COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La comunicación y el lenguaje entre las personas: herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades

Coords.
Maria del Mar Suárez Vilagran
Herminia Pilar Planisi Gili
María Jesús Torrente Martínez
Arantxa Batres Vara
Bartolomé Pizà-Mir

Dykinson, S.L.

La comunicación
y el lenguaje entre las personas:
herramientas didácticas para
el desarrollo de las sociedades

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Coords.
MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
HERMINIA PILAR PLANISI GILI
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
ARANTXA BATRES VARA
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

Dykinson, S.L.
2023

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

ISBN:978-84-1122-496-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 10
MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
HERMINIA PILAR PLANISI GILI
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
ARANTXA BATRES VARA
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

SECCIÓN I
LENGUA. UNA NECESIDAD DE EXPRESIÓN

CAPÍTULO 1. MOTIVAR LA LECTURA LITERARIA: LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EL PARATEXTO EN UN AULA DE PRIMARIA..... 14
SERGIO ARLANDIS

CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA CLASE DE INGLÉS EN SECUNDARIA..... 33
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO

CAPÍTULO 3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓNBILINGÜE: MITOS Y REALIDADES..... 54
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA EN LÍNEA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:ESCOLLOS Y PERSPECTIVAS 78
ALEXANDRA CHEVELEVA DERGACHEVA

CAPÍTULO 5. VÍDEOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN..... 94
DOLORS FONT-ROTCHÉS
AGNÈS RIUS-ESCUDÉ
FRANCINA TORRAS COMPTE
M. AMOR MONTANÉ MARCH[1]

CAPÍTULO 6. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL RURAL SCHOOLS: A CASE STUDY 110
CRISTINA VILLEGAS TROYA
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
FRANCISCO J. PALACIOS-HIDALGO

CAPÍTULO 7. EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA..... 128
IRENE PAULA GALLEGOS IBARRA
CRISTINA A. HUERTAS ABRIL

CAPÍTULO 8. REPRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE IMÁGENES: RELACIÓN IMAGEN-TEXTO 146
Mª DEL MAR SUÁREZ

CAPÍTULO 9. APPLYING MULTIMODALITY CONCEPTS TO E-PORTFOLIOS: DOES PRACTICE MAKE PERFECTION? 161
Mª DEL MAR SUÁREZ

CAPÍTULO 10. EL HUMOR COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 183
JOSE ANTONIO ORTEGA GILABERT

CAPÍTULO 11. LENGUAS, CORPUS Y TRADUCCIÓN: ESTUDIO DEL LÉXICO ESPECIALIZADO UTILIZADO EN LOS PERFILES MIGRATORIOS DE LA OIM (ES-FR) 205
SABAH EL HERCH MOUMNI

CAPÍTULO 12. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA 225
MARÍA DEL CARMEN AGUILAR CAMACHO

CAPÍTULO 13. ¿CÓMO ESCRIBEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 244
MARÍA GÓMEZ CÓRDOBA
JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

CAPÍTULO 14. ¿LEEN POCO LOS FUTUROS DOCENTES? EL HÁBITO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA 260
ELENA MORALES ARIAS
JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

CAPÍTULO 15. ¿LEEN BIEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 281
SILVIA ARMENTA COUÑAGO
JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

CAPÍTULO 16. INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL DISCURSO DIDÁCTICO DE UNA DOCENTE NOVEL: REPERCUSIÓN DE UN PROCESO DE AUTO-OBSERVACIÓN 298
MARÍA BENÉITEZ BAYÓN

CAPÍTULO 17. TRADUCCIÓN, LÉXICO Y MIGRACIÓN INTERNACIONAL (ES-FR): ANÁLISIS DEL TÉRMINO «ASILO» EN LA BASE DE DATOS TERMINOLÓGICA DEL PARLAMENTO EUROPEO (IATE) 321
SABAH EL HERCH MOUMNI

SECCIÓN II
GESTIÓN, EMPRESA, MARKETING Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 18. MUJERES ECONOMISTAS DE LOS SIGLOS XIX Y XX: SU EJEMPLO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA..... 343
LAURA LÓPEZ-GÓMEZ

CAPÍTULO 19. INVESTIGADOR EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES DE APRENDIZAJE 360
MA. DOLORES GARCÍA PEREA
ANA MA. MATA PÉREZ
ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 20. METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ATRACCIÓN DE ASPIRANTES AL PROCESO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES..... 384
LUZ GIOVANNA MUNAR CASAS
ANDRÉS FELIPE RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 21. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MODELO TPACK.... 406
ABEL CELIS ROMERO
PAULINA SÁNCHEZ GUZMÁN

CAPÍTULO 22. VENDER PARA VIAJAR: UN ENFOQUE APLICADO DE LA ASIGNATURA DE VENTAS..... 428
GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 23. FACTORES CRÍTICOS DEL ÉXITO PARA EL DESPLIEGUE DE LA CALIDAD: MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL Y ÉTICA..... 445
JUAN IGNACIO MARTÍN-CASTILLA

CAPÍTULO 24. L'AUDITORIA SOCIOLABORAL I LA RESPONSABILITAT SOCIAL COM A EINES PER A LES POLÍTIQUES D'IGUALTAT. UNA VISIÓ DES DEL GRAU DE RELACIONS LABORALS I RECURSOS HUMANS 463
JULI ANTONI AGUADO-HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 25. WHAT ARE SCIENCE PARKS? WORKING DEFINITIONS AND CRITICAL FACTORS. 479
OLGA FRANCES

CAPÍTULO 26. JOB CRAFTING DE RECURSOS SOCIALES, AUTONOMÍA LABORAL, AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL..... 497
JORGE MAGDALENO MARCO

SECCIÓN III
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 27. ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL 523
ANA LUCÍA DE VEGA MARTÍN

CAPÍTULO 28. MICROFONÍA Y CAPTACIÓN DE SONIDO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD DE TRABAJO I DEL MÓDULO DE SIN EN EL PRIMER CURSO DEL CFGS DE SONIDO PARA AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS 538
DIEGO BRITO LORENZO
SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN

CAPÍTULO 29. EXPERIENCIAS DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO 558
MA. DOLORES GARCÍA PEREA

CAPÍTULO 30. LAS LOOT BOXES Y EL GAMBLING: UN ESTUDIO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA 581
PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA
GABRIEL VILLAMARÍN FREIRE
ANA MANZANO LEÓN
JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER

CAPÍTULO 31. ESTRATEGIA COMUNICATIVA DE UNA CUENTA UNIVERSITARIA EN TIKTOK 600
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 32. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN PANDEMIA: EL LEARNING BY DOING COMO TÉCNICA DE MOTIVACIÓN 624
TANIA BLANCO SÁNCHEZ
GUADALUPE MELÉNDEZ GONZÁLEZ-HABA

CAPÍTULO 33. LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS DURANTE LA EMISIÓN DE ENTREVISTAS EN DIRECTO DESDE INSTAGRAM: EL CASO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER 641
CELIA SANCHO BELINCHÓN

CAPÍTULO 34. ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS 658
ESTEFANÍA ZURIAGA MARCO
LAURA LOMBA ERASO
BENJAMÍN GAYA SANCHO
SERGIO GALARRETA APERTE

CAPÍTULO 35. DECONSTRUIR DISNEY PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA: UNA SIRENITA MULTIMODAL PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL 676
ARANTXA BATRES VARA
ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO
LAURA TRIVIÑO CABRERA

CAPÍTULO 36. EL HABITUS DIGITAL AL SERVICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA..... 693
CLAUDIA GRÜMPEL
OLIVER KLAWITTER

CAPÍTULO 37. COMPETENCIAS DIGITALES EN LA DETECCIÓN DE DESINFORMACIÓN Y LA CREACIÓN DE UN HABITUS CRITICO DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES DE UNIVERSITARIOS COMO MATERIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES 707
OLIVER KLAWITTER
CLAUDIA GRÜMPEL

CAPÍTULO 38. PARTICIPATORY BUDGETING AND THE MEDIA: NO PAIN NO GAIN 729
PH.WALLEZ,

CAPÍTULO 39. CREO, LUEGO PIENSO Y SIENTO: DE LA MIRADA A LA ESCUCHA Y EL RELATO. LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DEL PENSAMIENTO. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE UFV..... 754
SILVIA POLO MARTÍN
OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN
MARTA GOTOR CUAIRÁN

CAPÍTULO 40. EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS DE PICCLE..... 775
JAIME LOURENÇO
BRUNO CARRIÇO REIS
PAULA LOPES
CARLOS PEDRO DIAS

CAPÍTULO 41. EL PAPEL DE LAS RADIOS Y TELEVISIONES COMUNITARIAS COMO INSTRUMENTOS DE ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA 791
ISABEL LEMA BLANCO

CAPÍTULO 42. EL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL: DEFINICIÓN, VARIABLES RELACIONADAS Y TEORÍAS..... 811
JORGE MAGDALENO MARCO

INTRODUCCIÓN

La educación es una de las herramientas más poderosas para el desarrollo humano y social. A través de la educación, las personas pueden adquirir conocimientos, habilidades y competencias que les permiten desarrollarse a nivel personal y profesional, así como contribuir al bienestar de la sociedad en general. En este sentido, es fundamental que la educación sea integral y que permita a los estudiantes desarrollar habilidades en diferentes áreas.

Este libro de experiencias didácticas se enfoca en tres secciones principales: Lengua, Gestión, Empresa, Marketing y desarrollo profesional, y Ciencias de la Comunicación. Cada una de estas secciones está diseñada para proporcionar a los estudiantes una educación integral y significativa en diferentes áreas.

La lengua ha sido una necesidad humana desde los albores de la civilización, y ha evolucionado de diversas maneras a lo largo de la historia. Desde la antigüedad, las sociedades han desarrollado sistemas de escritura para comunicarse y registrar información. A medida que la lengua se ha ido desarrollando y evolucionando, se ha convertido en una herramienta cada vez más importante para la educación y la formación, ya que permite la transmisión de conocimientos y la expresión de ideas y pensamientos.

Por otro lado, la gestión, empresa, marketing y el desarrollo profesional han sido fundamentales para la organización y el funcionamiento de la sociedad moderna. A medida que las economías y las empresas han crecido y se han vuelto más complejas, se ha hecho cada vez más importante para las personas entender los conceptos fundamentales de la gestión empresarial y el marketing, así como para desarrollar habilidades prácticas y aplicarlas en el mundo laboral. Estas áreas son vitales para la formación de profesionales capacitados y para el funcionamiento eficiente de las empresas.

Finalmente, las ciencias de la comunicación se han vuelto cada vez más importantes en la era de la información en la que vivimos actualmente.

Desde los primeros medios de comunicación como los periódicos y la radio, hasta las redes sociales y el internet, la forma en que las personas se comunican ha evolucionado drásticamente. Las ciencias de la comunicación se han vuelto cada vez más importantes para entender cómo se transmiten y procesan la información y las ideas, así como para comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad y su impacto en la cultura y la política. Por lo tanto, son esenciales para la educación y la formación en la actualidad.

La primera sección del libro se enfoca en la lengua, que es una necesidad de expresión fundamental para el ser humano. La lengua permite a las personas comunicarse y expresarse de manera efectiva, lo que es esencial para el desarrollo de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. En esta sección del libro, se presentan diferentes actividades y proyectos que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades en la lengua, tales como la escritura, la lectura, la comprensión y la expresión oral.

La segunda sección del libro se enfoca en la gestión, empresa, marketing y desarrollo profesional. Esta sección es esencial para el desarrollo de habilidades empresariales y de liderazgo en los estudiantes. A través de la implementación de proyectos y actividades en esta área, los estudiantes pueden aprender a desarrollar planes de negocios, estrategias de marketing, gestión de recursos humanos, entre otras habilidades clave para el éxito profesional.

La tercera sección del libro se enfoca en las ciencias de la comunicación, que son esenciales para la comprensión de la forma en que se desarrollan los procesos comunicativos en la sociedad. A través de la comprensión de la comunicación, los estudiantes pueden desarrollar habilidades en áreas como el periodismo, la publicidad y la producción audiovisual. Esta sección del libro presenta diferentes actividades y proyectos que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias en estas áreas.

Es importante destacar que cada una de estas secciones está interconectada y se complementa entre sí para proporcionar una educación integral y significativa para los estudiantes. La lengua es esencial para la

comunicación, que es clave para el éxito en la gestión y el desarrollo profesional. A su vez, las ciencias de la comunicación son esenciales para la comprensión de los procesos comunicativos en la sociedad, lo que es clave para el éxito en cualquier área profesional.

En resumen, este libro de experiencias didácticas presenta una variedad de actividades y proyectos que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias en diferentes áreas de la educación. La lengua, la gestión, empresa, marketing y desarrollo profesional, y las ciencias de la comunicación están interconectadas y se complementan entre sí para proporcionar una educación integral y significativa para los estudiantes.

MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
HERMINIA PILAR PLANISI GILI
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
ARANTXA BATRES VARA
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

SECCIÓN I

LENGUA. UNA NECESIDAD DE EXPRESIÓN

MOTIVAR LA LECTURA LITERARIA: LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EL PARATEXTO EN UN AULA DE PRIMARIA

SERGIO ARLANDIS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN: LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Para que el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria sea significativo debe traspasar— bidireccionalmente— el espacio de las aulas, pero también los prejuicios del estudiantado y sus inseguridades a la hora de afrontar una nueva lectura.

Los conocimientos previos, a la hora de leer un texto literario, así como la motivación para hacerlo, están plenamente relacionados. Nuestros estudiantes, sean del ciclo que sean, muchas veces carecen de conciencia del proceso lector (*metacognición*) y de cómo poder enriquecerlo de un modo personal, porque un lector está en formación constante y permanente a lo largo de su vida, pero no siempre es consciente de cómo potenciar esas cualidades lectoras más allá de la acumulación de experiencia sobre el terreno, es decir, leyendo, de ahí que Pedro Cerrillo (2016, p. 10) apuntase aquello de que "la enseñanza de la lectura debiera ser la enseñanza de la comprensión de la lectura, de modo que, tras ese aprendizaje, el lector pudiera desarrollar su competencia lectora".

Como afirma Cooper, tanto los conocimientos previos como el vocabulario, son la "espina dorsal o el cimiento sobre el cual se yergue el programa de comprensión lectora" (1990, p. 44). Pero cada cual tiene sus esquemas de comprensión singulares, en consonancia con sus experiencias (y sus formas de expresarla) y, por eso, cada uno interpreta un texto de manera diferente. Para que el aprendizaje de la lectura literaria sea

significativo debemos, entonces, partir de unos conocimientos previos que se ponen en funcionamiento, de un modo adecuado, activo y dinámico y que, en etapas formativas tempranas, muchas veces carecen de estructura de pensamiento y ordenación, de tal modo que el/la joven lector tiende a volcar todo lo que sabe allá donde lee, de ahí que también se den extrañas asociaciones antes, durante y después de la lectura del propio texto. Es entonces, tras la primera activación de las competencias lectoras y literarias de los/las estudiantes, cuando comienza a entablarse un diálogo abierto entre el texto "evocado" (Arlandis, 2021) interiorizado y el texto literario que tienen ante sí: el intertexto[1].

2. EL PROCESO LECTOR BAJO REVISIÓN: OBJETIVOS DESDE LOS QUE PARTIR EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

El principal objetivo que debemos plantearnos es motivar a la lectura literaria; por tanto, queremos marcarnos nuestras metas fundamentales, señalando que, más allá de esto, dentro y fuera del aula, pretendemos que se asienten las bases de un proceso de lectura activa, dinámica y creativa, que involucre al alumnado en su proceso formativo y en la conciencia de cómo poder poner en prácticas ciertas destrezas discursivo-lectoras. Y esto deben saberlo de antemano, para que conozcan los objetivos que perseguimos. Pero todo ello solo lo podemos conseguir siendo buenos conocedores/ras del proceso lector como tal, de las posibles estrategias docentes que podemos activar y cómo hacerlo de manera efectiva.

Si tuviésemos que resumir el proceso lector podríamos marcar tres fases claramente: la de prelectura (inferencias iniciales y expectativas), la de lectura y la de postlectura (interpretación y confirmación o desechamiento de las inferencias iniciales).

[1]El presente trabajo debe enmarcarse dentro de las investigaciones que se vienen realizando por el grupo de investigación ELCIS (Educació Literarària, Cultura i Societat) de la Universitat de València.

El horizonte de expectativas que nos hacemos *antes de la lectura*, tiene muchos frentes que, en muy bajo porcentaje, atiende a conocimientos estrictamente literarios. A su vez, podríamos segmentar este nivel de inferencia del siguiente modo:

1. Expectativas culturales, artísticas y sociales: que atienden al hecho de leer en sí mismo, qué objetivos se plantea con ello, si puede ser útil hacerlo, los posibles destinatarios reales del texto, con qué otras artes se podría relacionar o nos recuerda, etc.
2. Expectativas paratextuales: el diseño del texto (portada, formato, tipo de letra, ilustración de portada, la edición, la colección, etc.)
3. Expectativas textuales previas: el título
4. Expectativas literarias y discursivas: el género al que pertenece, su autoría (clásico o contemporáneo), la posible época de su escritura, tipo de lenguaje que pueda emplearse, etc.
5. Expectativas personales: el lector se anticipa a medirse frente al texto que posiblemente vaya a leer, con lo que hará una primera valoración de cuál podrá ser el nivel de sus competencias; también pondrá en relación algunas referencias vivenciales propias.

Vista su relevancia, trabajar en el aula estas expectativas, que nunca son superficiales ni prescindibles. Existe, además, un doble efecto cuando ocurren dos situaciones que el texto vendrá a completar: por un lado, queremos confirmar que nuestras experiencias y conocimientos previos son lo suficientemente sólidos como para poder anticipar muchas de las claves de significación del texto; por el otro, cuando un texto solo confirma nuestras iniciales expectativas en torno a su estructura, desarrollo y sentido, entonces nos podemos sentir decepcionados ante la pobre aportación y la carencia de sorpresa, dependiendo de nuestra competencia (Arlandis, 2021, p. 166 y ss.). Esto ocurre con la lectura de los adultos principalmente, porque los niños y las niñas se suelen sentir más seguros cuando el texto cumple todas su predicciones iniciales, por tanto, su desarrollo lector será un aventurarse a buscar nuevas metas en ese

mismo texto o pasar a otros más complejos que supongan retos asumibles, pero que ofrezcan desafío al mismo tiempo.

Tiende el lector a volcar todos sus conocimientos pertinentes en estas inferencias previas y toma el texto como un pretexto para sus hipótesis, por lo que las respuestas suelen ser muy dispares. Es normal, pues, que vayan desechándose muchas de ellas. Es probable que el lector se pregunte por cómo será el/la protagonista del texto, aunque quizá la portada le esté llevando ya a un posible perfil del mismo. Igualmente será poco probable que ya se esté preguntando en este punto sobre la estructura del texto, pues no necesariamente lo habrá podido ver y supondrá, previamente, que se ajustará al patrón establecido, hasta que comience a leerlo, es decir, que no se haya adecuado previamente al tipo de género literario del texto, ya que no se activan las mismas destrezas cuando leemos un cuento a cuando hacemos lo propio con un poema.

Las anticipaciones dependen, también en buena medida, de la motivación que tenga el lector (Mendoza, 1998, p. 100; Ramos, 2005, p. 57-58) y del contexto de lectura, de ahí su carácter ecléctico y dispar: nada hay de malo en dejarlas aflorar, ya que anteceden a cualquier contacto con el texto y descodificación, por tanto, se convierten en ingeniosas, divertidas, con audaces o extrañas asociaciones, que solo sirven para prepararnos frente al proceso de lectura activa, aunque estas anticipaciones resulten claves en el cómputo de la lectura. Y pocas veces se trabajan con cierta libertad, de manera lúdica.

Durante la lectura estamos inmersos en una necesaria descodificación en la que la interacción del lector se centra en la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos) (Mendoza, 1998, p. 104). Toda esta fase debe culminar con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, que permitirán nuevas hipótesis, ya más fundamentadas en la experiencia directa con el texto, sobre esas estructuras gramaticales y semánticas (Parodi, 1993). Se trata de la fase que más atención ha acaparado en las aulas tradicionalmente, pero también la que resulta más ambigua en su motivación entre los jóvenes lectores, de ahí que no vayamos a centrarnos en ella esta vez. Del texto irán surgiendo conexiones que el

lector irá conectando a nivel interno y externo (activación de las competencias lectora y literaria).

La libertad que el lector tenía a la hora de anticipar y de proferir hipótesis de lectura se va estrechando en este punto, donde el reconocimiento discursivo resultará clave: entra en juego el conocimiento de la lengua (competencia lingüística) y su valor denotativo. Dependiendo del desarrollo de dicha competencia, unido a las competencias lectora y literaria, esta actividad se hará a la par con otras estrategias de lectura que afectarán a la connotación, a la construcción simbólica, a la tipología textual, al desarrollo temático, a la construcción de los personajes, etc. Pero este reconocimiento se sigue asentando sobre la base de las inferencias, ya que el lector no deja de interactuar con el texto, preguntándose en una doble dirección: hacia lo que acaba de leer y lo que leerá.

Estamos en una fase de compresión de la información explícita del texto (que debe ser simultánea a la tercera fase, dependiendo de las competencias del lector), pero también de la implícita, con esos "espacios vacíos" que señalara Iser (1987), que participativamente el lector va llenando activamente como co-autor del propio texto. La calidad del texto leído también depende de cómo el lector valore de qué modo está esa información ausente (Pardo, 2013, p. 113-132).

Aquí el lector asume su responsabilidad de co-autor: dentro de la fase de comprensión resulta arriesgado aventurar una interpretación global, que siempre será parcial e incompleta y, por tanto, nos puede condicionar en nuestro ejercicio de reconocimiento primario. También puede confundir la activación de relaciones con otros textos artísticos en esta fase si las competencias lectora y literaria no están muy bien asentadas, porque el lector no completa aquí aquello que le exige el texto, sino que vuelve a volcar todo lo sabido, sin orden, en lo leído, de tal modo que acaba comprendiendo aquello que no se dice realmente.

Los *reconocimientos intertextuales* de la tercera fase son la base del progresivo desarrollo del personal intertexto lector, porque en cada nuevo reconocimiento se consolida y se amplía el conocimiento sobre los rasgos del discurso y los modelos literarios recibidos, que nos conducirán a nuevos textos y nuevos diálogos con ellos, tal (Mendoza Fillola, 2001).

Y esto se consigue también cuando se cumple el objetivo de "capacitar al estudiante para que actúe como un receptor personalizado" (Mendoza Fillola, 2001, p. 73) lo que implica saber poner también ciertos límites a la interpretación, o al menos que esta sea legítima y coherente con lo que el texto ofrece.

