han realizado, o no, las funciones estipuladas en cada una de los roles asignados previamente.
- **Nivel de adquisición de competencias propuestas**, con la finalidad de que tomen conciencia del porqué y para qué del trabajo realizado, pudiendo realizar un proceso de análisis de aquellas competencias que van consolidando y de las que necesitan seguir mejorando. En este momento, deben realizar una autoevaluación basada en la revisión del listado de competencias seleccionadas por el docente en la presentación del trabajo y que probablemente están en el diseño de la guía de la asignatura.

En el apartado de Suma - Puntuación se añadirá el resultado de la suma de todas las puntuaciones de cada alumno otorgadas en las casillas anteriores a esta.

El dato de la fecha a cumplimentar debe corresponder a la fecha de finalización de la evaluación.

En la última tabla, deberán firmar todos los componentes del grupo, dando por entendido con esta acción la aceptación de las notas expuestas con anterioridad por sus compañeros.

Figura 1.

Borrador del instrumento de evaluación individual - grupal.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL - GRUPAL

- Asignatura:
- Profesor/a:
- Nombre del trabajo:
- Fecha de entrega:

| Nombre alumnos/as | Criterios de calificación individual | | | | SUMA puntuación |
|-------------------|--|---------------------------|--|--|-----------------|
| | Grado de implicación en el grupo (0-2) | Dedicación personal (0-2) | Nivel de responsabilidad en el reparto de tareas (0-2) | Nivel de adquisición competencias propuestas (0-2) | |
| Alumn@ 1 | | | | | |
| Alumn@ 2 | | | | | |
| Alumn@ 3 | | | | | |
| Alumn@ 4 | | | | | |

Valencia, a _____ de _____ de _____

| Firma alumn@ 1 | Firma alumn@ 2 | Firma alumn@ 3 | Firma alumn@ 4 |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | | |

Nota: elaboración propia

4. Procedimiento para aplicar el instrumento en el aula.

Lo más importante para poder llevar a cabo una evaluación mediante el uso de este instrumento, propuesto en la Figura 1, se basa en la necesidad, por parte del docente, de realizar una observación activa durante el proceso de realización del trabajo, ya que, en el momento de realizar la evaluación, en el grupo puede haber momentos de incertidumbre o dudas por parte de alguno de los miembros y será entonces cuando el profesorado deberá mediar para que el alumnado pueda seguir el proceso sintiéndose entendido y sabiendo que, tanto su actitud como su trabajo, han ido siendo valoradas de forma subjetiva u objetiva dependiendo de la opción tomada por el profesor/a. .

A continuación, se detallan las fases a tener en cuenta por parte del docente para poner en práctica el instrumento citado.

4.1. Primera fase: Presentación del Cuestionario Individual - Grupal al alumnado por parte del docente, junto con la descripción del trabajo a realizar.

Proponemos la presentación del instrumento al alumnado al mismo tiempo que la actividad, con la finalidad de que les pueda servir de guía, estén más implicados y no se provoque al final del proceso una situación tensa, si fuera el caso, entre el alumnado por el desconocimiento del sistema de evaluación.

Tras varias experiencias, Maldonado (2007) concluye que, para que el trabajo sea asumido por los actores, tanto los docentes como los estudiantes, es necesario que se asuma conscientemente como un discurso generado en la interrelación.

Si se realiza de esta manera, se estará fomentando entre el alumnado una reflexión sobre la necesidad de implicarse en el grupo, de hacer un reparto equitativo de tareas y sobre la distribución de las responsabilidades.

En cuanto al apartado de dedicación personal, se puede interpretar o hacerlo servir como el inicio de un proceso de autoevaluación anterior y posterior a la realización del trabajo.

Por lo que respecta al nivel de adquisición de competencias adquiridas, este proceso conlleva que el alumno tenga un conocimiento previo a la realización del trabajo de cuáles han sido las competencias que forman parte del diseño de su Grado o Máster y, en este caso, sustentan el diseño de la actividad grupal que van a realizar. Indirectamente, de esta manera, el profesorado también ha de hacer un esfuerzo por revisar los elementos curriculares diseñados y que sustentan la asignatura impartida.

En cuanto a los criterios de calificación, se ha de tener en cuenta que la puntuación obtenida por parte la parte instrumental propuesta corresponde a un 80% de la nota y que el 20% restante corresponde al trabajo en sí, es decir, a lo que considere o se estipule con antelación el docente con base en su diseño. Por ejemplo, tendrá en cuenta el contenido, el uso de las TIC, citas o referencias... dependiendo en cada caso.

Este instrumento puede ser perfectamente compatible con la presentación de forma conjunta de dos posibles documentos para la comprensión del proceso de evaluación. Estos documentos serían:

- **Rúbrica de las competencias a adquirir en el trabajo**, como documento anexo, con las competencias a desarrollar diseñadas en una rúbrica, para que pueda servir

al alumnado de guía en su proceso de autoevaluación cuando tenga que cumplimentar el cuestionario. Este documento, dependiendo de la decisión e intención del docente, puede ser personal y no debe entregarse cumplimentado o el docente puede optar por solicitarlo para usarlo como parte de un proceso de autoevaluación del alumnado.