Efectivamente, no toda lectura vale y no todo significado derivado de ella es pertinente, del mismo modo que no toda interrelación de textos es productiva. Visto así, el intertexto es una manera de actualización de su posible significado, así que no abandonamos el terreno de la hipótesis todavía. Partiendo de Eco (1981, 1997), Mendoza Fillola apunta que el receptor, mientras va leyendo, va comprobando la eficacia de su intertexto, así que "advertirá los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia" (Mendoza, 2001, p. 58).

Porque si en las dos primeras fases (anticipaciones y reconocimiento/comprensión) el intertexto ha ido pasando de la más absoluta libertad hasta la máxima adecuación a lo que el texto, en un principio dice, el tercero de los pasos (la interpretación tras la lectura) será el más creativo, productivo, significativo y delicado de todos.

Roland Barthes dijo en 1964 (1973) que la significación ya no dependía en exclusiva de la intencionalidad del autor/ra. Para Eco (1981), por su parte, la intencionalidad del autor es realmente la de construir un mensaje con el fin de volverlo ambiguo y autorreflexivo, quizá queriendo desmarcarlo de lo estrictamente informativo y denotativo. Esa ambigüedad alienta la plurisignificación: la significación va más allá de la intención del autor/ra que pretende precisamente que exista esa pluralidad y aportación del lector. Sin embargo, cabe recordar que esa intención del autor por abrir la significación del texto, tiene unos límites que el propio texto aspira a imponer para no convertir la interpretación en un campo abierto, en el que la libre interpretación se imponga y suplante al propio texto.

Cierto es que leer (identificar, descodificar, comprender e interpretar) está sujeto al desarrollo de ciertas competencias (literarias, lectoras, comunicativas), pero a pesar de tener un bajo nivel de conocimientos un lector puede aventurarse a una interpretación cualquiera sobre el texto.

El lector— que activa, actualiza y selecciona en el proceso de lectura— tiene el derecho a dotar de significación al texto siempre que lo haya comprendido— al menos— elementalmente, del mismo modo que tiene derecho (y es positivo que lo haga) a divagar en torno al texto literario antes de leerlo, a proyectar deseos en torno a su contenido, expectativas, decepciones incluso. Umberto Eco (1997) fue rotundo a este respecto: el texto también tiene sus "derechos" frente a lectores que puedan resultar tan invasivos que lo reduzcan a un mero cauce de una significación que solo esté en el lector y nunca en el texto. Así, debe haber criterios que limiten una interpretación de tal manera que "si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse" (p. 55).

Si un texto literario es la suma de nuestros textos precedentes bajo una singular manera de unir sus componentes legados es lógico que se den constantes líneas de conexión que, en algunos casos, pueden ser hasta fortuitas. Pero en otros, en cambio, son decididamente elegidas para dotar al texto de una profunda significación que exceda la simple referencialidad denotada mediante el uso del lenguaje, porque las *constelaciones literarias* (Jover, 2007) debe ser espacio una ruta de hallazgos que nos pongan, de un modo u otro, a salvo de la deriva interpretacional.

La pauta más razonablemente evaluable en este punto es la justificación de cómo ha llegado el lector a establecer sus correspondencias con otros textos o dentro del mismo texto, por ejemplo. Es decir, la significación podría llevarnos al hecho de explicarnos a nosotros/as mismos por qué un texto nos ha gustado, disgustado o sorprendido: por eso cada lector tiene su propia interpretación también. Así que, sin expectativas previas ¿Desde qué punto partimos para juzgar un texto?

3. UN DEBATE ABIERTO: ¿PODEMOS TRABAJAR LA MOTIVACIÓN EN AUSENCIA DEL TEXTO LITERARIO?

El factor actitudinal resulta clave para enfocar la enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria en el aula. Se trata de una motivación difícil de conseguir cuando no existen incentivos externos, tales como premios o calificaciones, etc. Podríamos decir que, a pesar de que la lectura resulta

fundamental para el ser humano en sociedad, no parece lo suficientemente atractiva para muchos de nuestros jóvenes, que ven bastante más interesante cualquier dispositivo con pantalla, ya que activa, de un modo más rápido, su curiosidad. Esto hace que no se entienda la lectura como motivación interior, a pesar de que puede generar placer inmediato el hacerlo; también porque existe una necesidad de aprobación entre los semejantes (atender a lo *viral* en red va en este dirección) por los hechos realizados, y esto nos lleva a aceptar (no sé si con resignación) las normas imperantes en el grupo. Dicho *reconocimiento* es también una fuerte pauta motivadora dentro del ámbito escolar y el efecto placebo que, en sí, genera (Covington, 2000, p. 110). Sería, pues, activar la teoría de la *motivación de logro* que formulara Atkinson (1964, p. 214), al señalar que las personas atienden a dos impulsos aprendidos: una motivación para aproximarse al éxito y otra para evitar el fracaso. Existe, pues, la voluntad en sí de alcanzar unos objetivos y de evitar su posible falta de consecución.

Esa *voluntad de aprender* a la que tanto recurría Bruner (1988), debe ser fundamental impulso en este sentido y debe hacer que los *motivos intrínsecos* (gratificantes por sí mismos) se impongan a los *extrínsecos* (Heyman y Dweck, 1992), convirtiendo la curiosidad en competencia y conocimiento y en la acción de leer en un acto recíproco de saber, desde la recepción y la creación al mismo tiempo (Appley, 1971). Por eso, "respuesta a la reforma escolar no reside tanto en incrementar la motivación— es decir, en aumentar los niveles de impulso existentes— cuando en fomentar diversos tipos de motivación" (Covington, 2000, p. 26), lo que nos llevará a entender la motivación como una meta en sí misma (Harackiewicz y Eliot (1993).

Como señaló Agudo (1984, p. 28), en la escuela cabe promover la lectura y esto "significa crear hábitos, educar, reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes", por tanto, hay que incidir en ese cambio de actitud hacia el texto literario, superando la barrera del libro convencional e, incluso, su materialización física en un objeto ante el que nos solemos situar, a veces, con cierto conservadurismo de fondo. Esto, pues, podría ayudarnos: que vean la lectura literaria con interés, con voluntad y que lo entiendan como una necesidad, tanto para cubrir las

curiosidades derivadas del tiempo de ocio como para atender las propias necesidades educativas, ya que un texto literario lleva consigo muchas *lecciones* de vida. El fracaso en la lectura invita a la inacción, ni en un sentido ni en otro, lo que arroja preocupantes abandonos, casi totales, en edades muy tempranas. Y esto cabe contrarrestarlo, principalmente, ya no solo desde la teoría del papel, sino— y sobre todo— desde la práctica del aula, descargando o evitando ciertos polarismos al respecto.

4. REVISAR ESTRATEGIAS DOCENTES: TRABAJAR EL PARATEXTO

Hay muchos hábitos docentes en este sentido que apenas le dan valor a los elementos paratextuales de los libros, incluso cuando resultan fundamentales y a pesar de que Genette (1991) le dio un importante papel en las relaciones intertextuales de base. La figura de Gemma Lluch (1998, 2003, 2005) resultará clave, aunque hay otros estudios de una excelente valía y esclarecedora labor como el de Anna Devís (1998).

Entiende Lluch (2003: 12-13) que el paratexto ayuda al lector a introducirse en la lectura siguiendo las pautas diseñadas por los/las autores o por los editores, destacando su función factual, ya que influyen en la recepción: el número de páginas, la colección, la tipografía, las ilustraciones, etc. Según la clasificación de Lluch de los posibles paratextos que podemos encontrarnos, tendríamos: la edad del lector, el tamaño del libro, que es diferente según las edades, la portada (que puede estar repetida o no según la colección), la contraportada, la ilustración de la portada, el nombre de la editorial, el logotipo que la representa, las series que marca una editorial para un tipo de lector y las tipografías ¿Por qué es importante tener el paratexto presente a la hora de trabajar el intertexto lector? La respuesta parece clara: da igual la edad que tengamos, nuestro primer contacto con un libro es, habitualmente, el paratexto y sobre este vamos construyendo una serie de expectativas que ya son un primer horizonte de lectura. Está, por tanto, dentro del proceso lector, además de marcar, de antemano, un *lector ideal* (que no *modelo*) para ese libro en concreto, así que sirve para calibrarnos igualmente. En definitiva, trabajar el intertexto lector y no tener muy presente el paratexto

es como negar una parte muy importante del contacto primero que entabla el lector y que le va a servir de punto de referencia constante dentro de su lectura e incluso, le servirá para planificar una serie de estrategias de comprensión que le puedan servir con mayor precisión.

5. UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA DE PRIMARIA Y SUS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Cabe leer antes de leer ¿Y esto qué significa? Trabajar el paratexto activamente, incluso antes de tener el libro ante nosotros: la motivación, la generación de expectativas (temáticas, discursivas y actitudinales) y la estimulación para crear inferencias previas a la propia lectura resultan claves para que el alumnado tenga plena conciencia de cómo pueden establecerse ciertas estrategias lectoras efectivas, creativas y activas.

Esta iniciativa en concreto la podemos poner en práctica en cualquier curso del ciclo de Educación Primaria, pues resulta aconsejable hacerlo desde los seis años para que el estudiantado vaya cogiendo cierto hábito en el procedimiento. No obstante, en nuestro concreto caso nos centramos en segundo-tercero de Primaria, cuando están avanzando hacia un estado de madurez lectora que les permita afrontar ciertas lecturas con menos dificultad, aunque estén ya en pleno tránsito, en circunstancias normales, hacia su transformación como lectores (libros de mayor extensión y complejidad, formato más pequeño, ilustraciones más abstractas, etc.). En este caso, no necesitamos mayor contextualización ni matización en el perfil del centro ni del estudiantado, entendiendo que lo normal es que exista cierto equilibrio entre sexos, pero, sobre todo, que se den bastantes situaciones que requieran especial atención: desde la multiculturalidad, la diversidad, el plurilingüismo o las necesidades educativas especiales, entre otros. Entendemos que trabajar el texto sin el texto y la motivación hacia la lectura desde el paratexto no encuentra en estos factores señalados un problema de difícil (y singular) resolución en un aula.

El texto en concreto con el que vamos a trabajar será *El sueño azul*, de Albert Alforcea (2003). No existe motivación alguna que nos hiciera decantarnos por este cuento, más allá de cumplir con los requisitos

habituales de un texto propio de la literatura infantil: formato adecuado, tamaño de letra, tipo de ilustración, vocabulario, extensión, protagonización, línea temática, etc. Por supuesto, esta propuesta, que es más genérica que particular puede hacerse con cualquier libro que pueda proponerse en un aula y, es más, sería conveniente incluso que los/las alumnas, tras nuestra muestra en el aula, hiciesen lo mismo con alguno de sus libros elegidos por gusto personal.

1) El autor del libro poco o nada les va evocar, así que, en este caso, ese factor paratextual que suele sellar buena parte de la portada (o simplemente nos prepara para recibir un libro), no merece la pena trabajarlo en este caso.

2) Antes de mostrarles el libro, cabría trabajar más sobre el título. La primera pregunta sería: "¿Por qué se le ponen títulos a los libros, a las películas, a los videojuegos, las canciones, etc.?" Resulta interesante hacer que reflexionen sobre la relevancia estructural que tiene un título. Claro está, cabe anotar en la pizarra o en un cuaderno las posibilidades que da un título a la hora de luego leer un texto. Tomaremos hasta tres opciones o posibilidades de por qué ponemos título a las cosas que creamos con imágenes y con palabras: esto deben guardarlo, ya que volveremos sobre ello al finalizar la lectura del cuento en nuestra actividad de refuerzo sobre lo aprendido.

3) Acto seguido, se les dice el título del libro (*El sueño azul*) y se les plantea una serie de dilemas que deben resolver, desde la reflexión personal y grupal al mismo tiempo, pero sin enseñarles todavía el libro: "cuando decimos que tenemos un sueño… ¿es literal o queremos indicar otra cosa?" Esta pregunta trata de situarnos ante la transformación del lenguaje que implica el hecho literario, para que sean plenamente conscientes de esa necesaria adecuación de su propio razonamiento ante lo que van a leer, y hacia el lenguaje en sí, ya que no se trata de extraer información, sino de ampliar conocimientos desde la imaginación y la experiencia directa de su reflexión. Es decir, les tenemos que preparar para saber situarse, adecuadamente, ante un texto literario incidiendo en su naturaleza esencialmente simbólica. En este punto cada estudiante anota para sí, en su *cuaderno de lecturas*, aquello que quiera al respecto, sin temor a errar. Sería incluso interesante contarles la historia— muy

resumida y adaptada— de aquel *I have a dream* de Martin L. King, en 1963 y lo que significó en la lucha por la igualdad y los derechos humanos, en una prueba de generar vínculos y asociaciones centrípetas, intertextuales que puedan resultar muy creativas y educativas. No obstante, cabe hacerlo como algo anecdótico, ya que si evidenciamos mucho la conexión estamos monitorizando su lectura y sus personales hallazgos.

4) Seguimos ahondando en los aspectos que conforman el título, así que se deben ya formular las primeras expectativas y aportar las primeras inferencias también. Atendamos, pues, a la palabra *azul* y a sus posibles denotaciones y connotaciones: se les pide que intenten recordar todo aquello que suele ser azul y que crean que pueda relacionarse con un/el sueño. En este punto resultará clave que el/la docente evidencien, de manera real, cómo interactuamos con el texto, cómo vamos proponiendo posibilidades de interpretación que, posteriormente, la lectura nos irá confirmando o desechando. Tomamos nota de qué es para nosotros/as la palabra *azul*, si remite a algo en concreto o si, en cambio, nos estamos basando en subjetividades, en experiencias muy propias (alguien que tenga la habitación pintada de azul, o su casa, por ejemplo).

5) Cabe preguntarles— seguidamente— cómo se imaginan la portada del libro y su formato: lo normal es que respondan que tendrá ilustraciones y que será de color azul. Todo ello vendrá por clara asociación a su experiencia lectora (es decir, piensan que, como todos sus libros tienen imágenes, este también las tendrá) y su experiencia vital (si en un sitio pone que hay algo de un color, lo habitual es encontrar una muestra de ese color, por tanto, es un pensamiento casuístico, difícil de sorprender), de ahí que debamos trabajar ese aspecto sorpresivo que suele tener la buena literatura. Anotamos, igualmente, algunas de nuestras conclusiones previas, pero que cada cual se imagine una posible portada y que la intente dibujar en media cuartilla, como si fuéramos a sustituir la original por la nuestra. Los resultados aquí son interesantes y deben dar buena muestra de que, sin acción, imaginación y creatividad no podemos afrontar la lectura literaria, ya que este tipo de textos piden nuestra co-autoría, nuestra complicidad creadora cada vez que interactuamos con él.

Hay que señalar también un aspecto muy poco tratado: la editorial. En este caso es Timun Mas, y se caracteriza por sus elaborados libros y por contar con un interesante catálogo de obras literarias infantiles y juveniles. Ignoramos el motivo por el cual siempre se pasa por alto, pero que un libro lo publique una editorial y no otra es también relevante para acercarnos, de manera más certera, a un texto o para establecer un juicio sobre él, sea negativo o positivo. El sello editorial resulta clave en todos los aspectos que afectan al proceso lector, ya no solo por su evidente implicación y relevancia en el diseño de materiales docentes, con la consiguiente revisión de su calidad a la hora de ponerlos en circulación (Ballester, 1999, p. 108), sino también porque son *agentes transformacionales* (Lluch, 2003, p. 10-11), que influyen en el desarrollo de la propia literatura infantil, pues median, de manera absolutamente decisiva, entre el texto literario y el lector; y, en la literatura infantil, esa mediación es todavía más notoria y decisiva.

FIGURA 2. Portada del libro *El sueño azul*

6) Cada estudiante ha creado ya su propio cuento mentalmente, pero hay que acercarse al y hacer que lo comparen: mostramos su portada y

vamos confirmando algunas de las cosas que se fueron diciendo de antemano, como, por ejemplo, la presencia del mar en la parte central, pero sin ser el principal eje, pues está focalizado en la figura de un ratón; unas aves surcando el cielo, aunque esta vez su color no sea azul, frente a la presencia del mar, etc. Llama la atención el color caldera, con esa mezcla entre rojo y naranja, bastante cálido, frente al azul intenso del mar y ese azulado perfil de la figura del ratón sobre el pico de la gaviota. Ya saben que nada es gratuito en una portada y cabe hacerse la pregunta de por qué tiene esos colores. Sabemos también que es un uso del lenguaje simbólico, que nos remite a otros conocimientos y hay que ahondar en nuestras experiencias otra vez. Les preguntamos si en la naturaleza predomina ese color: anotamos que la *tierra* tiene esos matices cromáticos, por ejemplo, pero que, como todas/os sabemos, la propia naturaleza va cambiando sus colores con el paso del tiempo y que un paisaje no tiene los mismos tonos cuando es verano a cuando es invierno. Por tanto, si en primavera tenemos el verde (y esto implica el nacimiento), en verano tenemos el amarillo del sol luciente en lo alto (imagen muy distinta al sol que hay en la portada), y en invierno tenemos el blanco (la nieve, las canas, la palidez de la piel, etc.), quizá solo nos queda el tono anaranjado del otoño, como un paso de la juventud a la vejez, en su constante renovación. Posiblemente estemos ante un personaje (ese ratón) que no sea joven y que, como el sol ante el mar de la imagen, esté inclinado hacia su puesta, es decir, se vaya haciendo viejo. Pero también nos queda otro aspecto claro: el viaje, ya que las aves de la portada, así como el claro movimiento que podemos contrastar entre una imagen (triste, estática y difuminada) del razón, frente a otra imagen, dinámica, alegre y colorida del mismo protagonista, nos hace entender que hay una transformación, un descubrimiento motivado por algún tipo de viaje que, seguramente, unifique cielo y mar. Debemos hacer que reparen en todos los detalles, pues están demasiado acostumbrados/as a ver superficialmente ciertas cosas, quizá movidos/as por la lectura digital, más propensa a esto.

7) Como es lógico, contrastamos si conocen o no ese concreto cuento: "¿Es el clásico cuento que ya conocemos o que nos hayan contado?" Resulta muy importante que el lector vaya articulando un canon personal frente (en consonancia o desacuerdo) con el canon institucional y

esto les posiciona ante futuros textos que, de manera natural e inmediata, calificarán y clasificarán entre *clásicos* y *actuales*, conforme vayan consolidándose su competencia literaria y su gusto literario.

8) De igual modo, debemos abrir el libro y mostrarles la disposición del texto, orientándoles en sus características formales, donde señalamos que hay narraciones y diálogos, y esto nos lleva a un tipo concreto de género literario: el cuento, porque hay una narración (alguien nos narra algo de una manera, y por eso le llamamos *narrador*), es breve y hay personajes que hacen cosas…así que "estamos preparados/as para que nos cuenten una aventura". No necesitamos ahondar es más detalles en este punto, ya que les estamos preparando para una lectura más efectiva, pero debemos contrastar esto mismo al final, una vez leído el cuento, es decir: quién lo cuenta, quién lo protagoniza, cómo lo cuenta.

8) Para seguir completando toda esa fase de prelectura, podríamos preguntarles por su experiencia lectora: "¿Cuántos cuentos sueles leer?, ¿Te gusta o te gustaba hacerlo? ¿Habéis leído alguna vez algún cuento en el que el protagonista fuera un ratón y que, además, soñara con realizar algo? Es decir, tratamos de estimular, acorde a los objetivos que perseguimos, la activación constante de la poca o mucha competencia literaria que atesoran, del mismo modo que les preparamos para que puedan construir por sí solos una base estructural en su propio *esquema de conocimiento*, que les servirá para futuras lecturas, ya convertido en conocimiento previo.

6. CONSTATACIÓN DE RESULTADOS: REVISIÓN, CONFIRMACIÓN Y DESECHAMIENTO DE PRIMERAS HIPÓTESIS

Con la lectura del cuento (segunda fase del proceso de lectura que aquí no trataremos), constatamos que hay un ratón, llamado Sam, que además de ser muy querido en el bosque, resulta que está viejo y tiene un último deseo por cumplir: ver el mar. Decidido a ello, emprende un viaje en solitario, donde se encuentra con algunos personajes, a los que ayuda de manera desinteresada y por esto acaba siendo siempre recompensado con algo que le acerca, de algún modo, a realizar su sueño. Finalmente, su

generosidad salva la vida de una vieja gaviota durante el trayecto y esta, en compensación, lo lleva volando hasta el propio mar. Y así, una vez cumplidos los deseos de los dos compañeros de viaje, estos se pierden en la inmensidad del horizonte marítimo, sin regresar, llenos de alegría y aceptación. Si atendemos a la historia, no nos fuimos demasiado de su temática cuando divagábamos desde nuestros conocimientos previos, nuestras expectativas y nuestras primeras inferencias. Además, la solidaridad y la perseverancia triunfan también en el cuento como intentó poner en práctica Martin L. King, por ejemplo: por eso sería interesante hacer luego un balance de mujeres y hombres que han luchado por unos dignos ideales y han conseguido grandes logros para la humanidad.

Llega la última de las partes que nos incumben: comprobar, sin calificación alguna que medie o mediatice la motivación por hacerlo, hasta qué punto hemos sido certeros en nuestras predicciones. No se trata de un concurso de aciertos ni errores, sino de que tengan conciencia de por qué pensaron una cosa y no otra, por ejemplo. Tienen que contrastar, no comparar. Tienen que reflexionar y no simplemente anotar lo que está bien o mal…porque aquí, realmente, no hay nada mal hecho: antes de la lectura todo puede pasar, todo tiene cabida, todo es posible. Deben de ganar conciencia de que, lo normal (y lo lógico) es que muchas de sus iniciales predicciones no se cumplan de ningún modo: una obra literaria debe confirmar expectativas, pero también debe desecharlas para sorprendernos. Cuando un texto literario no es capaz de activar ese factor sorpresa también podemos peguntarnos por qué ocurrió esto, y hacernos pensar en si ya estamos preparadas o preparados para nuevos retos lectores; o quizá es que el texto en cuestión no es nada original ya incluso ante nuestros inexpertos ojos.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al tratar la lectura literaria en un aula de Primaria no puede imponerse ni el excesivo didactismo (siempre se lee por y para algo, pero no siempre debe ser un ejercicio académico), ni la obligatoriedad, ni el autoritarismo, ya que no podemos imponer nuestro criterio lector como docentes en esta primera fase, sino guiarles para su personal hallazgo como

lectores. A esto Chambers (2007, p. 13) lo llamó *ambiente de lectura* y esto es lo que, principalmente, cabe potenciarse: la seguridad que da leer de manera activa, no ya para cumplir unos objetivos curriculares, sino unas necesidades personales, que atienden a la curiosidad que impulsa el afán por aprender. Motivar a la lectura no siempre es poner los gustos del estudiantado por delante, ni premiar con algún tipo de incentivo el éxito o el acierto; motivar a leer un texto literario puede y debe hacerse incluso antes de tener en nuestras manos un ejemplar, es decir, se debe leer antes de leer: debe crearse la necesidad de llegar al texto literario, pero no de cualquier manera, pues el lector— sobre todo aquel que está en plena formación básica como tal— debe sentirse seguro ante el nuevo reto que le va a suponer la lectura de un texto que no conoce y del que apenas tiene indicios en muchos casos. Nada da más seguridad que el hecho de sentirse confiado, incluso allá donde se acaban los espacios de confort personales: un niño o una niña con confianza frente a la lectura adquiere una evidente motivación a la hora de aprender, y para constatar esto no necesitamos hacer estadísticas, ni tablas porcentuales que avalen, objetivamente, esta realidad: nos basta con observar en el aula a quienes actúan ante el libro de un modo y no de otro, a quienes rechazan leer por inseguridad y desconfianza en sus propias posibilidades descodificadoras y comprensivas, por miedo al fracaso o la ausencia de reconocimiento. No olvidemos este aspecto tan relevante, porque al final no solo estamos hablando de números, sino de personas que se están construyendo desde una realidad que les va cambiando su percepción de la misma constantemente, y están formando, para ello, un modelo de aprehensión de la realidad, plural, caótico a veces y con una importante necesidad de orientación y de ayuda a la hora de generar *esquemas de conocimiento* (Coll, 1985) y estrategias ante todo lo que van asimilando y descubriendo. En la lectura literaria, como en muchos aspectos de la vida, cada detalle cuenta, como también cuenta en qué momento y cómo hacerlo evidente, trabajarlo y analizarlo: nuestra capacidad de reflexión es también un libro abierto que siempre nos acompaña, nos guía en la aventura de vivir y nos recuerda que la experiencia es siempre un paso previo, un punto de vista inicial, que nos da el lugar exacto de lo que hemos hecho, estamos haciendo o vamos a hacer.

8. REFERENCIAS

Agudo, A. (1984). La promoción de la lectura como animación cultural. Parapara, 9, 25-37.

Alforcea, A. (2003). El sueño azul. Timun Mas.

Appley, M.H. (1971). Psicología de la motivación. Trillas.

Arlandis, S. (2021). El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes. Tirant Lo Blanch.

Atkinson, J. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand.

Ballester, J. (1999). L'educació literaria. Publicacions Universitat de València.

Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Seuil.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Morata.

Cerrillo, P. (2016). El lector literario. FCE.

Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. FCE.

Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de psicología, 33, 59-70.

Cooper, J. D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor.

Covington, M. V. (2000). La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula. Alianza Editorial.

Devís, A. (1998). La paratextualitat en la literatura catalana de postguerra (1940-1970). Universitat de València.

Eco, U. (1981). Lector in fabula. Lumen.

Eco, U. (1997). Interpretación y sobreinterpretación. Cambrigde University Press.

Genette, G. (1991). Fiction et diction. Seuil.

Harackiewicz, J. M. y Eliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 904-915.

Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and the role in adaptive motivation. Motivation and Emotion, 16(3), 231-247.

Iser, W. (1987). El acto de leer. Taurus.

Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Octaedro.

Lluch, G. (1998). El lector model en la narrativa per a infants i joves. Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I- Universitat de València.

Lluch, G. (2003). Claves para analizar el texto literario en las primeras edades. En J. García Padrino, (ed.). La comunicación literaria en las primeras edades, (pp. 9-24). MECD.

Lluch, G. (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles», en, Mª C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino, (coords.). Literatura infantil y educación literaria, (pp. 89-106) Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A. (1998). Tú, lector. Aspectos de la interpretación texto-lector en el proceso de lectura. Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.

Pardo, L. E. (2013). Fortalecimiento de la competencia lectora. Revista de la Universidad de La Salle, 62, 113-132.

Parodi, G. (1993). Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas. Estudios filológicos, 28, 75-86.

Ramos, L. (2005). La lectura: un proceso implicador. Primeras noticias: Revista de Literatura, 211, 57-61.

CAPÍTULO 2

HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA CLASE DE INGLÉS EN SECUNDARIA

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX y especialmente en el siglo XXI, el uso de la tecnología ha aumentado exponencialmente, expandiéndose a nivel mundial y cambiando nuestras vidas drásticamente. Este profundo cambio se ha extendido también al ámbito de la educación con el propósito de abordar el proceso de aprendizaje de una manera totalmente distinta y lograr que el alumnado alcance unos conocimientos que perduren en el tiempo. En el mundo actual, los jóvenes son considerados nativos digitales, ya que han nacido y crecido rodeados de tecnología. (Godwin-Jones, 2005). Además, en los dos últimos años la importancia de las herramientas digitales en la enseñanza ha sufrido un gran repunte debido a la aparición del COVID-19. Por tanto, la globalización y la situación vivida desde marzo de 2020 en España han ayudado a encontrar y utilizar nuevos enfoques para la enseñanza en general y también para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La mayoría de estos enfoques hacen uso de las nuevas tecnologías que se utilizan cada vez más en el aula de inglés.

En lo que respecta a la enseñanza y, especialmente, a la adquisición de una lengua extranjera, las nuevas tecnologías pueden ser de gran ayuda. Como afirma Murray(2005), el uso de la tecnología hace que los alumnos sean más autónomos y estén más motivados, además, ayudan a construir una base sólida de colaboración e interacción entre profesores y alumnos. Es innegable que el uso de herramientas digitales como Internet, las aplicaciones, los blogs, los chats, los ordenadores, los teléfonos móviles y las tablets se ha convertido en una parte fundamental de la

vida cotidiana de los alumnos. Teniendo en cuenta todo lo anterior, es importante aprovechar estos recursos tecnológicos para lograr los objetivos establecidos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes de inglés necesitan ayuda lingüística extra, necesitan practicar la comprensión y expresión oral, la lectura y la escritura para mejorar sus habilidades lingüísticas (Ybarra y Green, 2003). Para conseguir estos objetivos, necesitan utilizar muchas herramientas que les ayuden a aprender la lengua inglesa de manera eficaz y con el menor esfuerzo posible. Entre la gran variedad de herramientas disponibles para los estudiantes hoy en día, podemos destacar las herramientas de la web, así como las aplicaciones online, las plataformas de almacenamiento en la nube, las redes sociales, los blogs, las wikis, etc.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta comunicación no es otro que el de diseñar una propuesta didáctica para los miembros del departamento de inglés de un centro público de secundaria a partir de las necesidades relativas a la competencia digital docente detectadas. Entre los objetivos específicos, podemos incluir los siguientes:

1. Investigar y profundizar sobre distintas herramientas digitales susceptibles de ser utilizadas en el aula de inglés.
2. Elaborar actividades acordes con la propuesta diseñada.
3. Planificar las sesiones de la propuesta.
4. Orientar a los miembros del departamento de inglés del centro durante el proceso de intervención
5. Llevar a cabo una evaluación inicial, del proceso y final del programa

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y diseño de la propuesta

El centro seleccionado para el pilotaje de este proyecto es un instituto público de educación secundaria, enclavado en un pueblo pesquero al sur de la Región de Murcia. Se trata de un municipio que cuenta

con una población de 26.320 y que basa su actividad económica en el sector servicios y el pequeño comercio, a pesar de su tradición pesquera y agrícola.

En el curso escolar 2021-2022, se encontraron matriculados en el centro 780 alumnos que conviven con un claustro de 90 profesores. Asimismo, el departamento de inglés está formado por 11 profesores con edades comprendidas entre los 35 y los 50 años. Si bien, todos ellos llevan años utilizando el libro digital y diversos recursos la mayoría admite que sus competencias digitales son bastante limitadas y les gustaría mejorar.

Para averiguar en qué punto se encuentran los profesores del departamento de inglés en cuanto a destrezas digitales, todos ellos responden a un cuestionario de competencia digital docente. Este cuestionario lo realizan de manera voluntaria y son los propios profesores participantes los encargados de comunicarnos sus resultados para detectar sus necesidades y así poder adaptar este programa de intervención a su realidad. A tenor de los resultados obtenidos, se hace vital la creación de un proyecto que les ayude a mejorar sus destrezas digitales e incorporar las herramientas digitales que les puedan ser de utilidad en su labor docente.

Nuestro proyecto será denominado "Herramientas Digitales para Profesores de Lengua Inglesa". Este proyecto está diseñado para los profesores de inglés del centro con el objetivo de crear una propuesta que se adapte a la realidad del centro. Nuestra propuesta se vertebra en distintas etapas: análisis de la situación, elaboración del plan de acción,implementación y evaluación del proceso. Para poder llevar a cabo este proyecto y que sea de utilidad para el profesorado hemos partido de un análisis de las necesidades del mismo. Como se ha mencionado antes, el primer paso ha sido analizar la competencia digital docente del profesorado a través del cuestionario mencionado anteriormente. Los resultados del test arrojan un nivel de competencia digital medio-bajo.

El siguiente paso fue realizar distintas reuniones y entrevistas con los miembros del departamento para que nos comunicaran sus carencias y aquellas herramientas que les gustaría conocer. El tercer paso fue la elaboración del proyecto, de acuerdo a las necesidades del departamento y presentación del plan de formación al equipo directivo. En todo

momento hemos intentado adaptarnos a las necesidades y disponibilidad de cada miembro del departamento, acordando con ellos incluso el número de horas semanales que se iban a dedicar tanto a la formación presencial como a las actividades online y los contenidos que íbamos a trabajar.

3.2. Temporalización

Tras una primera reunión de toma de contacto, se acordó que lo más adecuado era organizar una sesión semanal presencial en el centro por la tarde durante los meses de abril, mayo y junio. En un primer momento estaba previsto que el proyecto se llevara a cabo a principios de la segunda evaluación, pero debido a una baja laboral de dos de los compañeros se decidió posponerlo hasta finales de abril, coincidiendo así con la vuelta a clase después de las vacaciones de Semana Santa.

TABLA 1. *Temporalización de la propuesta*

Sesiones	Fecha	Contenido
Sesión 1	20 abril	Herramientas para la virtualización de la clase
Sesión 2	27 abril	Herramientas para la comprensión oral
Sesión 3	4 mayo	Herramientas para la producción oral
Sesión 4	11 mayo	Herramientas para la comprensión escrita
Sesión 5	18 mayo	Herramientas para la producción escrita
Sesión 6	25 mayo	Herramientas para trabajar gramática/vocabulario
Sesión 7	8 junio	Herramientas para la evaluación

Fuente: Elaboración propia

3.3. Metodología

Debido al carácter eminentemente práctico de este proyecto, directamente relacionado con el quehacer de los miembros del departamento, se ha optado por la metodología activa por antonomasia, conocida por su nombre en inglés "*Learning by doing*" o aprender haciendo. Durante la realización de los talleres se explica brevemente las principales funciones de las distintas herramientas y a continuación se hacen diversas actividades para aprender su funcionamiento practicando. La segunda fase se lleva a cabo directamente en el aula, cada profesor ha de utilizar

las herramientas que considere que más utilidad pueden tener para su práctica docente y las utiliza en clase con sus alumnos. Como hemos especificado anteriormente, cada semana está destinada a una tipología de herramientas distinta así que los profesores disponen de una semana para trabajar en sus aulas con las herramientas analizadas en cada sesión formativa.

Tanto las explicaciones que se dan en las sesiones presenciales como los distintos tutoriales de cada herramienta utilizada se graban y se suben a Google Classroom, plataforma seleccionada para compartir material, con el fin de que en caso de no poder asistir a alguna sesión o de necesitar apoyo extra, los profesores lo tengan disponible.

4. RESULTADOS

SESIÓN 1: VIRTUALIZACIÓN DE LA CLASE DE INGLÉS

Esta primera sesión tiene como objetivo principal que los miembros del departamento aprendan a virtualizar una clase. Todos tenemos en mente la situación vivida a nivel mundial cuando se cancelaron las clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19 en la primavera del año 2020. De la noche a la mañana, millones de profesores tuvieron que ingeniárselas para continuar con su labor docente online. Todos los docentes tuvimos que hacer un gran esfuerzo para continuar formando a nuestros alumnos. Desde entonces, conscientes de la fragilidad de la educación presencial, el interés por el uso de las herramientas digitales en la enseñanza ha crecido exponencialmente.

Así pues, en nuestra primera cita vamos abordar las distintas herramientas para virtualizar una clase. Para ello se comenzará por un repaso de las principales plataformas virtuales utilizadas para la organización de las clases. En este momento hemos de puntualizar que solo se van a analizar las plataformas autorizadas por la Consejería de Educación de la Región de Murcia, ya que en todas ellas se comparte información privada de nuestro alumnado. Actualmente, la mayoría de los centros trabajan con Aula Virtual, *Google Classroom* y *Teams*.

La primera plataforma que nos encontramos es ***Aula Virtual***, herramienta facilitada por la Consejería de Educación de la Región de Murcia y basada en *Moodle*. Aula Virtual permite subir y compartir todo tipo de contenido con los alumnos matriculados en cada clase, desde videos, audios, glosarios, apuntes, tareas, cuestionarios, etc. Tiene la particularidad de que los alumnos no necesitan registrarse ya que acceden con su correo oficial de "murciaeduca". El profesor solo tiene que crear su grupo y añadir a sus alumnos desde la plataforma Plumier XXI. Todo el material añadido por el profesor pasa a formar parte de un repositorio que se almacena indefinidamente y puede ser reutilizado en distintos cursos o años académicos.

De manera muy similar a la plataforma Aula Virtual, el servicio web educativo **Google Classroom** permite crear grupos de alumnos para compartir todo tipo de material con ellos y comunicarse con estudiantes y familias. Se trata de una plataforma muy sencilla e intuitiva a la que los alumnos también acceden con su correo de murciaeduca. En Google Classroom tanto profesores como alumnos, disponen de un tablón de anuncios para comunicarse entre ellos y un área de trabajo de clase donde los profesores pueden crear temas, subir material, tareas, cuestionarios, reutilizar material de otros cursos, etc.

Por último, ***Teams*** es quizás la plataforma menos utilizada en la Región. Es una herramienta perteneciente a Microsoft, pero a diferencia de *Google Classroom*, Teams no se centra en la creación de clases virtuales, sino que es una plataforma de comunicación que combina el chat y las videollamadas con la que también se puede intercambiar material con el alumnado, poner tareas, etc.

Para esta primera sesión proponemos virtualizar las clases, y como están más familiarizados con ella, es *Google Classroom*, la herramienta seleccionada. Dividimos en tres equipos de trabajo, uno para 1º y 2º de la ESO, otro para 3º y 4º y otro para 1º y 2º de Bachillerato, con el fin de construir una clase virtual por nivel. Cada equipo divide sus clases en 9 unidades didácticas, a continuación, agregan a cada unidad todo el material quesuelan utilizar en cada una de ellas, desde esquemas, presentaciones, canciones, videos, tareas, etc.

Sesión 2: Herramientas para trabajar la comprensión oral

En esta segunda jornada nos ponemos como objetivo analizar 3 herramientas digitales para trabajar la comprensión oral de los estudiantes. Para muchos de ellos, la comprensión de textos orales es la más difícil de las cuatro destrezas que deben dominar**.** A diferencia de la comprensión escrita, la comprensión oral se produce en tiempo real y la velocidad a la que se recibe la información dificulta enormemente la tarea. Además, también hemos de añadir el hecho de que**,** a diferencia de la comprensión escrita, que puede ser revisada una y otra vez, los textos orales desaparecen una vez emitidos y los alumnos no pueden volver a escucharlos para reforzar su comprensión.

Tradicionalmente, el profesor intenta mejorar la comprensión oral en el aula mediante archivos de audio y actividades adaptadas al nivel de los estudiantes. Sin embargo, este es un área del aprendizaje de idiomas donde la tecnología digital y los dispositivos móviles pueden tener un impacto significativo. En la actualidad, hay un gran número de sitios web y aplicaciones para poder desarrollar sus habilidades de escucha, herramientas susceptibles de ser usadas por los profesores para crear materiales de aprendizaje para sus alumnos.

La primera herramienta que vamos a analizar es ***Edpuzzle***, que convierte cualquier vídeo en una clase interactiva. *Edpuzzle* permite cortar el video, insertar un audio o insertar preguntas a lo largo del video. Debido a su gran versatilidad, *Edpuzzle* puede ser utilizada tanto para actividades de clase como para evaluar a los alumnos.

La segunda herramienta goza de una gran popularidad entre alumnos y profesores. Se trata de ***Lyricstraining***, que combina la escucha de canciones con el aprendizaje de un idioma. Hemos de recordar que el uso de canciones en la clase de inglés es una práctica extendida a la que se recurre de manera habitual ya que constituye una actividad tremendamente motivadora para los estudiantes. Los alumnos pueden elegir canciones en varios idiomas, ver el vídeo de la canción e intentar reconstruir la letra según distintos niveles de dificultad.

El tercer recurso que podemos utilizar para mejorar las destrezas orales de nuestros alumnos es ***Teachvid,*** aplicación que combina la escucha

con la visualización de videos. Esta herramienta utiliza videos de *YouTube* y construye una serie de actividades en torno a ellos, que van desde la reconstrucción de textos, la traducción, la elección múltiple, o las frases desordenadas.

Una vez vistas las características de estas 3 herramientas proponemos a los profesores elaborar su propio material para trabajar la comprensión oral de sus alumnos. Una vez más los dividimos en 3 equipos, uno para cada uno de los niveles mencionados en la segunda sesión. Cada equipo va a seleccionar dos videos y una canción adecuada para el nivel de sus estudiantes y va a preparar 3 actividades utilizando las 3 herramientas que hemos analizado en la sesión de hoy.

SESIÓN 3: HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN ORAL

Inauguramos el mes de mayo con nuestra tercera sesión formativa, con el objetivo de conocer a fondo las herramientas digitales destinadas a mejorar la producción oral de los estudiantes. Tradicionalmente la producción oral ha sido quizás la destreza que menos se ha trabajado en el aula de inglés, lo que ha derivado en formar alumnos con una gran formación gramatical, pero con serias dificultades a la hora de hablar en inglés. Afortunadamente esta situación ha ido cambiando a lo largo de los últimos años y un factor determinante ha sido el uso de internet y de las herramientas digitales. Actualmente cualquier alumno tiene acceso a innumerables recursos que puede utilizar en su camino hacia el dominio de la lengua inglesa.

De entre la gran variedad de recursos vamos a destacar ***Google Docs*** y su herramienta **"**escribir por voz". Es un recurso sencillo, pero tremendamente eficaz, ya que, con solo apretar un botón, transcribe de voz a texto en varios idiomas. Seleccionado el idioma inglés, nuestros alumnos pueden practicar la pronunciación de distintas palabras comprobando si el programa es capaz de "entender" la pronunciación del alumno y transcribir correctamente lo que le está dictando.

El siguiente recurso que vamos a analizar se denomina ***YouEnglish*** y utiliza *Youtube* como recopilatorio de ejemplos de pronunciación. Simplemente tecleas una palabra y automáticamente detecta videos de

YouTube en el que aparece la pronunciación de dicha palabra. *YouEnglish* ofrece la posibilidad de elegir entre videos estadounidenses, británicos y australianos, puedes avanzar el video e ir directamente a la sección donde se pronuncia la palabra que estás buscando.

Otra interesantísima web es **Clarisketch**, con la que los alumnos pueden hacer una foto, dibujar sobre ella y grabar un audio describiendo dicha foto o dibujo. Es una interesante y divertida manera de hacer descripciones de fotografías y enviarlas al profesor. También ofrece la posibilidad de compartir las descripciones en su página web.

Flipgrid es una plataforma donde fomentar las conversaciones entre los alumnos. De manera muy similar a *Google Classroom*, se forman grupos o clases a los que se les envía un tema de discusión en formato de video y ellos tienen que participar en la conversación enviando videos con sus respuestas. Permite compartir las conversaciones a través del correo electrónico, *Google Classroom, Teams* o mediante códigos QR.

Para preparar actividades que ayuden a nuestros alumnos a mejorar su producción oral nos volvemos a dividir en grupos de trabajo dividiendo las actividades por niveles. Para los alumnos de la ESO hemos decidido utilizar *Clarisketch* al ser una herramienta más sencilla de utilizar y con una interfaz más adecuada a la edad de los alumnos. Decidimos que los alumnos de 1º de la ESO tendrían que hacer una foto de su habitación y grabar un audio escribiéndola, los de 2º, una foto de su pueblo o ciudad y describirla, los alumnos de 3º tiene que grabar un breve video contando algún acontecimiento en el pasado, y los de 4º tienen que imaginarse a sí mismos en el futuro y grabar un video con alguna escena que describa cómo se ven en 10 años. Finalmente, para Bachillerato elegimos *Flipgrid* y planteamos dos temas de debate, uno por nivel.

SESIÓN 4: HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN ESCRITA

En esta cuarta sesión nos planteamos como objetivo principal explorar varias herramientas para mejorar la comprensión escrita de los alumnos. Antes de comenzar estudiando las herramientas seleccionadas para la clase de hoy, hacemos una breve puesta en común para averiguar cómo ha funcionado la puesta en práctica de las herramientas de la última

sesión. Todos los profesores del departamento confirman que se encuentran muy satisfechos con las actividades que realizan en clase y que los alumnos están motivados y expectantes con la utilización de estos recursos digitales, que para todos ellos son totalmente nuevos.

La primera herramienta con la que vamos a trabajar se llama ***Readlang***. Se trata de una extensión de Google tremendamente útil para ayudar a la lectura de textos. Una vez subido, clicando en cualquier palabra la traduce directamente sobre la línea en la que se encuentra ese término. Todas las palabras seleccionadas pasan a formar parte de una lista de palabras y automáticamente se crean tarjetas o *"flashcards"* para que el alumno pueda practicar.

De manera muy similar, ***Lingro*** está destinada a la lectura de páginas web. No requiere darse de alta y ni descargar nada, simplemente hay que pegar la dirección de la web y comenzar a leer. Cada vez que encontremos una palabra desconocida, clicamos sobre ella y saldrá una ventana emergente junto a la palabra con la definición o la traducción en el idioma deseado. Al igual que *Readlang*, las palabras se guardan automáticamente en un listado de palabras con el que también se pueden hacer tarjetas de estudio.

Otro instrumento que podemos incluir en nuestra clase y que pueden ser de gran ayuda para nuestros estudiantes es la extensión ***"Rewordify"*** que convierte cualquier texto en una versión mucho más sencilla, lo que puede ayudar a nuestros alumnos a animarse a leer cualquier tipo de texto. Este recurso no requiere darse de alta ni registrarse en ningún sitio, se copia el texto o la URL y automáticamente lo convierte en un texto con un lenguaje más sencillo.