- **Rúbrica de evaluación del trabajo a realizar**, en la que el docente especifica las competencias que se pretenden conseguir y la gradación de la consecución y observación de estas para poder calificar.

Una vez conocidos los documentos, se presentan a continuación en la Tabla 1 las posibles combinaciones de documentación en el momento de presentar el docente el trabajo al alumnado.

Tabla 1.

Posibles alternativas presentación de documentación para el proceso de evaluación individual - grupal.

| Opción A | Opción B | Opción C |
|--|--|--|
| Cuestionario de evaluación individual - grupal | Cuestionario de evaluación individual - grupal | Cuestionario de evaluación individual - grupal |
| | Rúbrica de las competencias a adquirir en el trabajo | Rúbrica de las competencias a adquirir en el trabajo |
| | | Rúbrica de evaluación del trabajo a realizar |

Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que, en esta ocasión, considerando que este instrumento puede ser utilizado también al diseñar actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, se contempla el número de cuatro componentes como máximo; por lo tanto, se debe tener en consideración con antelación para no distribuir la clase en grupos con más componentes de los propuestos; no obstante, si hay necesidad de crear grupos más pequeños se aconseja que sean de 3.

Tras realizar la distribución del alumnado, el docente puede optar por presentar el documento, por ejemplo, mediante un soporte tecnológico o entregarlo en papel para que el alumnado pueda rellenar los primeros apartados y ser conocedor del contenido de este. En este caso, se aconseja que el profesorado recoja los documentos rellenos y los guarde hasta la última fase.

Solamente en el caso de que los alumnos que forman un grupo dispongan de firma digital o se busque otra alternativa a través de alguna herramienta digital, se propondrá la realización del proceso en línea. En la última fase, se entenderá el porqué.

4.2. Segunda fase: Realización del trabajo.

Una vez conocidos los retos propuestos, el alumnado debe dar comienzo a la realización del mismo, y es entonces, durante este entramado de acciones, cuando se propone, y aconseja, que el docente esté atento a todas las circunstancias que se puedan dar en el aula y en otros momentos de trabajo externos a la misma.

Durante la asistencia a clase, el profesorado puede proponer una participación activa: la posibilidad de hacer uso de algún instrumento de evaluación observacional, como listas de control o, simplemente, observar e ir intercambiando opiniones y solucionando dudas surgidas en los grupos. Seguro que esta información le será útil para poder ayudar, si se da el caso, al alumnado en la siguiente fase.

4.3. Tercera fase: Proceso de evaluación por parte del alumnado.

Una vez terminado el trabajo se procede a la evaluación del comportamiento y la actitud de los miembros del grupo, usando el instrumento propuesto (Figura 1).

Recordamos que es posible realizar esta fase con una una de las tres opciones propuestas en la Tabla 1. En esta ocasión, nos centraremos solamente en cómo se debe guiar al cumplimentar el Cuestionario de evaluación individual - grupal, Opción A.

Proponemos que, mediante un intercambio de opiniones, cada alumno vaya valorando, de forma verbal y por escrito, cada uno de los criterios, otorgándole una calificación, con base en valores subjetivos, de 0 a 2, y así hasta que lo hayan cumplimentado todos los componentes. Una vez rellenas las casillas de los criterios, se debe proceder a la suma de las puntuaciones, dejando reflejado el resultado en la casilla correspondiente, en la última columna.

En este momento es cuando puede surgir alguna duda o algún pequeño conflicto en el grupo; es por eso por lo que, a lo largo del capítulo, se insiste en la labor del docente como actor observacional, indispensable durante todo el trabajo. Si se da esta situación, deberá mediar, dialogar o negociar con el grupo hasta llegar a un consenso.

Una vez llegado a este proceso de aceptación de las calificaciones propuestas, se deberá dar fe de ello a través de la firma de cada miembro en la casilla correspondiente. Es

importante, sobre todo la primera vez que se presenta al alumnado este instrumento, recalcar el compromiso que se adquiere al firmar un documento.

Terminado este proceso, se debe hacer entrega al docente del mismo.

4.4. Cuarta fase: Proceso de evaluación por parte del docente.

Una vez recopilada esta calificación, el docente deberá evaluar el trabajo entregado basándose en los criterios establecidos, expuestos al alumnado durante la presentación del mismo (Primera fase).

Recordamos que la nota final obtenida por cada alumno será la correspondiente a la suma de la obtenida a través del cuestionario individual - grupal (80%) y el 20% restante de la evaluación del trabajo, que será la misma para todos los componentes.

Por lo tanto, lo que hará diferenciar las calificaciones de los componentes de un mismo grupo, con el mismo trabajo, será la que proviene del cuestionario individual - grupal.

5. Conclusiones

Es evidente que es necesario un cambio en las metodologías de evaluación en el alumnado. Se debe seguir avanzando y adaptándose a las nuevas realidades, tanto a las propuestas metodológicas como a las metodologías de evaluación.