Cerramos esta cuarta sesión con ***Scribble***, una extensión de Google que nos permite subrayar o resaltar palabras, añadir notas, traducir, leer en voz alta cualquier texto de cualquier página web. Solo es necesario instalar la extensión y al habilitarla aparecerá en la parte de abajo de la pantalla una barra de herramientas con todas estas funciones.

Si nuestro objetivo es trabajar con materiales auténticos podemos utilizar ***"News in levels"***, una página web que recoge miles de artículos periodísticos actuales clasificados en niveles. Tiene la particularidad de

que también dispone de la grabación de cada texto para poder escucharlo.

Una vez más dividimos en grupos de trabajo para profundizar en el uso de estas herramientas y preparar actividades para trasladarlas a la clase. Para 1º y 2º de la ESO decidimos utilizar la extensión *Redlang* y practicar con los alumnos con una narración extraída del libro de texto. Los alumnos de 3º y 4º trabajarán con textos extraídos de la página web *"News in Levels"* y la herramienta *Lingro.* Finalmente, los alumnos de Bachillerato, utilizando también la web *"News in Levels",* trabajarán sus textos con *Scribble*, donde tendrán que hacer anotaciones, subrayar o resaltar palabras etc. con el fin de redactar un resumen del texto que han leído.

SESIÓN 5: HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Esta quinta sesión está dedicada a la última de las destrezas en las que tradicionalmente se divide el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, la producción escrita. Así pues, parece natural que busquemos herramientas digitales que nos ayuden tanto en la producción de textos como en su corrección. Es importante señalar que muchas de estas herramientas no existen en el mundo analógico por lo que se hace imprescindible que los profesores ayuden a los alumnos a sacar el máximo partido de estas herramientas y recursos. Otro cambio significativo que ha introducido la producción de textos digitales es la capacidad de producir textos en colaboración, tanto de forma asíncrona como sincrónica.

El primer recurso que se analiza en esta sesión se llama ***Inklewriter*,** una aplicación para crear una narrativa interactiva que ofrece al lector la posibilidad de elegir entre varias opciones. Para empezar a escribir solamente hay que clicar en el botón "Comenzar a escribir", añades un título y el primer párrafo, y a continuación te pide distintas opciones para que el lector vaya eligiendo.

De manera muy similar, ***Plot Generator*** ayuda a los alumnos a ir creando su propia historia. En la aplicación van saliendo una serie de campos para ir completando: título de la historia, nombre del

protagonista, nombre del personaje secundario, características físicas y psicológicas, lugar donde se desarrollan los acontecimientos, etc. y con toda la información la aplicación construye una narración.

Si en lugar de escribir una narrativa, el alumno ha de escribir un artículo periodístico, ***Freenewspaper Generator*** le puede servir de gran ayuda. Se trata de una página web de muy fácil manejo en la que incluyes el nombre del periódico, el artículo, tu nombre, una fotografía y el artículo y automáticamente te lo transforma en un documento descargable en PDF con el aspecto de un periódico clásico.

Cerramos la sesión con la web para crear cuentos interactivos ***Mystorybook.*** Es una página web en la que podemos crear un libro con el número de páginas que queramos, cuyo aspecto podemos modificar sobre los modelos que nos facilita la web, añadiendo fondos, paisajes, objetos, fotos, dibujar sobre ellos y por supuesto textos a los que se les puede cambiar el color, la tipografía etc.

En esta quinta reunión vamos a seguir profundizando en cada una de las herramientas tratadas una vez más en grupos de trabajo. El primero se va a hacer cargo de los más pequeños, 1º y 2º de la ESO quienes con la ayuda de *Mystorybook* van a escribir su biografía y la de su cantante favorito respectivamente. Para 3º y 4 hemos organizado una actividad con *Inklewriter*, un viaje que hayan hecho o algún acontecimiento relacionado con la policía que hayan presenciado o hayan visto en televisión. Los estudiantes de 1º Bachillerato van a utilizar *Plot Generator* para describir el peor día de su vida y los de 2º utilizando *Freenewspaper Generator* van a escribir un artículo periodístico sobre la contaminación en el Mar Menor.

SESIÓN 6: HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA GRAMÁTICA Y EL VOCABULARIO

Nos encontramos en la recta final de nuestra propuesta. Esta sexta sesión tiene como objetivo principal el estudio de varias herramientas que no están directamente relacionadas con las destrezas habituales en las que se divide la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino con herramientas para practicar gramática y vocabulario.

Existen numerosas páginas webs y aplicaciones que son de gran ayuda para nuestros estudiantes a la hora de comprender la gramática y la sintaxis inglesa. La primera herramienta que vamos a analizar se llama ***Tubequizard***, que lo hace utilizando videos auténticos extraídos de YouTube procedentes de películas, series, documentales, entrevistas, etc. La web ofrece una gran cantidad de videos clasificados por nivel de dificultad, acento, tipo de actividades y categoría de video. Cada video dispone de varios ejercicios para que los alumnos vayan completando al mismo tiempo que ven el video.

Close Test Creator es una web que nos permite crear un ejercicio de completar huecos a partir de cualquier texto que deseemos pudiendo elegir la categoría gramatical que queremos practicar: verbos, auxiliares, preposiciones, conectores, etc.

En cuanto a las herramientas pensadas para facilitar la adquisición de vocabulario de una manera más atractiva para los estudiantes proponemos trabajar con ***Quizlet, Mentímeter,*** y ***Wordart.*** La primera herramienta pensada para mejorar la competencia léxica de nuestros alumnos es ***Quizlet,*** una aplicación pensada para que los alumnos creen sus propias tarjetas de estudio a las que pueden añadir la definición de cada palabra, su traducción, fotos que facilita la aplicación o sus propias fotos. Una vez hechas las tarjetas la propia aplicación crea distintos juegos interactivos para que los alumnos practiquen de una forma divertida con las palabras que acaban de aprender. Otra manera de facilitar la adquisición de vocabulario es utilizar las nubes de palabras con aplicaciones como ***Mentímeter*** o ***Wordart***, que va un paso más allá y organiza la nube de palabras para que forme dibujos que llamarán la atención de los alumnos.

Para que los alumnos trabajen con estas herramientas les proponemos 2 actividades, una individual y otra colectiva. En la tarea individual cada alumno, utilizando *Wordart*, creará su propia nube de palabras con el vocabulario de la unidad didáctica que estén estudiando. Como tarea colectiva les proponemos que se organicen en grupos de 4 alumnos y creen sus propias tarjetas de estudio en *Quizzlet* con el vocabulario del tema que están viendo. De esta forma, en lugar de copiar tediosos listados de vocabulario en su cuaderno, adquirirán el léxico de una manera más activa, divertida y autónoma.

SESIÓN 7: HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN

Con esta sesión ponemos punto y final a nuestras reuniones formativas en horario vespertino. Esta última jornada, coincidiendo con el final de curso y las sesiones de evaluación, tiene como objetivo principal precisamente la evaluación. Son numerosas las aplicaciones y páginas web destinadas a la evaluación de los alumnos, pero nos vamos a centrar en aquellas que son más comunes y de más fácil manejo. Por un lado, vamos a describir algunas herramientas tipo cuestionario que sirven para practicar cualquier punto gramatical o vocabulario y, por otro, las que utilizamos como instrumentos de evaluación.

Entre las primeras destaca ***Kahoot***, muy popular entre alumnos y profesores. Esta web dispone de un repositorio de cuestionarios a disposición de los profesores. En su gran mayoría son preguntas de opción múltiple que los alumnos han de contestar utilizando su teléfono móvil. Esta página web añade un componente lúdico a los cuestionarios incluyendo música y un pódium con los 3 alumnos ganadores. Kahoot permite enviar los cuestionarios como tarea a los alumnos a través de Google Classsroom o Edmodo entre otros.

De manera muy similar ***Quizziz*** proporciona cuestionarios de elección múltiple que se pueden enviar como tareas y también nos elabora un informe con los resultados de los alumnos. La tercera herramienta, muy similar a Kahoot y Quizziz, es ***Socrative***, con una interfaz algo menos atractiva pero igualmente útil a la hora de evaluar a los alumnos. Se pueden asignar los cuestionarios como tarea y permite un seguimiento de los resultados en tiempo real para analizar los resultados de cada estudiante.

La última herramienta tipo cuestionario que vamos a tratar es ***Liveworksheets.*** Es una web colaborativa en la que podemos encontrar miles de fichas interactivas yautocorregibles hechas por profesores de todo el mundo. Esta web no es tan atractiva para los alumnos como las anteriores ya que carece del componente lúdico de las otras, pero es un instrumento muy valioso que permite evaluar a los alumnos y fomentar su autonomía ya que pueden practicar ellos solos.

La sesión la cerramos con el análisis de dos instrumentos para la elaboración de rúbricas. En la clase de inglés se suelen utilizar principalmente para corregir redacciones, exámenes orales, presentaciones etc. La primera es ***coRubrics*** y es una extensión de Google que facilita la elaboración de rúbricas a partir de una hoja de cálculo. Esta hoja, asociada a un formulario de Google nos permite evaluar a nuestros alumnos de la manera más objetiva posible y analizar los resultados en la misma hoja de cálculo. ***Quick Rubric*** tiene la misma función solo que con una interfaz más atractiva e intuitiva.

Para la sesión de hoy hemos planeado la elaboración de varias actividades para evaluar la competencia gramatical y léxica de los alumnos y la de rúbricas para la evaluación de redacciones y exámenes orales. Nuevamente, dividimos en grupos de trabajo por niveles. Los encargados de 1º y 2º de la ESO van a trabajar con ***Kahoot*** ya que es una herramienta muy motivadora para los estudiantes más jóvenes. Los profesores encargados de 3º y 4º trabajarán con ***Quizziz*** y finalmente los de Bachillerato lo harán con ***Socrative***. Lo que pretendemos es hacer una actividad de gramática y otra de vocabulario por nivel para que los alumnos puedan practicar en clase y en casa, enviando las actividadescomo tareas a través de Classroom. A continuación, con ayuda de ***coRubrics*** o ***Quick Rubric*** vamos a hacer una rúbrica genérica pero adaptada a los distintos niveles de nuestros alumnos para ayudarnos a corregir de la manera más objetiva posible la producción oral y escrita de los alumnos.

5. DISCUSIÓN

Una vez finalizadas todas las sesiones formativas, se hace una última sesión una vez finalizadas las clases y las sesiones de evaluación en el centro. En esta sesión se hace una puesta en común, se analizan las dificultades a las que se han enfrentado y las ventajas y desventajas que según ellos tiene el uso de las herramientas digitales en el aula de inglés. Esta misma sesión se usa también para llevar a cabo la última fase del proyecto, la evaluación en la que los profesores rellenarán un cuestionario que podemos comprobar en la siguiente tabla.

TABLA 2. *Evaluación del uso de las herramientas digitales en el aula de inglés*

Item	1	2	3	4	5
Conozco el funcionamiento de Google Classroom, Aula Virtual o Teams					
Soy capaz de virtualizar una clase utilizando Google Classrrom, Aula Virtual o Teams					
Conozco el funcionamiento de las herramientas de comprensión oral					
Soy capaz de crear actividades con Edpuzzle, Lyrics-training, o Teachvid					
He diseñado y realizado actividades con Edpuzzle, Lyrcistraining o Teachvid en algunas de mis clases					
Conozco el funcionamiento de las herramientas de producción oral					
Soy capaz de crear actividades con YouEnglish, Clarisketch, o Flipgrid					
He diseñado y realizado actividades con YouEnglish, Clarisketch, o Flipgrid en algunas de mis clases					
Conozco el funcionamiento de las herramientas de comprensión escrita					
Soy capaz de crear actividades con Redlang, Lingro, Rewordify, Scribble, o News in Levels					
He diseñado y realizado actividades con Redlang, Lingro, Rewordify, Scribble, o News in Levels en algunas de mis clases					
Conozco el funcionamiento de las herramientas de producción escrita					
Soy capaz de crear actividades con Inklewriter, Plot Generator, Freenewspaper, Generator, o Mystorybook					
He diseñado y realizado actividades con Inklewriter, Plot Generator, Freenewspaper, Generator, o Mystorybook en algunas de mis clases					
Conozco el funcionamiento de las herramientas para mejorar la competencia gramatical					
Soy capaz de crear actividades con Tubequizzard, Close Test Creator, Quizlet, Mentimeter, o Wordart					
He diseñado y realizado actividades con Tubequizzard, Close Test Creator, Quizlet, Mentimeter, o Wordart en algunas de mis clases					
Conozco el funcionamiento de las herramientas para digitalizar la evaluación					

Soy capaz de crear actividades con Kahoot, Quizziz, Socrative, Liveworksheets, coRubrics o Quick Rubric					
He diseñado y realizado actividades con Kahoot, Quizziz, Socrative, Liveworksheets, coRubrics o Quick Rubric en algunas de mis clases					
Tengo la intención de integrar el uso de las herramientas digitales en mi práctica docente					

Nota. 1- Totalmente de acuerdo. 2 – De acuerdo. 3 – Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4 – En desacuerdo. 5 – Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver, se ha elaborado un cuestionario de 20 preguntas para comprobar el grado de conocimiento de las herramientas estudiadas, la capacidad de los profesores de usarlas y el nivel de utilización de las mismas en la clase. Tras analizar las respuestas de los miembros del departamento de inglés, podemos comprobar que todos afirman conocer en mayor o menor medida el funcionamiento de las herramientas estudiadas, que son capaces de diseñar y elaborar distintas actividades por medio de la mayoría de dichas herramientas, que todos ellos han integrado algunas de estas herramientas en sus clases y que están dispuestos a seguir utilizándolas en el futuro.

6. CONCLUSIONES

En esta última sección vamos a enumerar las principales conclusiones que hemos alcanzado. Esta propuesta surge de la necesidad socioeducativa de llevar a cabo metodologías innovadoras para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas, a través de la asignatura de inglés como lengua extranjera. Podemos concluir que la incorporación de la tecnología y sus herramientas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera parece tener un efecto positivo tanto para los estudiantes como para los profesores por lo que se hace necesario su introducción en la práctica docente diaria de los profesores de inglés.

Entre los beneficios que hemos observado tras la utilización de las distintas herramientas analizadas durante las sesiones formativas, podríamos destacar el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes lo que se ha traducido en una mejora del rendimiento en general

y del comportamiento. Los alumnos se han mostrado más atentos y expectantes ante las novedades que los miembros del departamento de inglés han ido introduciendo en sus clases. Las herramientas que mejor acogida han tenido son aquellas en las que los alumnos tenían una participación más directa a través de sus dispositivos móviles y al mismo tiempo le proporcionaban mayor autonomía.

En general, los profesores de inglés de enseñanza secundaria pública de la Región de Murcia tienen una actitud positiva hacia la implementación de la tecnología y sus herramientas en el aula. Hemos de recordar que nuestra asignatura siempre hasido pionera en el uso de la tecnología, desde el uso de radiocasetes para las actividades de comprensión oral en los primeros años, hasta los reproductores de CD y DVD más tarde, la incorporación de libros digitales interactivos, los laboratorios de idiomas, etc.

Los profesores participantes en este programa de intervención difieren en edad, experiencia docente y formación digital, pero todos ellos están abiertos a ideas innovadoras, lo que explica su actitud favorable hacia este proyecto. De las reflexiones que nos han hecho llegar, se desprende que los profesores adoptan una postura optimista respecto a la integración de la tecnología en los institutos de enseñanza secundaria.

Somos conscientes de que la Consejería de Educación de la Región de Murcia ha hecho un gran esfuerzo dotando de numerosos dispositivos a los centros de enseñanza secundaria, especialmente a partir de la irrupción de la pandemia provocada por el COVID 19. No obstante, todavía queda un gran camino por recorrer para reponer los dispositivos estropeados o que se han quedado obsoletos y especialmente poner fin a la brecha digital que sufren nuestros alumnos, especialmente aquellos pertenecientes a las clases más desfavorecidas que no tienen acceso a ningún medio digital. Los profesores tienen que ser conscientes de qué método pedagógico sería el más eficiente a la hora de implementar las herramientas digitales en el aula (Gilakjani, Leong, & Hairul, 2013).

7. REFERENCIAS

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, *10*(2), 801-811.

Anaya, Y., Díaz, S. & Martínez, J. (2012). El uso de las TIC como herramienta para elaprendizaje significativo del inglés. *Rastros Rostros*, *14*(27), 115-119.

Atkins, N. E., & Vasu, E. S. (2000). Measuring knowledge of technology usage andstages of concern about computing: A study of middle school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, *8*(4), 279-302

Aydin, S. (2011). Internet anxiety among foreign language learners. *TechTrend*s, *55*(2), 46-53. https://doi.org/10.1007/s11528-011-0483-y

Ayres, R. (2002) Learner attitudes towards the use of CALL. *Computer Assisted Language Learning 15*(3), 241-249. https://doi.org/10.1076/call.15.3.241.8189

Batista, L. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios*, (35), 69-74.

Bell, M. (2008). Toward a definition of virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(1), 1-5. https://doi.org/10.4101/jvwr.v1i1.283

Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign languagelearning*. Georgetown University Press.

Burston, J. (1996). CALL at the crossroads: myths, realities, promises, and challenges. *Australian Review of Applied Linguistics, 19*(2),27-36. https://doi.org/10.1075/aral.19.2.02bur

Casanovas, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *7*(13), 53-60.

Cebrián de la Serna, M. (coord.), Palomo, R., Ruiz, J. & Sánchez, J. (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos: ejemplos de buenas prácticas*. Síntesis.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, *25*, 1-24.

Conole, G. (2008). Listening to the learner voice: The ever-changing landscape of technology use for language students. *ReCALL Journal*, 20(2), 124-140. https://doi.org/10.1017/S0958344008000220

Cuban L., (2001). Oversold and underused: Computers in the classroom. *Language Learning & Technology*, *7*(3), 42-45.

Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, *15*(3), 58-77.

Dogruer, N., Eyyam, R., Menevis, I. (2010). The attitudes of English preparatory school instructors towards the use of instructional technology in their classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. *15*(2), 5095-5099. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.827

Fuentes, J., Ortega, J. & Lorenzo, M. (2005). Tecnofobia como déficit formativo investigando la integración de las TIC en centro públicos de ámbito rural o urbano. *Educar*, *36*, 169-180. https://doi.org/10.5565/rev/educar.203

Gilakjani, A.P., Leong, L., & Ismail, H.N. (2013). Teachers' Use of Technologyand Constructivism. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, *4*, 49-63. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2013.04.07

Gillespie, J., Barr, D. (2002) Resistance, reluctance and radicalism: A study of staffreaction to the adoption of CALL/C&IT in modern languages departments. *ReCALL 14*(1), 120-132. https://doi.org/10.1017/S0958344002001015

Godwin-Jones, R. (2005). Emerging technologies, messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning strategies and tools for the millennial generation. *Language Learning and Technology*, *1*, 17-22.

Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, *11*, 141-153.

Johns, K.M., & Tórrez, N.M. (2001). Helping ESL learners succeed. *Phi Delta Kappa*, *484*, 7-49.

Jones, J. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELTJournal Volume* 55(4), 360-367.

Lai, C., & Zhao, Y. (2006). Noticing and text-based chat. *Language Learning & Technology*, *10*(3), 102-120.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.

Li, G., & Ni, X. (2011). Primary EFL teachers' technology use in China: Patterns and perceptions. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, 42*(1), 69-85. https://doi.org/10.1177/0033688210390783

Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de las lenguas extranjeras. *Tejuelo*, *5*, 54-69.

Martín, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras.*Aula: Revista de pedagogía de la universidad de Salamanca*, *16*, 137-154. https://doi.org/10.14201/7437

Merzifonluoglu, A. (2018). Review of digital language learning and teaching: Research, theory, and practice. *Language Learning & Technology*, *22*(1), 65-68.

Murray, G. (2005). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan.

Polanska, K. 2014. Social Media in Modern Business. *European Scientific Journal*, *1*(1), 335-345

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Sharpe, M. (2004). The computer in school. *Russian Education and Society*, *46*(6), 56-82. https://doi.org/10.1080/10609393.2004.11056894

Tardif, J. (2002). *Strategic thinking: the contribution of cognitive psychology*. Logic Editions.

Vidal, M. P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *5*(2), 539-552.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, *31*(2), 57-71.

Ybarra, R., & Green T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, *9*(3)..

Zanguyi, S. (2011). Review of teachers' attitudes towards the use of educational technology in teaching process. *Educational Technology*, *6*, 165-159. https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p176

Zhao, Y., Hueyshan Tan, S. & Mishra, P. (2001). Technology. *Journal of Adolescent& Adult Literacy*, *44*(4), 348-355.

EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MITOS Y REALIDADES

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa de San Javier

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, cada vez han sido más los países europeos que han implementado proyectos de enseñanza bilingüe debido al sistema globalizado por el cual se rigen las economías mundiales. Dicha realidad exige ciudadanos y trabajadores que se sepan desenvolver en segundas lenguas. La lengua inglesa, por su condición de lengua global, adquiere una importancia relevante tanto por razones laborales como de movilidad. Además, la sociedad actual demanda una población que posea una mente abierta capaz de interactuar y comprender a individuos de otras culturas con el fin de promover la tolerancia y el entendimiento.

En este contexto, el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ha sido la opción elegida por la mayoría de proyectos bilingües que se han llevado a cabo por toda Europa porque se espera que AICLE responda a estas demandas. Actualmente, la Unión Europea se refiere a la educación bilingüe empleando el término CLIL (Content *and Language Integrated Learning)*, homólogo de AICLE en inglés. En Europa, la primera vez que se utilizó el concepto CLIL fue en el documento "Promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006", en 2003. Específicamente, este documento dice, "(CLIL) tiene una contribución importante que hacer a los objetivos de aprendizaje de idiomas de la Unión. Puede proporcionar oportunidades efectivas para que los alumnos utilicen sus nuevas habilidades lingüísticas ahora, en lugar de aprenderlas ahora parausarlas más tarde." (*Commission of the European Communities*, 2003, p. 8).

Respecto a la definición del término CLIL, David Marsh (1994) lo describió como "situaciones en las que las materias, o partes de las materias, se enseñan a través de una lengua extranjera con objetivos de doble enfoque, a saber, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera" (p. 25). Sin embargo, otras fuentes afirman que, en 2002, por primera vez, el término CLIL fue definido por Marsh como "una pedagogía del lenguaje centrada en el significado que contrasta con las que se centran en la forma" (p. 49). El enfoque AICLE pretende que los alumnos adquieran el lenguaje extranjero durante el proceso de aprendizaje de los contenidos.

En este contexto la figura del profesor AICLE es fundamental para conseguir la correcta implantación y desarrollo de los programas bilingües, así como los resultados deseados. Los docentes no solo deben conocer y aplicar los principios metodológicos AICLE y tener un nivel elevado de competencia comunicativa en el idioma extranjero, sino que también han de dominar los contenidos de la materia. Además, la aplicación de un programa bilingüe requiere una estrecha colaboración y coordinación entre los docentes del centro.

Por un lado, diversos factores referentes a los docentes AICLE han sido motivo de crítica por parte de la comunidad educativa en España. Por ejemplo, algunas familiascuestionan la formación del profesorado AICLE, la coordinación entre docentes, la correcta aplicación de los principios y materiales AICLE o la reducción de contenido por parte de los educadores en su adaptación a la lengua extranjera. La principal razón que ha motivado estas críticas ha sido los pobres resultados obtenidos en los programas de educación bilingüe en España en comparación con países como Japón, China, Austria o Finlandia.

Esta problemática motiva el presente estudio, el cual tiene como objetivo principal analizar las críticas de la comunidad educativa respecto a los docentes AICLE y contrastarlas con datos empíricos aportados por las investigaciones científicas que se han llevado a cabo hasta este momento.

2. OBJETIVOS

Como consecuencia a lo anteriormente expuesto, se plantean los siguientes objetivos.

- Determinar si las quejas planteadas por la comunidad escolar en España acerca de los docentes AICLE se reproducen en el centro escolar objeto de la investigación.
- Determinar cuáles son los factores que condicionan el rendimiento/trabajo del profesor AICLE y si estos se observan en el centro escolar donde se llevó a cabo la investigación.
- Analizar aquellos factores que son motivo de crítica en el centro escolar objeto deestudio respecto a los docentes AICLE y establecer una fundamentación teórica entre ellos o, por el contrario, calificarlos como mitos.
- Proponer una serie de recomendaciones para superar las posibles barreras que limiten el trabajo del docente de educación bilingüe.

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto y Diseño de la Investigación

Este apartado describe dónde y cuándo se ha llevado a cabo la investigación. El estudio se ha llevado a cabo en un centro educativo concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia. Esta población cuenta con aproximadamente 30.000 habitantes y está situada en el sureste de la comunidad.

Las instalaciones se dividen en 6 unidades de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria y 8 unidades de Educación Secundaria. Por lo tanto, el centro escolar tiene 2 líneas por nivel educativo. El enfoque que se le otorga es comunicativo en áreas no lingüísticas. Entre ellas destacan *Science, Arts and Crafts y Physical Education*.

Los alumnos del centro escolar tienen una asignatura no lingüística en lengua inglesa (1,5 horas semanales), además de la asignatura de inglés

(3 horas semanales). La editorial que se utiliza en el centro para trabajar las asignaturas de contenido no-lingüístico en lengua inglesa es "*Santillana-Richmond*". Esta editorial aboga por el enfoque educativo AICLE, facilitando todo tipo de recursos a los docentes y alumnos del centro para su aplicación.

La población de la muestra que ha sido objeto de estudio y análisis está formada por la comunidad educativa que integra el centro escolar. Por un lado, las tres profesoras que dan clases de asignaturas no-lingüísticas en lengua inglesa. Por otro, las familias de los alumnos del centro escolar. Por último, los 400 alumnos que integran las clases desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de la ESO. De los 400 alumnos que conforman la muestra, el 40 % son varones mientras que el 60 % son mujeres. Un 10 % de la muestra pertenece al número de alumnos inmigrantes, donde abundan los alumnos de nacionalidades rumana y árabe. El nivel de inglés de los estudiantes es bastante homogéneo, dado que los antecedentes académicos y el contexto de los alumnos en lo que respecta al inglés son muy similares. El 95% de los alumnos de clase poseen un nivel de inglés medio atendiendo a sus calificaciones del año anterior.

Por otro lado, las tres profesoras que conforman la muestra tienen perfiles muy variados. La primera educadora (P1) tiene 23 años y cuenta con una experiencia profesional de 2 años. Ha desarrollado su labor docente en Inglaterra, siendo este el primer año que imparte clase en España. Su nivel de inglés acreditado por el MCERL es C2. La segunda educadora (P2) tiene 30 años y posee una experiencia de 7 años. Afirma haber desarrollado su labor docente de manera completa en el centro escolar objeto de la investigación. Su nivel de inglés es de C1 según el MCERL. Por último, la tercera docente (P3) tiene 41 años. Al igual que la segunda docente ha desarrollado el total de su carrera docente en el centro escolar objeto de estudio.

El objetivo principal de esta investigación es, en primer lugar, indagar acerca de aquellos factores que son motivos de crítica por parte de la comunidad educativa respecto a la educación bilingüe que reciben los alumnos del centro escolar. En segundo lugar, se lleva a cabo un estudio en el que se analiza cuáles son las creencias o quejas de las familias de

los alumnos sobre la educación bilingüe que reciben sus hijos. Además, se investiga acerca de la opinión que tienen tanto los alumnos que reciben educación bilingüe como la de las tres profesoras que la imparten. El análisis se basa en la entrega de cuestionarios a familias y alumnos, así como la realización de entrevistas a las tres educadoras. Una vez identificados los elementos que generan dudas o críticas sobre los docentes que aplican la educación bilingüe en el centro, se analizarán con datos empíricos referente a previos estudios realizados sobre los docentes de educación bilingüe. Por último, una vez expuestas las conclusiones se propondrán una serie de recomendaciones para superar las posibles barreras que se identifiquen. El objetivo será el de poder calificar como mitos o realidades aquellas dudas, quejas o cuestiones que la comunidad educativa pueda tener respecto a los docentes que aplican una educación bilingüe.

A continuación, se presenta un cronograma en el cual se muestra el número de sesiones que se emplearon para la ejecución de la investigación y cuál fue el objetivo de cada una de ellas.

TABLA 1. *Cronograma de la ejecución de la investigación*

Sesión	Actividad	Duración
1 – 20	Búsqueda y análisis de fuentes bibliográficas y de referencia	10/02/21 – 24/02/21
20 – 30	Confección de cuestionarios y entrevistas	24/02/21 – 01/03/21
30 – 50	Envío de cuestionarios a alumnos y familias Envío de entrevistas a las profesoras	02/03/21 – 07/03/21
35 – 50	Análisis de las respuestas de la comunidad educativa	01/04/21 – 07/04/21
50 – 65	Redacción de resultados y conclusiones	07/04/21 – 01/05/21

Fuente: Elaboración propia.

Desde la sesión 1 hasta la 20 se realizó la búsqueda y análisis de las fuentes bibliográficas ydocumentación institucional con el fin de redactar el marco teórico del estudio y diseñar la propuesta. Principalmente, la búsqueda se basó en estudios y libros relacionados con los conceptos claves y los objetivos de la investigación. Además, se realizó una búsqueda de artículos periodísticos para analizar las críticas que la

comunidad educativa ha planteado sobre la educación bilingüe con el fin de diseñar los cuestionarios y entrevistas.

Gracias a esta documentación se diseñó el estudio y se analizaron algunas de las aportaciones que desde el campo de la investigación educativa se han realizado en relación con la educación bilingüe. Estos pasos previos fueron de ayuda para decidir las estrategias de recogida de datos y su evaluación, así como su posterior implementación. Por último, la información recogida sirvió para justificar y contrastar los resultados y las conclusiones.

En la sesión 21 comenzó la elaboración de los cuestionarios y las entrevistas. En esta fase se confeccionaron las preguntas teniendo en cuenta todas aquellas críticas y quejas que las diferentes partes de la comunidad educativa han planteado respecto a los docentes de educación bilingüe. Para esta labor se emplearon 10 sesiones para completar su diseño. Por lo tanto, esta fase comenzó en la sesión 21 y terminó en la sesión 30.

En la sesión 31 se inició el envío de cuestionarios a las familias por correo electrónico. En el correo electrónico se indicó el motivo del envío y se pidió la máxima implicación. Una semana después del primer envío, se envió un nuevo mail como recordatorio. No obstante, en torno a un 40% de las familias no respondieron al correo. Por lo tanto, únicamente se recopilaron el 60% de los cuestionarios de las familias. Respecto a los estudiantes, los tutores entregaron los cuestionarios en las aulas y estos se recogieron una vez los alumnos terminaron de responder todas las preguntas.

Por lo que respecta a los cuestionarios de todos los docentes del colegio y a las entrevistas de las tres profesoras, se enviaron por correo electrónico. Las entrevistas no se pudieron realizar de manera presencial debido a la pandemia del COVID-19 en esas fechas. El tipo de entrevista que se utilizó fue la entrevista estructurada. A las tres docentes se les plantearon las mismas preguntas. En ella se plantearon algunas preguntas generales abiertas, pero la gran mayoría fueron específicas ateniéndose al tema concertado.

El proceso de envío de cuestionarios y entrevistas ocupó 5 sesiones, desde la sesión 31 hasta la 35. No obstante, el proceso de obtención de los instrumentos de recogida de datos se alargó un mes.

Desde la sesión 36 hasta la 50 se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas. Para su organización, se calcularon los porcentajes de todas las respuestas de los cuestionarios. Por una parte, para comparar los porcentajes de respuesta de cada pregunta, (docentes, familias, profesores) se llevó a cabo una tabulación cruzada de los distintos subgrupos. Por otra parte, se aplicó un filtro para analizar las respuestas de cada subgrupo de manera individual. Por último, se analizaron los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas realizadas a las profesoras. Una vez finalizado el recuento, se procedió a la redacción de los resultados en forma de gráficas.

Desde la sesión 51 hasta la 65 se estudiaron los datos obtenidos del análisis y recuento de los resultados. Una vez analizados, se procedió a la redacción de las conclusiones de la investigación. Con base en los datos empíricos obtenidos durante la búsqueda de información se presentaron una serie de recomendaciones.

3.2. Estrategias para la recogida de datos y evaluación

Las técnicas de recogida de datos que se emplearon fueron la entrega de cuestionarios y de entrevistas estructuradas vía correo electrónico. El sistema de registro utilizado fue la utilización de programas informáticos (excel).

Los cuestionarios han sido la técnica de recogida de datos en la que se ha basado la investigación. Esta técnica ha reportado datos muy relevantes a la investigación sobre cuál es la visión que la comunidad educativa tiene respecto a la educación bilingüe y a la figura del profesor en la educación bilingüe. Con el fin de obtener una visión comparativa de las opiniones de los docentes, alumnos y familias, se ha diseñado el mismo cuestionario para los tres subgrupos analizados.

TABLA 2. *Cuestionario sobre las limitaciones del ejercicio del docente en la Educación Bilingüe.*

Nº	PREGUNTAS (marca con una X)	MUCHO	NORMAL	POCO
1	¿Crees que una educación bilingüe es beneficiosa para los alumnos?			
2	¿Piensas que enseñar y aprender asignaturas de contenido como Ciencias en inglés es sencillo?			
3	¿Confías en los docentes que imparten Ciencias en inglés?			
4	¿Confías en los docentes que imparten Educación Física o Arts and Crafts en inglés?			
5	¿Crees que la formación de los docentes que dan clases de Ciencias en inglés es adecuada?			
6	¿Piensas que el nivel de inglés (B2) de los docentes que dan clases de Ciencias en inglés es adecuado?			
7	¿Crees que el docente que da clases de Ciencias en inglés debería ser nativo?			
8	¿Piensas que aprendes menos contenido por tener la clase de Ciencias en inglés?			
9	¿Opinas que la coordinación entre los profesores de este centro es adecuada para impartir Ciencias en inglés?			
10	¿Crees que el proyecto de Educación Bilingüe de este centro escolar está bien coordinado?			

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de entrevista que se utilizó fue estructurado puesto que la situación epidemiológica condicionó el contexto de la investigación. En un primer momento, se pretendía llevar a cabo una entrevista semi-estructurada de naturaleza abierta para enlazar diferentes temas y obtener información más significativa. No obstante, se plantearon algunas preguntas generales abiertas, pero la gran mayoría fueron específicas ateniéndose al tema concertado. Todas las entrevistas se realizaron vía correo electrónico.

TABLA 3. *Cuestionario sobre las limitaciones del ejercicio del docente en la Educación Bilingüe.*

Preguntas sobre el perfil profesional. ¿Cuál es tu experiencia profesional impartiendo clases de Ciencias en inglés? ¿Cuál es tu nivel de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas? ¿Tienes alguna titulación específica sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras?
Preguntas de opinión sobre la Educación Bilingüe. ¿Piensas que la educación Bilingüe es beneficiosa para los alumnos? ¿Por qué? ¿Cuáles crees que son los elementos que favorecen el éxito de la Educación Bilingüe? ¿Están los alumnos preparados para recibir una Educación Bilingüe? ¿Por qué? ¿Consideras que el proyecto de educación bilingüe del centro escolar favorece la correcta aplicación de una Educación Bilingüe? ¿Por qué?
Preguntas de opinión sobre el rol del docente en la educación Bilingüe. ¿Cuál piensas que es la labor más importante de un docente en Educación Bilingüe? ¿Crees que es necesario simplificar los contenidos en Ciencias para que los alumnos alcancen los objetivos? ¿Por qué? ¿Piensas que el aprendizaje del contenido debe ajustarse al nivel de la lengua (inglés) o es el contenido el que guía el aprendizaje de la lengua? ¿Por qué? ¿Qué valor le das a la colaboración y coordinación entre docentes de asignaturas de contenido y lingüísticas para el éxito de la Educación Bilingüe?

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión de resultados

4.1. Resultados y discusión del cuestionario

Tras la lectura y análisis de toda la información que se ha recopilado, nos disponemos a exponer los resultados que nos permitan alcanzar una serie de conclusiones en el último apartado de la investigación.

El cuestionario contiene 10 preguntas, cada una de las cuales tiene asignado un número de orden. Para representar las preguntas en las gráficas se ha utilizado el número de orden en el que aparecen en el cuestionario. Además, las preguntas van acompañadas del grado de acuerdo que han indicado los cuestionados. Finalmente, en cada gráfica aparecen representados los tres subgrupos (docentes, gris oscuro; alumnos, gris normal; familia, gris claro) que se han analizado.

FIGURA 1. *P1, "¿Crees que una educación bilingüe es beneficiosa para los alumnos?".*

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se puede observar que los tres subgrupos valoran muy positivamente la educación bilingüe y la consideran beneficiosa. Las respuestas de los tres subgrupos en la opción "Mucho" superan el 90%.

En este caso, no existe un problema con respecto a la apreciación que tiene la comunidad educativa hacia la implementación de la Educación Bilingüe. Al contrario, tanto alumnos, profesores como familias evidencian una gran aceptación hacia el aprendizaje del inglés mediante un programa de educación bilingüe. Como señala Lagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) es fundamental que todos ellos crean en la educación bilingüe ya que son los que la aplican y dan apoyo a todo aquello que se ha planificado.

FIGURA 2. *P2, "Piensas que enseñar y aprender asignaturas de contenido como Ciencias en inglés es sencillo?".*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra la impresión que tienen los tres subgrupos sobre el reto que supone para los docentes, los alumnos y las familias abordar el aprendizaje de una asignatura comoCiencias Naturales en inglés. Destaca especialmente la opinión de los docentes y las familias ya que ambos le asignan el grado de dificultad "Mucho" por encima del 90%. Estos porcentajes corroboran la afirmación de Pavón y Ellison (2013) acerca de que la aplicación de AICLE no es nada sencilla para los profesores.

Estos resultados permiten inferir el pensamiento de los subgrupos analizados, todos ellos entienden que la educación bilingüe es beneficiosa para el futuro de los alumnos. No obstante, es un reto al que se enfrentan todos ellos debido a su complejidad en asignaturas como Ciencias Naturales. Tras haber completado la asignatura de Ciencias en inglés durante años anteriores, han podido darse cuenta de la dificultad que supone dar una asignatura con tanto vocabulario específico, un contenido amplio y que demanda tanta interacción. Por parte de las familias, esta experiencia no hace más que tener unas expectativas altas sobre las capacidades y desempeño de los docentes AICLE, entendidos como parte esencial del éxito del programa.

Figura 3. *P3, "¿Confías en los docentes que imparten Ciencias en inglés?".*

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 existe una gran disparidad de opiniones respecto al grado de confianza sobre las capacidades de los docentes para impartir una educación bilingüe en la asignatura de Ciencias. Mientras que los docentes del centro escolar tienen plena confianza en el desempeño de sus compañeros, menos de un 50% de los alumnos y solo un 35% de las

familias la tienen. Además, más de un 30% de las familias no confían en los docentes de Ciencias de sus hijos. Dichos resultados evidencian problemas en la relación de confianza entre los subgrupos docentes-familias.

Estos porcentajes pueden tener su origen en los resultados académicos que los alumnos obtienen en estas asignaturas, lo cual provoca este sentimiento en los padres. Como conclusión, queda patente que un factor que genera críticas en España sobre la educación bilingüe se reproduce en este centro escolar, la escasa confianza en el docente AICLE.

FIGURA 4. *P4, "¿Confías en los docentes que imparten Educación Física o Arts and Crafts en inglés?*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 deja patente que la confianza tanto de los alumnos como de las familias aumenta en el docente de educación bilingüe cuando se trata de asignaturas como Educación Física (E.D) o *Arts and Crafts* (A.C). Por lo que respecta a los docentes, el grado de confianza se mantiene estable en comparación con los resultados de la asignatura de Ciencias. Los alumnos y las familias pueden tener la percepción de que asignaturas como las mencionadas no son cognitivamente o lingüísticamente tan exigentes como Ciencias; por lo tanto, aunque piensen que la preparación de los docentes no es la idónea para impartir asignaturas de contenido como Ciencias en inglés, su opinión cambia respecto a otras asignaturas como E.D o A.C.

FIGURA 5. *P5, "¿Crees que la formación de los docentes que dan clases de Ciencias en inglés es adecuada?".*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 5 es muy significativa ya que aborda la formación docente y la opinión que la comunidad educativa tiene sobre esta. En esta ocasión es la primera vez que los resultados del subgrupo docente no favorecen a los docentes AICLE ya que el 23% califica su formación como muy adecuada, un 62% que la califica como adecuada y un 14% como poco adecuada. El 58% del subgrupo alumnos considera que la formación docente es muy adecuada y el 39% adecuada. Sin embargo, en este aspecto, los alumnos pueden ser el subgrupo que tenga una visión más distorsionada de la formación que un docente AICLE debe tener.

Por último, llama la atención que solo el 35% de las familias piensan que la formación docente es muy adecuada; contrariamente, el 46% cree que es adecuada y el 19% poco adecuada. En esta sección claramente se observa una falta de confianza por parte de todos los subgrupos, sobresaliendo el de las familias y el de los profesores. Hay que destacar que ambos subgrupos tienen una perspectiva más objetiva de lo que es la formación docente.

El campo de la formación docente es el más conflictivo. Desde la llegada del método AICLE al sistema educativo español, la formación docente ha sido cuestionada y motivo de crítica por parte de la comunidad educativa. La Figura 5 corrobora esta situación y, además, concuerda con los resultados del estudio de Contero (2017) en el cual los docentes de enseñanza bilingüe apuntaban a una falta de formación inicial y por lo tanto de capacitación. Por otra parte, Durán-Martínez (2018) destaca la

falta de cursos de formación inicial y continua para el profesorado AICLE. A modo de conclusión, autores como Coyle, Hoods y Marsh (2010) destacan la relevanciade la formación del profesorado para conseguir unos resultados excelentes.

FIGURA 6. *P6, "¿Piensas que el nivel de inglés de los docentes que dan clases de Ciencias en inglés es adecuado?".*

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 7. *P7, "¿Crees que el docente que da clases de Ciencias en inglés debería ser nativo?".*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 7 aborda la idea de que un profesor nativo fuera el que se ocupara de impartir la clase de Ciencias en inglés. Según los resultados, solo el subgrupo de alumnos parece no tener dudas a este respecto con un 70% de ellos en contra de tener un profesor nativo. Esta cifra puede responder al hecho de que entender a un docente nativo sería más

complicado para ellos o simplemente porque piensan que el nivel de inglés de sus profesores es el adecuado.

En el subgrupo de los profesores encontramos mayor disparidad de resultados. Mientras que un 15% piensa que es muy recomendable, un 38% cree que es recomendable y un 47% lo ve como muy poco recomendable. Estos resultados son muy similares a los de las familias, destacando que un 27% de las familias entiende que es muy recomendable la opción del educador nativo.

La idea de que sea un profesor nativo el que de la clase de Ciencias puede tener un origen muy variado. Primero, ambos subgrupos pueden darle demasiada importancia al aspecto lingüístico, descuidando factores metodológicos. Segundo, consideran que el nivel de la mayoría de los docentes españoles es bajo y de este modo se solucionaría el problema. Por último, priorizan la lengua al contenido.

En 1999, Nikula y Marsh afirman que ser nativo no es una característica fundamental para implementar el enfoque AICLE con garantías y lograr óptimos resultados. A su vez, Pavón (2014) destaca la figura del asistente nativo como soporte para fomentar la mejora de la pronunciación, la competencia intercultural y compensar las carencias lingüísticas del docente. Por otro lado, Hall (2001) piensa que saber utilizar la lengua extranjera (L2) para comunicarte no significa que sepas hacer uso de ella para enseñar.

Factores como la consciencia lingüística, los recursos metodológicos, la flexibilidad para adaptar el material a los alumnos, el correcto uso de los recursos didácticos pueden compensar carencias que el docente tenga en la L2 (Pena, 2014).

FIGURA 8. *P8, "¿Piensas que aprendes menos contenido por tener la clase de Ciencias en inglés?".*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 8 muestra que el 90% de las familias y casi el 60% de los docentes creen que se reduce mucho la cantidad de contenido que los alumnos aprenden. El número de alumnos que lo ven igual es el 37%. Estos porcentajes demuestran que los docentes y las familias opinan que el enfoque AICLE no se está aplicando correctamente en el centro escolar. Una de las razones que puede explicar esta situación es el bajo nivel de inglés de los docentes. Pavón y Ellis (2013) defienden que los educadores con una insuficiente competencia lingüística se exponen al empleo de la lengua materna o a la simplificación del contenido.

Esquierdo y Almaguer (2012) afirman que los docentes en España mayoritariamente se centran en la lengua inglesa dejando en un segundo plano el contenido. Este hecho lleva irremediablemente a una simplificación de contenido. Además, García (2015) concluyó la existencia de problemas debido al uso de una L2 en el aprendizaje de contenido. Sin embargo, Harrop (2012) afirma que los resultados académicos que los estudiantes AICLEpresentan son iguales o superiores en comparación con los alumnos del programa regular.

FIGURA 9. *P9-10, "¿Opinas que la coordinación entre el profesorado de centro es adecuada para impartir Ciencias en inglés y para coordinar el proyecto bilingüe?".*

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 9 se aborda la coordinación entre docentes AICLE. Un elemento que es fundamental para lograr unos objetivos excelentes. Como vemos, el 76% de los docentes del centro piensan que la coordinación entre docentes es muy adecuada. El 63% de los alumnos tiene la misma opinión. No obstante, el conocimiento del programa bilingüe por parte de los alumnos es máslimitado. Por último, las familias le otorgan un 33% por igual a los tres grados de acuerdo.