Hay una tendencia a explorar, indagando sobre la necesidad de poner en práctica esta herramienta metodológica de trabajo en grupo en el ámbito universitario, tanto de forma presencial (Pagán, & Sánchez, 2011), semipresencial (Díaz, Lucena, & Reche, 2009) o en línea (Cabero-Almenara, & Marín-Díaz, (2014), pero lo cierto es que, en la mayoría de las ocasiones, todos los componentes del grupo de trabajo, independientemente de los logros e implicaciones, acaban teniendo las mismas calificaciones.

En ocasiones, esta situación puede provocar una sensación de cohesión grupal; en otras, una sensación de frustración. Si se produce la primera, el alumnado se siente a gusto en el equipo de trabajo y no tiene inconveniente en seguir avanzando y trabajando juntos. El problema se presenta cuando no todos los miembros del grupo trabajan en la misma dirección y aquellos que sí lo hacen sienten descompensación, desconfianza y frustración. Es importante tomar en consideración este aspecto ya que, frecuentemente, el profesorado pretende que los grupos de trabajo sean estables durante todo un curso o, cuanto menos, un cuatrimestre, lo que puede pasar a ser una situación desagradable para el alumnado.

Por lo tanto, en este trabajo se propone la necesidad de reflexión por parte del docente sobre la necesidad de realizar, siempre, una parte de la evaluación individual, aunque el trabajo se haya realizado de forma colaborativa, para que de esta manera cada miembro del grupo pueda ver valorado su trabajo.

El instrumento que se ha presentado puede ser extrapolado a todas las etapas educativas, tanto formalmente como de manera informal, así como de forma semipresencial o en línea. Es en estos últimos espacios virtuales donde quizá es más necesaria su implementación, debido al desconocimiento de las personas entre sí al comenzar el trabajo. Para estos casos se está estudiando la necesidad del diseño de una herramienta en red para poder asegurar que el proceso sea exitoso y eficaz, provocando en el alumnado las sensaciones de justicia deseadas, que avanzamos desde los inicios de este capítulo.

Queda pendiente también el diseño de una rúbrica de autoevaluación para cada uno de los apartados a evaluar en el cuestionario, especificando los niveles de consecución de cada uno de los criterios, para que cada alumno pueda evaluarse mediante una gradación explícita, entre una puntuación de 0 a 2.

En estos momentos el instrumento presentado se encuentra en proceso de validación de jueces para poder diseñar el instrumento definitivo.

Para finalizar, queremos dejar constancia de que creemos imprescindible sensibilizar y divulgar esta práctica docente con la finalidad de mejorar el clima en el aula y, de esta manera, repercutir en la inteligencia emocional y en la adquisición de competencias del alumnado universitario.

Referencias

Alonso, E. y Bisquert, M. (2019). EESS: metodologías activas y evaluación. ¿Todos los alumnos que participan en un mismo trabajo deben obtener la misma nota? Resultados de aplicación y validación de un instrumento para evaluar el trabajo en equipo de forma individual-grupal). Trabajo presentado en CUICIID 2019: *Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy IX: Contenidos, investigación, innovación y docencia*: 23 y 24 octubre, 2019, ISBN 978-84-09-17043-2, pág. 30

- Cabero, J. y Marín, V. (2013). «Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo». En: «Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, nº 2. págs. 219-235. UOC. [Fecha de consulta: 10/10/21]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marin-es>> <<http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1728>> ISSN 1698-580X
- Cabero-Almenara, J. y Marín-Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 165-172.
- Cano, E. y Fernández, M. (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, I. A., Lucena, F. J. H. y Reche, M. P. C. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (33), 165-174.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Fernández Cabezas, M., Polo Sánchez, M. T., Fernández Jiménez, C., Tallón Rosales, S. y Hervás Torres, M. (2018). "Voluntad de trabajo" Dentro del Aprendizaje basado en Proyectos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),307-316. [fecha de Consulta 21 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349856003033>
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Aique
- Maldonado Pérez, Marisabel (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13 (23), 263-278. [Fecha de Consulta 22 de noviembre de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.
- Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2015). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91–111.
- Merino, E. C. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (14), 67-82.

Pagán, J. B., Rus, T. I. y Sánchez, B. E. R. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.

Proyecto Alfa Tuning (2006); Programa Alfa. Recuperado de http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa/index_es.htm/

Proyecto 6x4. Uealc; Resumen de actividades. Recuperado de www.6x4uealc.org/

Ramírez, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Su impacto en México. Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8.

Vargas, O. L. V. (2018). *Definición científica de competencia: Visión multidisciplinar*. Olinda Luzmila Vigo Vargas. Lambayeque. Perú

Wamba, A.M., Ruiz Aguaded, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Prácticas como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid y col. (Coord.). *Buenas Prácticas en el Prácticum* (pp. 1251-1261). Poio (Pontevedra): AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria), U. de Vigo, y U. de Santiago de Compostela. (Actas del IX Simposium Internacional sobre prácticas. *Prácticum y prácticas en empresas y en la formación universitaria*).