Con el fin de arrojar luz sobre la coordinación docente en el centro, esta información debe complementarse con las entrevistas a las docentes de Ciencias dado que el cuerpo de profesores del centro afirma tener una buena coordinación del programa bilingüe. Sin embargo, es importante destacar que, según Mehisto (2009), el éxito del enfoque AICLE depende de la existencia de un equipo de coordinación y colaboración docente para favorecer la homogeneidad metodológica, definir objetivos y contenido comunes, coordinar las asignaturas y los docentes, así como mejorar del aprendizaje de los estudiantes permitiéndoles el acceso a los contenidos. No obstante, muchas investigaciones apuntan a una carencia de colaboración y coordinación en los programas bilingües en España para diseñar el currículum y coordinar al profesorado (Cabezas, 2010; Pérez, 2016).

4.2. Resultados y discusión de las entrevistas

Preguntas sobre el perfil profesional

Se aprecia una disparidad en cuanto al nivel de inglés según el MCERL. La docente (P1) cuenta con un nivel C2, la docente (P2) posee un nivel C1 y la docente (P3) tiene acreditado un nivel B2. Únicamente, la docente (P3) tendría un nivel de inglés que, según algunas investigaciones (Pena, 2014; Pavón y Ellis, 2013), podría generar problemas a nivel de competencia lingüística para llevar a cabo una educación bilingüe con garantías.

En cambio, resulta significativo observar cómo ningún docente del centro tiene una formación específica en metodología AICLE. Este contexto reafirma las conclusiones del estudio llevado a cabo por Cantero (2017), en el que se apuntaba la falta de capacitación de los docentes de educación bilingüe en el sistema educativo español.

Preguntas de opinión sobre la Educación Bilingüe

Todas las docentes coinciden en que la educación bilingüe es beneficiosa para los alumnos.Sin embargo, las razones varían. Mientras las educadoras P1 y P3 destacan el beneficio intercultural y de competencia lingüística, P2 lo limita a que las condiciones sean favorables. Esta afirmación permite inferir que de otro modo la educación bilingüe no sería beneficiosa.

Resulta llamativo el hecho de que todas las docentes destaquen la importancia de la formación docente. No obstante, pese a que P1, P2 y P3 tienen una aceptable trayectoria como docentes, ninguna de ellas posee formación específica en educación bilingüe. Repetidamente se hace referencia en las entrevistas a la importancia de la metodología enla educación bilingüe, pero nunca se mencionan aspectos metodológicos AICLE. Este hecho se podría justificar por la inexistente formación AICLE de los docentes.

Tanto P1 como P3 responsabilizan a los alumnos y al contexto de que una educación bilingüe no tenga éxito. Estos docentes afirman que unos alumnos están preparados y otros no. En cambio, P2 señala que los

alumnos siempre están preparados. Por lo tanto, la responsabilidad recae sobre el profesorado y el contexto.

Preguntas de opinión sobre el rol del docente en la educación Bilingüe

Con referencia a la labor de un docente en la educación bilingüe, algunas respuestas son muy generales (P2) y otras hacen referencia al dominio de la lengua y el contenido (P1 y P3). Sin embargo, en ningún caso se plantea la capacidad del docente de integrar la lengua adicional y el contenido de manera que se favorezca la adquisición de ambos por parte de los alumnos. Tampoco se mencionan estrategias fundamentales de enseñanza como el uso de *scaffolding*, recursos materiales, multimodalidad, estilos de aprendizaje, o materiales auténticos. Estos elementos son vitales para la correcta aplicación de AICLE y la obtención de resultados exitosos en educación bilingüe (Perez, 2017).

Respecto a la simplificación de los contenidos, solo P1 menciona una reducción de los mismos. Expresa la necesidad de sintetizarlos para alcanzar los objetivos propuestos. Por el contrario, P2 afirma que la metodología debería modificarse para conseguir un aprendizaje significativo. De esta afirmación se puede interpretar que P2 no considera que la metodología empleada genere un aprendizaje significativo en los alumnos. Quizás, sea una metodología centrada en el docente con escasa interacción por parte de los alumnos y un aprendizaje memorístico.

Por otro lado, queda patente que las docentes no basan el aprendizaje de la lengua en el contenido. Por el contrario, el nivel de la lengua de los alumnos actúa como un condicionamiento para el aprendizaje de los contenidos y la metodología que las docentes utilizan. En este caso, Hall (2001) señala que una característica de los docentes AICLE debe ser la flexibilidad. Es decir, los educadores deben tener la capacidad de adaptar factores como la lengua de manera que se ajuste a las características de los alumnos y permita la integración de la lengua y el contenido para alcanzar un aprendizaje significativo.

Finalmente, se aborda el tema de la colaboración docente. P1 menciona la importancia de la relación entre docentes para estar informada y actualizada, sin entrar en detalles del centro escolar donde trabaja. P2 y

P3 defienden una línea común de trabajo. Esta falta de coordinación docente es apuntada por Cabezas (2010) en las conclusiones de su investigación. Además, Mehisto (2009) supedita el éxito de la educación bilingüe a una correcta coordinación docente respecto a la metodología y la integración de la lengua con los contenidos.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio perseguía los siguientes objetivos. Por un lado, determinar si se reproducen en el centro escolar las quejas planteadas por la comunidad escolar en España acerca de los docentes AICLE y si estas quejas tienen una base empírica. Por otro lado, determinar los factores que pueden limitar el trabajo del docente AICLE con el fin de determinar si el contexto del entorno escolar puede ser un factor influyente en su labor.

En primer lugar, en el centro se cuestiona la labor de los docentes AICLE por parte de un número importante de familias. Esta opinión se puede entender debido a varios factores. Primero, el enfoque AICLE demanda un amplio conocimiento en muchas áreas y el desarrollo de un gran número de competencias. Además, su rápida extensión y el hecho de que no exista una política educativa nacional respecto al enfoque AICLE puede generar dudas en la comunidad educativa. En segundo lugar, el 19% de las familias y el 14% de los docentes piensan que la formación de los docentes no es la adecuada. El primer factor a tener en cuenta es el hecho de que no exista un marco formativo con el fin de establecer una formación homogénea. Si analizamos las competencias y conocimientos que debe tener un docente AICLE según Pérez (2017), entendemos la necesidad de un formación inicial y continua del profesorado AICLE.

En tercer lugar, existe una significativa creencia por parte de la comunidad educativa de que el nivel de inglés de los docentes de Ciencias no es la adecuada. Debido al hecho de que no existe un marco competencial oficial del docente AICLE, el nivel de inglés que se requiere para dar clases de educación bilingüe varía de B2 a C1 en las comunidades. Por otro lado, cabe decir que el nivel de inglés de los docentes del centro es adecuado según las afirmaciones anteriores ya que P1 posee el C2, P2 el C1 y P3 es la única que tiene un nivel B2.

En cuarto lugar, aproximadamente el 50% de las familias y docentes piensan que el docente de Ciencias debería ser bilingüe, aunque este porcentaje es ampliamente superado por los alumnos (70%). Tras comprobar las investigaciones realizadas (Nikula y Marsh, 1999), no es un factor esencial que los docentes tengan una competencia lingüística al nivel de los nativos. El factor determinante es que el docente AICLE posea una gran consciencia lingüística y sepa cómo funciona el lenguaje para incorporarlo al contenido y facilitar la adquisición de ambos. Por lo tanto, una elevada competencia lingüística no garantiza la correcta aplicación de la metodología AICLE en el contexto de la lengua.

En quinto lugar, en torno al 60% de los alumnos y familias piensan que se reduce el contenido que aprenden los alumnos al dar la asignatura de Ciencias en inglés. Además, de las entrevistas realizadas a las docentes, se desprende la opinión de que el contenido queda condicionado por el nivel lingüístico de los alumnos. Por lo tanto, no parece haber una clara conclusión respecto a los resultados del aprendizaje de contenido enambos tipos de educación.

Una vez analizado el problema, se llega a la conclusión que la simplificación del contenido por parte de los docentes no se debe a su nivel lingüístico ya que solo una profesora del centro escolar no alcanza el nivel de C1 recomendado por los expertos. En cambio, se podría deber al escaso conocimiento de la metodología AICLE por parte de los profesores de Ciencias del centro escolar. Con el objetivo de solucionar este problema, es necesaria una formación continua del profesorado.

Por último, cerca del 30% de las familias cree que la coordinación entre docentes no es la adecuada para llevar a cabo un programa de educación bilingüe. Además, de las entrevistas de las docentes se observa que por falta de tiempo no existe una programación coordinada en el centro escolar. La realidad que existe en el centro escolar con referencia a la coordinación docente coincide con los resultados de los trabajos de Cabezas (2010) y Pérez (2016), en los que se señala la carencia de coordinación y colaboración docente para los proyectos lingüísticos de centro o el diseño de un currículum integrado.

6. REFERENCIAS

Anderson, L. and Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Cabezas, J. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). Proceedings of the 23th Greta Convention (pp. 83-91). Joxman.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka, 11, 1-13

Coyle, D. (1999). Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts. In J. Masih (Ed.), Learning Through a Foreign Language (pp. 42-62). Centre for Information on Language Teaching and Research.

Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió Pastor (Ed.) Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity (pp. 105-124). Peter Lang.

Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009). Towards an integrated curriculum – CLIL National Statements and Guidelines. Singapore: The Language Company.

Coyle, D., Hoods, P. and Marsh, D. (2010). CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Education policy analysis archives, 8(1), 1-17

Durán-Martínez, R. (2018). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. Revista Complutense de Educación, 29(3), 35-52. https://doi.org/10.5209/RCED.54066

Ellis, E. (2004). The invisible multilingual teacher: The contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs. International Journal of Multilingualism, 1(2), 90-108. https://doi.org/10.1080/14790710408668181

Esquierdo, J. and I. Almaguer. (2012). Developing science literacy for bilingual learners: a framework for effective learning. Teacher Education and Practice, 25(1), 38–51.

Gardner, H. (2011). Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Grant, B. and Ray, J. (2013). Home, school and community collaboration. Sage

Hall, R. (2001). Identity development across lifespan: a biracial model. The Social Science Journal, 38, 119–123. https://doi.org/10.1016/S0362-3319(00)00113-0

Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. Encuentro, 21, 57-70.

Lagabaster, D. and Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain. Implementation, Results and Teachers´ Training. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Llull, J., Fernández, R., Johnson, M. and Peñafiel, E. (2016). Planning for CLIL: Designing effective lessons for the bilingual classroom. Editorial CCS.

Marsh, D. (1994). Bilingual education & Content and Language Integrated Learning. In International Association for Cross-Cultural Communication (Eds.), Language teaching in the member states of the European Union (Lingua). University of Sorbonne.

Murray, N. (2016). Dealing with diversity in higher education: awareness-raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. International Journal for Academic Development, 21(3), 166-177. https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1094660

Pavón, V. (2014). Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. Encuentro, 23, 115-127.

Pavón, V. and Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). Linguarum Arena, 4, 65-78.

Pavón, V., López, J, Segador, A. and Espejo, R. (2014). Strategic and organizational considerations in planning content and language integrated learning: A study on the coordination between content and language teachers. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1, 1-17. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774

Pena, C. (2014). Una revisión de la metodología AICLE. Revista didáctica, Innovación y Multimedia, 28, 23-33.

Pérez, M. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19(3), 266-295. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778

Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En E. Dafouz and M. Guerrini (Eds.), CLIL across educational levels: Experiences from primary, secondary, and tertiary contexts. Richmond Publishing.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ENSEÑANZA EN LÍNEA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: ESCOLLOS Y PERSPECTIVAS

ALEXANDRA CHEVELEVA DERGACHEVA
Universidad de Alcalá

1. DELIMITANDO EL CAMPO DE ESTUDIO. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Todavía hay relativamente pocos estudios relacionados con la enseñanza de la traducción especializada en línea. Aunque en los últimos años mucho se ha hablado de la "internetización" de esta área de la enseñanza y aunque en este tema, quizás incluso más que en otros áreas, existe una necesidad de organizar formación online (especialmente para las combinaciones de idiomas poco comunes, para los cuales es difícil reclutar la cantidad suficiente de estudiantes en una sola zona geográfica), en la mayoría de los trabajos dedicados a la formación de los traductores en línea se estudia el uso de los métodos individuales, los planteamientos filosóficos generales o los medios tecnológicos existentes, pero no una organización completa del curso o sus módulos de forma remota.

La situación se complica, quizás, con varios factores, entre los cuales podemos destacar la dificultad de marcar este campo de estudio. Por una parte, si hablamos de la enseñanza universitaria, la enseñanza de la traducción en este ámbito casi siempre va mano a mano con la enseñanza de la interpretación; así están diseñados los programas de grado y de máster. Por eso muchas veces estos dos procesos de formación se mesclan en la literatura, aunque en esencia −desde el punto de vista de la organización técnica del proceso, así como de los conocimientos y habilidades psicológicas requeridas para la práctica de la traducción o de la interpretación− estos son dos tipos de actividad completamente

diferentes[2] y, consecutivamente, requieren una metodología de enseñanza diferente. A pesar de ello, muchas veces estas dos disciplinas se mezclan hasta tal punto que en el Libro Blanco de ANECA (ANECA, 2004) las competencias y habilidades necesarias para un traductor y un intérprete se recogen en un único listado, sin separar estas dos áreas profesionales.

Por otra parte, hay diferentes formas de la "internetización" de la traducción: actualmente la traducción especializada es por su naturaleza una actividad que requiere un uso intensivo de internet (desde los años 2000 se publican las extensas monografías dedicadas a ello, por ejemplo, véase Posteguillo (2003) o Cal Varela (2005)), y muchas veces resulta imposible distinguir dónde se termina "la formación online para una profesión" y empieza "la formación para una profesión implementada online".

Tercero, estamos ante la dificultad de delimitar el ámbito de la "traducción especializada". Un ejemplo muy claro de ello es el clásico libro de Amparo Hurtado Albir (Hurtado, 1996), donde se habla mucho sobre las dificultades de determinar qué es exactamente una traducción "especializada" y cómo se diferencia de la traducción "general". A lo largo del libro se ofrecen incluso varios tipos de "fronteras" entre estos dos términos según el tema de cada capítulo en concreto[3]. Evidentemente, tal ambigüedad del objeto muchas veces dificulta su estudio, y muchas veces tenemos que mezclar los conceptos de "traducción especializada", "traducción de los textos difíciles", "traducción de cualquier texto aplicando los métodos que puedan controlar mejor la calidad de la traducción", etc.

---

[2] Un análisis detallado de estas diferencias y de la metodología de estudio y enseñanza de estas dos disciplinas se presenta en el artículo de D. Gile "Translation research versus interpreting research: Kinship, differences and prospects for partnership" (Gile, 2004)

[3] Compárese, por ejemplo, las definiciones, implícitas y explícitas, de "la traducción especializada" que aparecen a lo largo de este libro (Hurtado, 1996); en diferentes capítulos se habla de la traducción especializada como de "la traducción realmente profesional" o del "espacio didáctico" (página 31), de la traducción del texto con una variedad reducida del vocabulario y gramática (página 26) o de "aquella variedad de traducción que requiera del traductor una serie de conocimientos especiales" (pág. 195).

2. LA ENSEÑANZA DE TRADUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LÍNEA: LOS PUNTOS DE CONTACTO

La enseñanza de traducción como una disciplina propia, separada de otras disciplinas afines, cuenta con pocos años de historia: solo en el año 1972 Holmes (el artículo publicado en su versión completa en Holmes, 1988) la determina por primera vez como un campo independiente. Quizás por ello todavía hay relativamente pocos estudios que engloban la enseñanza de traducción como un fenómeno íntegro y holístico, sin mezclarlo con otras ramas de estudio, tales como la didáctica de segundas lenguas, los estudios lingüísticos comparativos, etc.

Entre los trabajos más importantes en este campo podemos destacar el clásico libro del profesor de la Universidad de Ottawa J. Delisle (1980) y posteriores del mismo autor, así como el libro de D. Kiraly (2000) o las colecciones de artículos de los congresos anuales de *Language International Conferences*, llamados *Teaching Translation and Interpreting* (en total han salido 4 tomos bajo la edición de Cay Dollerup y luego Eva Hung: Dollerup, Loddegaard, 1992; Dollerup, Loddegaard, 1994; Dollerup, Appel, 1996; Hung, 2002). Luego, si hablamos de los libros escritos en español, es imposible no citar el ya mencionado manual editado por Amparo Hurtado Albir (Hurtado, 1996) y sus trabajos posteriores, así como, en general, los estudios del grupo de investigación PACTE de la UAB.

También existen bastantes estudios más recientes, como, por ejemplo, el manual de Lawrence Venuti (Venuti, 2016), o el más nuevo de los que hemos podido encontrar entre los libros con un enfoque íntegro del estudio de este tema, el libro de Petrova, Sdobnikow y Waschik (2022). evidentemente, no podemos olvidar de las dos revistas académicas dedicadas a este campo de estudios: *The Interpreter and Translator Trainer* (sale desde 2007) y *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación* (REDIT, se publica desde 2009).

Por otro lado, en el panorama de las publicaciones académicas están presentes los numerosos estudios de la enseñanza universitaria online en general; en los últimos años (más o menos desde los años 2000) el número de trabajos en este campo crece exponencialmente, especialmente

influenciado por el confinamiento del COVID-19. Es un campo muy dinámico, donde los hallazgos metodológicos van mano a mano con los avances y cambios tecnológicos, y muchas veces algunas de las conclusiones y prácticas anteriores se quedan anticuadas con la aparición de las nuevas posibilidades. Entre las obras más fundamentales dedicados a la enseñanza universitaria online podemos mencionar, solo a modo de ejemplo (porque actualmente hay muchas publicaciones dedicadas a este tema, y cada día aparecen más), el manual de Claire Howell Major (2015), o el reciente libro basado en las prácticas de la educación superior durante la época del confinamiento (Roy Y. Chan, Krishna Bista et al., 2021).

En los últimos años aparecen también los trabajos que emparejan estos dos campos, de la enseñanza de la traducción y de la enseñanza online, de diferentes modos. En ellos se estudian tanto los métodos de la enseñanza online aplicables al campo de traducción como las nuevas posibilidades tecnológicas en línea que ya forman parte de las competencias obligatorias de los traductores y por eso deben ser estudiados en cualquier curso dedicado a su preparación: el uso de los corpus lingüísticos, las memorias de traducción y VBTMs (Very Big Translation Memories), los diccionarios en línea, sistemas de traducción asistida o automática, etc.

Desde los años 2000, la enseñanza de traducción en algunas universidades y en algunas combinaciones de idiomas (sobre todo, en las menos populares) empieza a pasar a modo online. Entre los pioneros en este campo está la universidad de Vic, que imparte clases de traducción e interpretación en línea desde 2001, mucho antes que incluso la mayoría de las universidades estadounidenses que hoy en día ofrecen esta modalidad a sus estudiantes (Perramón, Ugarte, 2020).

En general, la práctica de la enseñanza universitaria a distancia y online en España se desarrolla casi al mismo tiempo que en los países de habla inglesa, los pioneros en este campo. El primer caso de implementación masiva de cursos universitarios a distancia (organizados por correspondencia) fueron los programas ofrecidos por la Open University de Gran Bretaña (fundado el día 23 de abril de 1969 por el Decreto Real para

acoger a los primeros estudiantes en el año 1971[4]; la UNED (España) fue fundada 1 año más tarde, en 1972[5]. En ambos casos desde el principio se impartían los cursos de idiomas, pero no los cursos especializados de traducción e interpretación.

En el campo de la enseñanza universitaria de traducción en línea, los cursos empiezan a aparecer masivamente solo a partir del año 1997 (en este año se data la aparición de varios programas, por ejemplo en la ya mencionada Open University de Gran Bretaña, así como en algunas universidades de Canadá y los EE.UU.), y otra vez España tarda bastante poco en abrir un programa semejante.

Al mismo tiempo, aparece una cantidad notable de trabajos dedicados a los aspectos aislados de las nuevas tecnologías en la enseñanza de traducción. Por ejemplo, uno de los primeros artículos relacionados con este tema que hemos podido encontrar, *The Internet for Teaching Translation* de Inger Askenave, sale en el año 2000 (Askenave, 2000). Un poco más tarde, en el cuarto tomo de ya citada colección de *Teaching Translation and Interpreting* (Hung, 2002) también se publican algunos artículos interesantes, por ejemplo, de Judi Wakabayashi sobre el uso de las tecnologías existentes en aquel momento (listas de correo, chats, fórums, etc.) en la enseñanza de traducción o de S. Zeng y J.Y. Lu-Cheng sobre los métodos de evaluación basados en la web.

Entre los trabajos más recientes y más fundamentales, podemos destacar *The Routledge Guide to Teaching Translation and Interpreting Online* de C. Mazzei y L. Jay-Rayon (2022), que contiene muchos planteamientos interesantes sobre las necesidades de la enseñanza de traducción e interpretación online en el contexto de la multiculturalidad, así como sobre los cambios sociales y tecnológicos de los últimos años.

Es sorprendente que, a pesar del desarrollo paralelo de la práctica, el panorama de los estudios teóricos de este campo en español es diferente. La mayoría de los trabajos en español de los últimos años están dedicados a los aspectos particulares de la enseñanza de traducción en línea, o

[4] Para más información, véase la página web de esta institución: https://bit.ly/OpenUGBhistory

[5] Véase https://bit.ly/UNEDcreacion

hablan del análisis de las experiencias aisladas (por ejemplo, el artículo de I. Tello Fons, y E. Valero Doménech (2017) sobre la enseñanza online en la UOC/UVic-UCC, Universitat Central de Catalunya y la VIU, Universidad Internacional de Valencia), o de las herramientas tecnológicas aisladas, o bien de algunos aspectos de la metodología. Al mismo tiempo, la investigación española de los primeros 15 años del siglo XXI se distingue por una visión más sistémica en comparación con el panorama mundial.

En este contexto se destacan dos tesis doctorales, de Anabel Galán-Mañas, realizado bajo la dirección de ya mencionada Amparo Hurtado Albir (Galán-Mañas, 2009), y de Susana Álvarez Álvarez (2012). Estos dos trabajos intentan dar un enfoque holístico, estudiando el tema de la enseñanza online de traducción en todos sus aspectos. Lamentablemente, ambos estudios pertenecen todavía a la época cuando había menos herramientas para organizar este tipo de formación, y quizás por ello en ambos casos se habla de la enseñanza semipresencial (blended learning), usando las herramientas online solo como una especie de apoyo a las clases presenciales tradicionales.

Los avances tecnológicos y las condiciones de vida de los últimos años cambiadas por la epidemia del COVID-19, junto con la creciente tendencia de trabajar a distancia y la "internetización" tanto del campo de la enseñanza universitaria como del trabajo del traductor, requieren más y más la elaboración de un enfoque integro que permita organizar la enseñanza de esta disciplina completamente online, apoyándose sobre los nuevos principios didácticos y nuevas herramientas. Y esto, sin duda, requiere el desarrollo de la metodología de esta enseñanza y las respuestas nuevas a muchas preguntas sobre la esencia de la profesión del traductor, las habilidades y las competencias necesarias y los métodos de su transmisión.

3. LA ACTUALIDAD: NUEVOS RETOS, NUEVAS HERRAMIENTAS

El trabajo de traductor en los últimos años se tecnologiza tanto que los investigadores cada vez más incluyen e incluso ponen en el primer lugar

en el ámbito de la enseñanza de la traducción el nuevo concepto: *tradumática* (traducción + informática). Este término, acuñado, según Amparo Alcina y Sílvia Gamero (Alcina, Gamero, 2002) en el seno de un grupo de profesores de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la UAB en 1999, aparece a partir de entonces en muchos libros (por ejemplo, de Giovanni, 2017), artículos e incluso nombres de revistas[6]. Existen varios másteres dedicados exclusivamente a estas competencias de traductor.

Cada vez más estudiar la traducción, y especialmente la traducción especializada, significa, sobre todo, también aprender a usar con la máxima eficacia y precisión posibles las numerosas herramientas informáticas, sobre todo las herramientas en línea, diseñadas para apoyar todos los aspectos de la actividad de traductor.

Casi todos los parámetros de la competencia del traductor identificados por los investigadores modernos y utilizados para crear los diferentes modelos para enseñar a los traductores[7]), tales como los conocimientos de las técnicas de posedición y revisión, conocimientos temáticos, de las técnicas de búsqueda de información, competencias terminológicas y de control de calidad (véase Besznyák, Zhabó, Fisher, 2020, pág.7) incluyen en realidad también el conocimiento de las herramientas digitales que sirven para llevar a cabo estas actividades. Así, incluso el ya mencionado Libro Blanco de ANECA (ANECA, 2004), a pesar de ser un documento bastante antiguo para este ámbito, lista entre las competencias más importantes para un traductor estos conocimientos informáticos en el tercer lugar después de los conocimientos de idiomas y de

[6] Véase, por ejemplo, la revista Tradumática: https://revistes.uab.cat/tradumatica.

[7] Existen numerosos materiales y guías sobre este tema, tales como las listas de competencias de European Master´s in Translation, https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en, las competencias de CIUTI, TransCert, OPTIMALE y otros. Para España, las listas de competencias más importantes son, quizás, las de ya mencionado Libro Blanco de Título de Grado en Traducción e Interpretación https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf y el modelo de las competencias del grupo de investigación PACTE (UAB) (Galán-Mañas, 2009, p.20). A pesar de la abundancia de estos documentos en todos los idiomas, estos listados de competencias necesarias pueden diferir en el grado de detalle, pero, por regla general, coinciden en las categorías principales.

cultura en general, incluso por encima del conocimiento de la lengua materna (pág. 109).

Por eso incluso en las clases presenciales de traducción, si se trata de un curso orientado a la práctica y no a la teoría pura, se hace imprescindible el uso constante del ordenador conectado a internet, para que los alumnos puedan consultar los diccionarios online y los corpus, así como usar diferentes sistemas de búsqueda para adquirir dichas competencias. De este modo, incluso las clases teóricamente presenciales de traducción muchas veces se convierten actualmente en una actividad prácticamente en línea, donde los únicos elementos "offline" son el profesor (que orienta al alumno y dirige esta actividad en línea en vez de simplemente transmitirle información en forma de conferencia, como se supone que debe hacerse en el modelo de aprendizaje tradicional) y los compañeros presentes en el mismo aula, con los cuales también se interactúa en línea (por ejemplo, traduciendo y editando en colaboración un documento compartido de Google o participando en un juego).

Evidentemente, en este contexto aparecen las herramientas didácticas en línea para apoyar estas clases presenciales, como, por ejemplo, *Error-tagged Translation Learner Corpora* (Fictumova, Obrusnik, Stepankova, 2017), que ayuda a alinear las traducciones de los estudiantes, también proporcionando un análisis gramático y marcando los posibles errores. Otro ejemplo de ello es el cuestionario PPT (El Protocolo Previo de Traducción) descrito en el artículo de Cortez Godíñez (2009), así como muchas otras herramientas creadas por las universidades de todo el mundo para el uso interno (como uno de los muchos ejemplos de ello, podemos mencionar la colección de los materiales didácticos en línea –juegos, fichas interactivas, cuestionarios, tests, etc.– del Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, creada en el sistema BlackBoard institucional).

Por otra parte, cada día aumentan los requisitos para las habilidades y competencias relacionadas con el uso de las herramientas de traducción asistida que funcionan completamente en línea o requieren un acceso a Internet para implementar sus funciones individuales. Un buen ejemplo de ello es la versión gratuita de WordFast Anywhere,

https://www.wordfast.com/, que, debido a su accesibilidad y gratuidad, a menudo se utiliza para que los traductores principiantes se familiaricen por primera vez con los sistemas de traducción automática y asistida. Incluso el clásico Trados, cuyo conocimiento es ahora una parte integral de las competencias básicas del traductor, requiere una conexión a Internet para su funcionamiento, aunque el último (y esto es, en nuestra opinión, un problema bastante serio en términos de preparar a los futuros traductores para los requisitos del mercado) raras veces se usa para la enseñanza en el ámbito universitario debido a su elevado coste y requerimientos técnicos (para más información, véase Arnáiz, Álvarez, 2016).

4. ENSEÑANDO LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA ONLINE: EL PORQUÉ DE LAS DIFICULTADES

Pero, a pesar de todo lo dicho, estamos ante unas dificultades importantes cuando intentamos pasar definitivamente a la enseñanza a distancia.

Durante y después de la época de confinamiento del COVID-19, cuando todas las universidades tuvieron que impartir las clases de traducción solamente en línea por obligación, por todo el mundo han aparecido varios estudios y publicaciones relacionadas con los problemas y ventajas de esta transición (por ejemplo, Wenchao Su, Defeng Li, Xiaoxing Zhao, Ruilin Li (2021); Almahasees, Quassem (2021); Alwazna (2021); Libreros Cortez, Schrijver (2021); Guessabi (2022), etc.).

En la mayoría de los casos, en estos estudios se habla de que la enseñanza en línea de esta disciplina es menos eficaz que la enseñanza presencial. Por ejemplo, en el estudio de Almahasees y Qassem, en el cual fueron encuestados los 49 profesores que impartían las clases de traducción online durante la pandemia, se ha demostrado que la mayoría absoluta de ellos consideran que los estudiantes en la enseñanza tradicional superan a los estudiantes con educación en línea; los mismos resultados obtuvieron Wenchao Su, Defeng Li, et al. encuestando a los 46 estudiantes de la Universidad de la Guangdong University of Foreign Studies: 54,4% de los encuestados consideraron los cursos online menos efectivos que los cursos tradicionales. Los resultados del estudio de Guessabi (2022), basado en las encuestas de los 80 estudiantes y entrevistas a

varios profesores de la Universidad de Bechar (Argelia) y de Libreros Cortez y Schrijver (2021), basado en las encuestas en la Universidad Autónoma de Queretaro, son bastante parecidos, con una marcada prevalencia de las opiniones negativas (aunque estos dos estudios no son un caso "puro", porque en ellos fueron mezclados los resultados para las clases de traducción especializada y del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, impartidas para los futuros traductores).

Significativamente diferente de los trabajos anteriores, el resultado del estudio de Alwazna (2021) es bastante optimista: la mayoría de los 60 profesores encuestados en Arabia Saudí consideran su experiencia de enseñanza en línea "Enjoyable and exhilarating" (40%) o "very good" (23,3%) (p. 87), y las respuestas del resto de los encuestados son neutrales o ligeramente positivas, sin recibir ninguna evaluación negativa.

Podemos suponer que la principal explicación de esta diferencia significativa en los resultados consiste en la desigualdad del nivel de equipamiento técnico del proceso educativo (los sistemas de gestión de aprendizaje utilizados, como BlackBoard o Moodle, su nivel de adaptación y desarrollo en cada institución, la calidad de conexión a internet, el acceso a las herramientas auxiliares de pago, etc.), así como con el nivel de formación técnica tanto de los docentes como de los estudiantes en cada una de las universidades donde se realizaron estos estudios. En los estudios cuyos resultados fueron especialmente negativos, por regla general, se enfatizaron mucho dichos factores técnicos que interfirieron con el proceso educativo, como, por ejemplo, los problemas con conexión a internet, la escasez de los medios técnicos o las dificultades vinculadas con el uso de los nuevos programas.

Pero, aparte de los asuntos puramente técnicos (y cuya solución muchas veces yace fuera del ámbito de la metodología de la enseñanza de traducción en sí, se trata más bien de la alfabetización informática, así como de adquisición y elaboración de software y hardware necesarios), incluso en el estudio de Alwazna se mencionan varios factores puramente metodológicos que afectan negativamente el resultado de la enseñanza de traducción en línea, así como el nivel de satisfacción tanto de los estudiantes como de los profesores. Agrupándolos, se pueden distinguir las siguientes categorías principales:

1) **La dificultad de mantener la atención de los estudiantes** es el problema principal mencionado en la mayoría de los estudios: los autores hablan de la falta de interacción y motivación, de las distracciones, el nivel bajo de satisfacción y la ausencia de la sensación de presencia en clase que baja el interés hacía el material estudiado, así como de la sensación de sobrecarga mental y fatiga (sobre todo, eso se destaca en Wenchao Su, Defeng Li et al., 2021).

   Es interesante que incluso los ya mencionados trabajos anteriores de Galán-Mañas (2009) y Álvarez Álvarez (2012), dedicados a la enseñanza semipresencial, destacan este problema. Galán-Mañas en varias ocasiones habla de los métodos para mantener la atención de los estudiantes, tales como "evitar la carga excesiva de los elementos que distraigan la atención" (Galán-Mañas, 2009, p. 154), mantener el "ritmo de las actividades" y variarlas (pp.168-169), estructurar los bloques de contenidos (p. 184), etc. En general, sabiendo que los altos requerimientos a los componentes cognitivos (memoria, percepción, atención y emoción) es una parte fundamental de la competencia traductora (véase PACTE, 2005), podemos concluir que estos componentes también requieren un abordaje especial en el aprendizaje en línea de esta asignatura. Y es posible que precisamente para la enseñanza de la traducción especializada se requieran unas investigaciones adicionales en el campo de la psicopedagogía que ayuden a establecer las formas óptimas de presentación del material, así como de la estructura temporal y de contenidos del proceso educativo.

2) **La falta de control del proceso de formación** (el problema destacado como el más importante por Alwazna, 2022). En casi todos los estudios se habla de la imposibilidad de controlar y guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la ausencia de los métodos de "vigilancia" por parte del profesor y, como consecuencia, el peligro de la falta de seriedad y distracción de los alumnos.

   Aquí en realidad estamos ante uno de los problemas filosóficos más importantes de la educación moderna: el grado necesario de

proactividad del alumno en el proceso educativo y los métodos para estimularlo. De eso se habla mucho en el marco de diferentes materias, y muchos estudios señalan que, en realidad, el aprendizaje en línea proporciona una gran variedad de herramientas que permiten fomentarlo. Para la enseñanza de traducción, se habla de los métodos de estimular la proactividad del estudiante en muchos trabajos, por ejemplo en el artículo de Hartono (2005) sobre el uso de la web interactiva para este fin 0 en la monografía de Mazzei y Jay-Rayon (2022).

De todas formas, aunque este problema existe, en el marco de la enseñanza en línea es, sin duda, solucionable: no aumentando el control directamente, sino procurando que el alumno sea proactivo, gracias a lo cual él mismo toma el control del proceso de aprendizaje.

3) **Las dificultades vinculadas con la evaluación,** por ejemplo, la posibilidad de "copiar" de internet, de usar la traducción automática combinándola con la posedición del texto. Este problema también aparece en casi todos los estudios, pero la pregunta es: ¿si un estudiante es capaz de usar las herramientas disponibles online para obtener un buen resultado de forma rápida y eficaz, significa eso que tenemos que penalizarlo o, al revés, premiarlo? Dado que el trabajo del traductor en la actualidad es, en la absoluta mayoría de los casos, un trabajo precisamente en línea y utilizando herramientas técnicas especiales, ¿debemos prestar especial atención a que este sea capaz de trabajar abandonando por completo dichas herramientas?

   Por supuesto, este tema requiere una investigación y discusión adicional, pero nos parece que en la actualidad no tiene sentido enseñar esta disciplina controlando específicamente el uso "incorrecto" de las herramientas técnicas: si esto le permite al alumno lograr un buen resultado, es correcto, y se trata simplemente de replantear la metodología de la evaluación.

Como podemos ver, estos tres grupos de problemas o se resuelven mediante el desarrollo de los métodos y enfoques especiales para el aprendizaje en línea, o surgen solo cuando tratamos de aplicar criterios

obsoletos al estado actual de la profesión y los requisitos para su desarrollo. En ambos casos, una metodología bien pensada y el desarrollo de un concepto de enseñanza holístico e íntegro pueden eliminar por completo las dificultades enumeradas.

5. CONCLUSIONES

Por lo visto, y quizás más que en otras disciplinas, la rápida "internetización" y "tecnologización" de traducción especializada como actividad profesional también requiere un cambio correspondiente en los principios de la enseñanza de esta profesión. Esta es la razón de las diversas dificultades de la enseñanza de esta disciplina en línea, ya que los métodos tradicionales, aplicables en el aprendizaje presencial, en este caso resultan insostenibles. El formato de una conferencia larga, pruebas escritas ordinarias, un modelo de enseñanza que no esté relacionado con la proactividad del estudiante, todos estos "artificios tradicionales" fallan inevitablemente en relación con la enseñanza de traducción especializada.

Por otro lado, la utilización de nuevos paradigmas didácticos basados en el fomento de la proactividad de los estudiantes, el amplio aprovechamiento de las oportunidades tecnológicas que brinda Internet, así como diversos métodos asociados a facilitar algunos aspectos cognitivos tan específicos y difíciles en la enseñanza de la traducción especializada, como la retención de la atención, el procesamiento rápido de la información, la evitación de la fatiga, etc., nos permitiría lograr, por el contrario, unos resultados más exitosos en esta disciplina.

En otras palabras, la enseñanza de la traducción especializada en línea, quizás más que muchas otras materias que se imparten en la universidad, nos hace pensar en cómo debe adaptarse la metodología docente a las nuevas realidades de la profesión en su evolución, por un lado, y a las nuevas posibilidades didácticas asociadas al desarrollo tecnológico, por el otro. Y si podemos responder con éxito a la pregunta, "¿cuál es la lista requerida de competencias de esta profesión ahora y qué medios modernos nos permiten lograr su adquisición de manera más efectiva?", es posible que no solo podamos organizar con éxito la enseñanza universitaria

en línea de traducción especializada, sino también hacerlo mucho más eficiente que implementando los métodos tradicionales.

6. REFERENCIAS

Alcina, A., & Gamero Pérez, S. (2002). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información.* Publicacions de la Universitat Jaume I. http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2002.10

Almahasees, Z, & Qassem, M. (2021), "Faculty perception of teaching translation courses online during Covid-19", *PSU Research Review*, Vol. ahead-of-print No. https://doi.org/10.1108/PRR-12-2020-0044

Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVA. Consultado el 10 de octubre de 2022. bit.ly/TesisAlvarez

ANECA (2004). Libro Blanco de Título de Grado en Traducción e Interpretación de ANECA. Consultado el 10 de octubre de 2022. https://bit.ly/Anecalibro

Arnáiz Uzquiza, V., & Álvarez Álvarez, S. (2016). El uso de dispositivos y aplicaciones móviles en el aula de traducción: Perspectiva de los estudiantes. *Revista Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció*, *14*. http://dx.doi.org/10.5565/rev/tradumatica.181

Askenave, I. (2000) The Internet for Teaching Translation. En: *Perspectives*, 8 (2), 135-143

Besznyák, R., Szabó, C., & Fischer, M. (2020). *Fit-For-Market Translator and Interpreter Training in a Digital Age.* Vernon Press.

Cal Varela, M. (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas.* Univ. Santiago de Compostela.

Chan, R., Bista, K., & Allen, R. (2021). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences*. Routledge.

Cortez Godínez, J. (2009). Nuevas metodologías en enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva. En: *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 2*(2), 282-294

Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction.* University of Ottawa Press.

Dollerup, C., & Appel, V. (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons: Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995.* John Benjamins Publishing.

Dollerup, C., & Loddegaard, A. (1992). *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience.* John Benjamins Publishing.

Dollerup, C., & Loddegaard, A. (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions: Papers from the Second Language International Conference, Elsinore, Denmark, 4-6 June 1993.* John Benjamins Publishing.

Fictumova, J., Obrusnik, A., & Stepankova, K. (2017). La enseñanza de la traducción especializada. Corpus textuales de traductores en formación con etiquetado de errores. En: *Géneros textuales y competencias: nuevas perspectivas en la formación de traductores de textos especializados, Artículos Originales*. (pp. 209-241) Vol. 28. https://doi.org/10.30827/sendebar.v28i0.5419

Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio TDX. Consultado el 10 de octubre de 2022. https://bit.ly/TesisGalanManas

Gile, D. (2004). Translation research versus interpreting research: Kinship, differences and prospects for partnership. En Schäffner, C. (ed.) *Translation Research and Interpreting Research.* (pp. 10-34). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853597350

Gionanni, N.(2015). *La tradumática.* Abaluth.

Guessabi, F. (2022). Advantages and Disadvantages of Teaching Translation Online during COVID-19: English Department at Bechar University as a case study. *Journal of Sports Science, Social and Human Science,* 9(3), 616-636. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/195051

Hartono, R. (2015). Teaching translation through the interactive web. En: *Language Circle: Journal of Language and Literature,* 9(2), 129-140.

Holmes, J. S. (1988). The Name and Nature of Translation Studies. En Holmes, J.S., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies.* (pp. 67-80) Rodopi.

Howell Major, C. (2015) *Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice.* JHU Press.

Hung, E. (2002) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges.* John Benjamins Publishing.

Hurtado Albir, A. (Ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing.

Libreros Cortez, H., & Schrijver, I. (2021). Advantages and challenges of online translation teaching and learning during the COVID-19 pandemic: A Mexican case study. *Inovacije U Nastavi*, *34*(4), 1-12.

Mazzei, C., & Jay-Rayon, L. (2022). *The Routledge guide to teaching translation and interpreting online.* Routledge.

PACTE (2005) "Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora". En: *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación',* Madrid Publicaciones.

Perramon, M., & Ugarte, X. (2020). Teaching interpreting online for the Translation and Interpreting Degree at the University of Vic. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, Volume 6*(2), May 2020, 172 – 182. https://doi.org/10.1075/ttmc.00052.per

Petrova, O., Sdobnikow, V., &Waschik, K. (2022). *Teaching translation and interpreting: Approaches and methods.* Helmut Buske Verlag

Posteguillo, S. (2003). *Internet in linguistics, Translation and literary studies*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Tello Fons, I., & Valero Doménech, E. (2017). Herramientas didácticas para la enseñanza universitaria de la Traducción e Interpretación online. En *Estudios de Traducción* (pp. 151–161), vol. 7. Universidad Complutense de Madrid.

Venuti, L. (2016). *Teaching translation: Programs, courses, pedagogies.* Routledge.

Wenchao Su, Defeng Li, Xiaoxing Zhao, Ruilin Li. (2021) Exploring the effectiveness of fully online translation learning during COVID-19 En: *International Symposium on Emerging Technologies for Education International Conference on Web-Based Learning.* Guangdong University of Foreign Studies. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_33

VÍDEOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN

DOLORS FONT-ROTCHÉS
Universidad de Barcelona

AGNÈS RIUS-ESCUDÉ[8]
Universidad de Barcelona

FRANCINA TORRAS COMPTE
Universidad de Barcelona

M. AMOR MONTANÉ MARCH[1]
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de la asignatura obligatoria *Llengua Catalana per a l'Ensenyament* (6 créditos), de primer curso de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB), deben conseguir una buena competencia lingüística, tanto escrita como oral, de la lengua catalana en un semestre.

En cuanto a la lengua oral, que es la que en este trabajo trataremos, gran parte de este alumnado —la mayoría tienen el catalán como L2 o son bilingües— presenta dificultades en la pronunciación de algunos sonidos del catalán, especialmente, de las vocales (vocal neutra [ə], p. ej. mar**e** 'madre'; *e* y *o* abiertas [ɛ, ɔ], n**e**n 'niño' y esc**o**la 'escuela') y de algunas consonantes (el sonido [λ], de **ll**apis 'lápiz', y la ese sonora [z], de ti**s**ores 'tijeras'), entre otros, lo que les dificulta presentar una excelente competencia en esta lengua.

[8] Lectora Serra Húnter

Debemos tener presente que el futuro profesional de este alumnado es ser maestros de niños y niñas de 0 a 12 años, y que serán el modelo lingüístico de sus alumnos porque es la lengua que utilizan mayoritariamente en la escuela para comunicarse con el alumnado, con los familiares y con los otros docentes. A pesar de ello, la lengua oral ha sido siempre la gran damnificada de la enseñanza. Según La Fontaine y Messier (2009), el oral no se evalúa porque no se enseña y no se enseña porque no se evalúa, es un círculo vicioso y, según Stanley (2013), los profesores no dan la importancia que se debería a esta área.

Aunque en las últimas décadas la lengua oral se ha ido imponiendo como una prioridad en la enseñanza, enseñar pronunciación es un perfeccionamiento opcional, nunca es una prioridad. En este sentido, un aprendiz de nivel B2 (MERC) tiene que haber adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales, a pesar de que la pronunciación no ha sido tratada en niveles anteriores. O también ocurre que en la prueba específica que se realiza para acceder a los estudios de maestro en Cataluña, las PAP (Pruebas de Aptitud Pedagógica), hasta este momento, solo se valora la competencia lingüística de la parte escrita.

En nuestro caso, hemos decidido abordar este aspecto desde hace años y hemos utilizado distintos instrumentos y metodologías para mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, cuyos resultados hemos presentado en distintos congresos — experiencias sobre aprendizaje móvil y nuevas tecnologías Font-Rotchés, Rius-Escudé y Torras (2018, 2020, 2021a, 2021b)— publicaciones (el manual de pronunciación de Bau, Pujol y Rius-Escudé, 2007; una experiencia en portafolios oral Font-Rotchés y Torras, 2007), y colaboraciones en las páginas web “Els sons del català" http://www.ub.edu/sonscatala/#.html, (2009) y “Guies de pronunciació del català” http://www.ub.edu/guiesdepronunciacio, (2015).

Aun así, nuestra búsqueda continúa activa e intentamos encontrar nuevas maneras de abordar la enseñanza de la pronunciación que sean más eficaces y más adaptadas a la actualidad, y que faciliten el aprendizaje de los sonidos cuya pronunciación se resiste a los estudiantes, para que así consigan una competencia oral satisfactoria, tan importante en los futuros maestros. Esta búsqueda cobra más sentido si tenemos en cuenta

que se puede dedicar muy poco tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en las clases presenciales.

Por este motivo, hemos elaborado hasta el momento dos vídeos didácticos, cada uno especializado en el aprendizaje de un sonido —la ese sonora [z] y la [λ]—, para que, a través de la metodología de la clase invertida e inspirándonos en el método verbotonal, los estudiantes puedan aprenderlos de manera autónoma y, por extensión, mejorar la dicción, la locución y la expresión oral.

Para comprobar su eficacia, hemos llevado a cabo este estudio en el que presentamos los resultados obtenidos en el aprendizaje del sonido [λ]. Los resultados nos permitirán valorar hasta qué punto el alumnado aprende pronunciación basándonos en un modelo de enseñanza, el de aula invertida, en el que se pretende que sea más autónomo, tal como se expresan las nuevas tendencias educativas.

2. EL AULA INVERTIDA Y EL MÉTODO VERBOTONAL

La metodología docente basada en el aula invertida para mejorar la parte fónica de la lengua es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado fuera del aula, con el objetivo de utilizar el tiempo de clase para desarrollar procesos cognitivos más complejos que favorezcan el aprendizaje significativo.

Una de las herramientas más frecuentes para que los alumnos adquieran conocimientos es el vídeo, aunque se pueden utilizar otros de diferentes, como páginas web, blogs, presentaciones de diapositivas, etc. Consideramos que el vídeo es una herramienta válida para el aprendizaje autónomo del alumnado porque implica los cuatro pilares fundamentales del aula invertida (Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom, 2013):

- Es flexible, porque se puede adaptar a diferentes situaciones de aprendizaje.
- Permite la selección de la información más importante que se quiere transmitir al alumnado en función de sus necesidades.

- Permite que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje porque se tiene que implicar de manera activa.
- Permite que se pueda regular el ritmo en el momento de asimilar los conceptos.

Posteriormente al trabajo autónomo del alumnado, con el vídeo, el profesor puede aprovechar al máximo las clases presenciales y comprobar *in situ* que han asimilado los conceptos correctamente a través de la observación e interviniendo como guía que le ayuda cuando es necesario y que le proporciona el retorno más relevante en cada momento.

Para favorecer el aprendizaje autónomo de la pronunciación de la lengua catalana a través de vídeos didácticos basados en la metodología de aula invertida, aplicamos el método verbotonal (MVT) porque trabaja a partir de la audición, la percepción, la imitación y la producción del sonido para favorecer la comunicación y aproximarse al acento nativo (Renard, 1971; Billières et al., 2013).

El MVT es un modelo de corrección fonética que tiene como objetivo la adquisición inconsciente del sistema fónico de una lengua (Instituto Cervantes, 1997-2016). Consiste en sensibilizar el oído al sistema fónico de la lengua catalana mediante la escucha activa y la repetición por parte del alumno. No se pretende que sea consciente de cuáles son los sonidos que pronuncia mal y, a partir de ahí, iniciar una corrección, sino que se trata de conseguir que los integre en el sistema fonológico de la lengua inconscientemente, ayudándolo a escuchar y a repetir aquellos sonidos que no tiene en su propio sistema fonológico. Uno de los aspectos esenciales del método verbotonal es que debe tener en cuenta el ritmo, la entonación, la intensidad y las pausas, entre otros aspectos, y también la expresión facial, el gesto y el movimiento. (Billières et al., 2013).

El método verbotonal guía al alumno en la producción inconsciente de los sonidos en un contexto que favorece el desbloqueo y su integración. Se debe dirigir la atención hacia un aspecto puntual y tener en cuenta el sonido que lo precede. Dalmau, Miró y Molina (1985) fueron los primeros en realizar propuestas de aplicación del método verbotonal a la

realidad fónica de la lengua catalana y las más recientes de Carrera et al. (2021) constatan la vigencia de la metodología.

Así pues, con la suma de dos métodos, el de aula invertida y el verbotonal o de aprendizaje de la pronunciación, se pretende conseguir que los futuros docentes, que serán el modelo de lengua oral de sus alumnos, no solo aprendan autónomamente, sino que además el aprendizaje que realicen sea eficaz, que superen las dificultades de pronunciación y consigan ofrecer un discurso oral de mayor calidad.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación son tres:

a) Demostrar si el vídeo didáctico favorece el aprendizaje del sonido [λ].
b) Determinar si la lengua materna influye en el aprendizaje del sonido [λ].
c) Analizar la percepción del alumnado sobre su aprendizaje y su valoración de la experiencia.

4. METODOLOGÍA

La experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos de la asignatura *Llengua Catalana per a l'Ensenyament*. Para evaluar la competencia oral y las dificultades fonéticas del alumnado, al empezar el curso se realiza una prueba de diagnóstico que consta de dos partes. En la primera, deben identificar, a partir de unas imágenes, el nombre de los objetos que contienen, en el caso del estudio que presentamos, el sonido [λ]. En la segunda, tienen que producir un texto semiespontáneo, de unos 3 minutos de duración, de tipología argumentativa. Las dos partes de esta prueba se graban en un archivo de audio o de vídeo y se cuelgan en una tarea específica que pueden encontrar en el campus virtual.

Nuestro corpus está formado por 51 informantes (un 65% son mujeres y un 35%, hombres), de entre 18 y 26 años, procedentes del área metropolitana de Barcelona, y que pertenecen a dos grupos diferentes del Grado de Educación Primaria, de los cuales un 49% tienen el castellano

como lengua materna, un 43%, el catalán, y un 8% se consideran bilingües. Todos ellos han nacido en Cataluña, tal como declararon en un cuestionario sociolingüístico que respondieron.

Respecto al dominio del sonido de la palatal lateral sonora [λ] del alumnado de estos dos grupos, podemos observar en la figura 1, después de analizar las pruebas de diagnóstico inicial, que solo un 31,4%, 16 estudiantes, sabe producirlo correctamente (correcto). Un 43,1%, 22, no sabe pronunciar el sonido (sistemático) y un 25,5%, 13, lo realiza solo en algunos contextos (no sistemático).

***FIGURA 1**. Nivel de dominio del sonido de la palatal lateral sonora.*

Fuente: elaboración propia

Así pues, el número de informantes que no realizaban el sonido [λ] correctamente y que participaron en esta experiencia, que consistía en visionar los vídeos didácticos y realizar las actividades para poder analizar los resultados del aprendizaje de la progresión de la producción del sonido, fue de un total de 35, un 68,6%.

Después de analizar los resultados, se facilitó la cápsula didáctica de la lateral palatal sonora al alumnado para poder visionarla y practicar de forma autónoma.

La estructura del vídeo didáctico, que tiene en cuenta la metodología docente de aula invertida y aplica el método verbotonal, es la siguiente:

En primer lugar, para trabajar la audición, los alumnos escuchan atentamente una serie de palabras que contienen el sonido de la lateral palatal

sonora. En el vídeo solo hay imágenes para que no se dejen influir por la grafía de dichas palabras.

A continuación, en el vídeo, al mismo tiempo que escuchan atentamente unas frases emitidas por un locutor o locutora que contienen palabras con el sonido trabajado y que están gravadas teniendo en cuenta el ritmo y la entonación, visionan el movimiento del brazo y de la mano de quien habla, lo que favorece la pronunciación de las frases, como podemos ver en el siguiente código QR de la Figura 2.

***FIGURA 2**. Código QR que contiene un ejemplo de frase de la cápsula didáctica.*

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, para trabajar la percepción y la imitación, tienen que escuchar más frases que contienen el sonido e imitarlas, respetando el ritmo, la entonación y el movimiento del brazo y de la mano.

A continuación, tienen que escuchar un trabalenguas y repetirlo. Veamos, como ejemplo, la Figura 3.

***FIGURA 3**. Audio del trabalenguas del vídeo didáctico.*

Fuente: elaboración propia

Por último, escuchan la canción de Txarango *Com una lluna a l'aigua* y la cantan.

FIGURA 4. *Vídeo de la canción de Txarango Com una lluna a l'aigua.*

Fuente: elaboración propia

El alumnado dispone de diez días para trabajar el vídeo. Debe seguir las instrucciones que se le indican y lo puede escuchar las veces que considere necesarias hasta que crea que ha aprendido a realizar el sonido.

A partir del visionado del audio, se le plantean tres tareas distintas. La primera consiste en escoger seis frases de las que hay en el vídeo, gravarlas imitándolas y, a la vez, hacer el movimiento del brazo y de la mano que las acompaña.

En la segunda, tienen que cantar un fragmento de la canción del vídeo y gravarse. Para facilitar la tarea, pueden poner de fondo la canción para seguir el ritmo de la música mejor.

En la tercera tarea, se les pide que, a partir de las siete palabras que se corresponden a las siete imágenes que hay en el primer fotograma, graben un texto semiespontáneo de un minuto de duración, que las incluya.

***FIGURA 5**. Imágenes del primer fotograma del vídeo didáctico.*

Fuente: elaboración propia

A partir de estas tres tareas, el profesorado analiza y vuelve a comprobar el dominio del sonido de la palatal lateral sonora de cada alumno para poder estudiar su evolución.

La gradación y caracterización que hemos establecido para clasificar los resultados de la producción del sonido realizada por los informantes es:

- Correcto: pronunciación correcta del sonido.
- Sin cambios: producción errónea que no se ha modificado.
- De sistemático a no sistemático: no sabía pronunciar el sonido y, después de la intervención didáctica, en algunos contextos, lo produce.
- De no sistemático a correcto: en algunos contextos no pronunciaba el sonido y, después de la intervención didáctica, lo hace correctamente en cualquier contexto.
- De sistemático a correcto: no sabía pronunciar el sonido y, después de la intervención didáctica, lo produce en cualquier contexto.

Además, el alumnado respondió un cuestionario, preparado en *Google forms*, sobre la percepción que tienen de su aprendizaje, en el que se le pregunta si el vídeo le ha sido útil, si le ha ayudado a aprender a pronunciar el sonido, si cree que lo pronuncia sin ningún problema, si valora positivamente el aprendizaje, entre otras.

5. RESULTADOS

Si analizamos los resultados de la producción del sonido [λ] según la lengua materna de los informantes, tal y como se observa en la Tabla 1, constatamos que un 20%, 5, de los informantes que tienen el castellano como lengua materna, y un 42,3%, 11, que tienen el catalán como lengua materna o son bilingües producen correctamente el sonido. Es por este motivo que presentamos la segunda columna en cada caso, sin tener en cuenta los 16 alumnos que ya realizan bien el sonido. Después de excluirlos, obtenemos un total de 35 estudiantes, 20 estudiantes castellanohablantes y 15 catalanohablantes o bilingües, que se sometieron al experimento.

***TABLA 1**. Resultados de la producción del sonido según la lengua materna.*

	Castellano como lengua materna				**Catalán como lengua materna o bilingües**			
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Sistemático a correcto	4	16%	4	20%	4	15,4%	4	26,7%
No sistemático a correcto	7	28%	7	35%	5	19,2%	5	33,3%
Sistemático a no sistemático	4	16%	4	20%	3	11,5%	3	20%
Sin cambios	5	20%	5	25%	3	11,5%	3	20%
Correcto	5	20%			11	42,3%		
TOTAL	25	100%	20	100%	26	100%	15	100%

Fuente: elaboración propia

En el grupo de estudiantes de lengua materna castellano, un 20% han pasado de no saber pronunciar el sonido [λ] a producirlo correctamente; y en el grupo de catalanohablantes y bilingües, este porcentaje asciende a 26,7%. También en el caso de alumnado que producía [λ] solo en algunos contextos (no sistemático), lo consigue pronunciar correctamente en un 35% y 33,3%, respectivamente; y, finalmente, el alumnado que no sabía pronunciar el sonido [λ] (sistemático) ha aprendido a producirlo en algunos contextos en un 20% en cada grupo de hablantes.

Cabe decir que existe también un grupo de estudiantes que no consigue mejorar en la pronunciación de este sonido: un 25% de lengua materna castellano y un 20% de lengua materna catalán o bilingües.

Si observamos los resultados globales en la Tabla 2, constatamos que, después de practicar los vídeos didácticos, solo un 22,9% no consigue mejorar en la producción del sonido, mientras que los demás grupos progresan en la sistematización del sonido: un 20% ha conseguido cambiar de grupo y pasar de sistemático —de no saber pronunciarlo—, a no sistemático —a producirlo correctamente en algunos contextos— un 34,3% de no sistemático a correcto y un 22,8% de sistemático a correcto.

***TABLA 2**. Resultados de la producción del sonido, independientemente de la lengua materna.*

Proceso de aprendizaje	Núm.	%
Sistemático a correcto	8	22,8%
No sistemático a correcto	12	34,3%
Sistemático a no sistemático	7	20%
Sin cambios	8	22,9%
TOTAL	35	100%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3, si tenemos en cuenta los resultados del proceso de aprendizaje según la lengua materna, comprobamos que hay muy pocas diferencias entre ambos grupos: un 55% de castellanohablantes y un 60% de catalanohablantes o bilingües han conseguido pronunciar correctamente el sonido (alcanzado); un 20% en ambos grupos están en proceso y, un 25% y un 20%, respectivamente, no ha conseguido producir el sonido después de practicar con los vídeos didácticos. En conjunto, pues, un 57,1% ha alcanzado su objetivo, un 20% está en proceso y un 22,9% no lo ha alcanzado. Algunos de los alumnos que no lo han alcanzado es porque no han realizado todas las actividades propuestas o mostraban poco interés para mejorar y otros es porque todavía deben continuar practicando más.

***TABLA 3**. Resultados del proceso de aprendizaje del sonido de los alumnos que no lo realizaban.*

Proceso de aprendizaje	**Lengua materna Castellano**		**Lengua materna Catalán y bilingües**		**TOTAL**	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Alcanzado	11	55%	9	60%	20	57,1%
En proceso	4	20%	3	20%	7	20%
No alcanzado	5	25%	3	20%	8	22,9%
TOTAL	20	100%	15	100%	35	100%

Fuente: elaboración propia

A continuación, en las Figuras 6, 7, 8, 9 y 10, podemos escuchar los audios, a partir del código QR, para constatar el resultado de la progresión de la informante número 11, a partir de las actividades y tareas que hemos comentado en el apartado anterior de metodología para el aprendizaje de un sonido. En este caso se trata del sonido de la lateral palatal sonora, [λ], elle.

***FIGURA 6**. Audio de las imágenes iniciales (informante 11).*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 7**. Audio del discurso semiespontáneo inicial (informante 11).*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 8.** Audio de la actividad 1: percepción e imitación (informante 11).*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 9**. Audio de la actividad 2: canción (informante 11).*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 10**. Audio de la actividad 3: discurso semiespontáneo final (informante 11).*

Fuente: elaboración propia

A partir del cuestionario de *Google forms,* que han respondido los informantes después de realizar todas las tareas relacionadas con el vídeo didáctico, los resultados de su percepción han sido que: un 91,3% del alumnado considera que la cápsula le ha sido útil, un 87%, que le ha ayudado a aprender a pronunciar el sonido; y un 78,3%, que ha conseguido producirlo. Con relación a la valoración de las actividades, la que más les ha gustado es la de imitación, un 84,8%, las que consideran más fáciles de realizar son la de imitación, un 50%, y la canción, un 43,5%; en cambio, un 58,7% del alumnado opina que la más difícil ha sido el discurso semiespontáneo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación, aunque las consideramos preliminares porque deberían ampliarse a más vídeos didácticos en los que se trabajen el resto de sonidos, son las siguientes:

a. Los vídeos didácticos favorecen el aprendizaje del sonido en un 77,1% en diferentes niveles de alcance.
b. El alumnado con lengua materna catalán o bilingües no muestra tener más facilidad de aprendizaje del sonido que los de lengua materna castellana.
c. La percepción que tiene el alumno es que, mayoritariamente, cree que ha aprendido el sonido [λ].

d. El alumnado considera que los vídeos son útiles, que le son más fáciles las actividades de imitación y más difíciles las de producir un discurso.

Los resultados y las conclusiones de este estudio nos instan a seguir elaborando más vídeos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del alumnado respecto a aquellos sonidos del catalán en los que presentan dificultades con la finalidad que los futuros docentes puedan realizar unos discursos orales más eficaces.

7. REFERENCIAS

Bau, M., Pujol, M. y Rius-Escudé, A. (1995). *Curs de pronunciació. Exercicis de correcció fonètica*. Àrtic. [Actualització y reedición de 2007, editada por Publicacions de l'Abadia de Montserrat].

Billières et al. (2013). *Phonétique corrective en FLE*. https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/PlanDeCours.html

Carrera-Sabaté, J. (dir.) (2015). *Guies de pronunciació del català*. http://www.ub.edu/guiesdepronunciacio/

Carrera-Sabaté, J., López García, P. y Bach-Marquès, J. (coord) (2021). *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament*. Graó. (Anàlisis i Estudis, 4).

Common European Framework for Languages: learning, Teaching, Assessment. (2001). Sterring Committee for Education.

Dalmau, M., Miró, M. y Molina, D. A. (1985). *Correcció fonètica: mètode verbotonal*. Eumo.

Els sons del català. (2009). http://www.ub.edu/sonscatala/web2008/. Universitat de Barcelona.

Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (2-6 de julio de 2018). *L'aprenentatge de la pronúncia del català com a L2 i les noves tecnologies*. XVIII Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Bucarest: Universitatea din Bucuresti.

Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (13-15 de julio de 2020). *Las nuevas tecnologies en el aprendizaje de la pronunciación del catalán como L2*. XXVII International Conference on Learning. Valencia: Universidad de Valencia.

Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (24 -25 de junio de 2021a). *El aprendizaje de la pronunciación de una L2 a través de las TIC y el móvil*. I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas. El impacto de la investigación en el aula. (INNDOC). Decomesi, Egregius y Centro para la divulgación del conocimiento universitario.

Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F (15-20 de agosto de 2021b). *ICTs and Kahoot: learning L2 pronunciation in a fun way.* 19th World Congress of Applied Linguistics (AILA).

Font-Rotchés, D. y Torras Compte, F. (2007). El portafolis en la llengua oral: una experiència a formació del professorat, *Phonica*, *3*, 32-46.

Instituto Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. (2013). [Archivo PDF]. The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled *A review of flipped learning*. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Lafontaine, L. y Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34*, 119-144.

Renard, R. (1971). *Introduction à la mèthode verbo-tonale de correction phonetique*. Didier.

Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO 6

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL RURAL SCHOOLS: A CASE STUDY

CRISTINA VILLEGAS TROYA
Universidad de Córdoba

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba

FRANCISCO J. PALACIOS-HIDALGO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

Rural schools are a major part of today's neglected educational contexts in academia according to research conducted by Santamaría-Cárdaba and Sampedro (2020). These schools are unique educational contexts where several issues can be found including: lack of materials, lack of adapted/specific teaching materials, heterogeneity of ages in the classes, a reduced number of students per classes, or lack of coordination hours, among others.

Service-learning is an increasingly common method of carrying out studies while contributing to the community (Martín-García et al., 2021), although there is scarce bibliography about this teaching method in language and bilingual education, and especially in Content and Language Integrated Learning (CLIL). However, can the scenario encountered in a specific bilingual rural school be improved through action-research and service-learning?

The major goal of this study is to examine the results of using action research and service-learning in an Andalusian rural primary school. This purpose is addressed by reviewing prior research and studies on action-research and service-learning in bilingual rural contexts and

conducting a SWOT (i.e., strengths, weaknesses, opportunities, and threats) analysis of the implementation of bilingual education in rural schools.

2. THEORETICAL BACKGROUND

The Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach appeared to respond to the needs of the population with respect to globalisation, and to bring the opportunity for socio-economic improvement closer to all people, as it offers the chance to enhance the job opportunities for which they may be eligible in the future. The intention of this approach is to give all individuals the possibility of learning other languages and cultures while learning non-linguistic content simultaneously (Mehisto et al., 2008).

Coyle et al. (2010) stated that "CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels" (p. 1). This indicates that in the CLIL approach both language and content are equally important. Moreover, within CLIL, the aim is to learn the content through a second/foreign language (L2) as well as to learn the L2 through the content subject. For this reason, Coyle et al. (2010) argued that "CLIL is content-driven, and this is where it both extends the experience of learning a language, and where it becomes different to existing language-teaching approaches" (p. 1).

There is not a single way regarding how the CLIL approach should be implemented in education. According to Coyle (2005), "[d]ifferent models all share the common founding principle that in some way the content and the language learning are integrated" (p. 2). Moreover, the difference between urban and rural contexts leads to think of different results in the implementation of a foreign language as a vehicular language in addition to the mother tongue to teach content, especially considering the CLIL approach. In fact, the term "rural school" is exceedingly difficult to delimit, as it is in constant change due to the

transformations that society undergoes (Bumba et al., 2017; Hardwick-Franco, 2018).

A study carried out by Santamaría-Cárdaba and Sampedro in 2020 shows how the rural world continues to be forgotten both by people and in academia: few investigations are carried out on it, and even less on rural schools. Depopulation and low rural birth rates lead to the closure of many schools, marginalising the few remaining children in rural areas and making these schools one of the most complex educational contexts in our system (Chaparro & Santos, 2018; Fuertes et al., 2006; Gloria et al., 2016; Pedraza & López-Pastor, 2015; Rivera, 2015).

Another key problem found in rural education is heterogeneity within the classroom, where the teacher has to teach small groups of different educational levels at the same time. All this poses a challenge for teachers, who have to adapt the content of the subjects so that students acquire a balanced learning (Chaparro & Santos, 2018). In addition, they also have to deal with limited resources, both human and material, and few infrastructures, resulting in many students having to move to another location to pursue higher education (Morales, 2017; Pedraza & López-Pastor, 2015; Tahull & Montero, 2018). Santamaría-Cárdaba and Sampedro (2020) also add that rural schools are undervalued, although they are the hope of many students and act as a link between communities, children, and families. They also state that these schools allow many children to have a quality education, regardless of their places of origin, and that if they were committed to improving the conditions of rural schools, without requiring them to meet the standards of urban schools, they could become great quality educational centres and overcome the barriers they encounter.

Despite what one may think, there is no significant difference in outcomes between students in urban and rural settings. According to Pavón (2018), "CLIL programs appear to be equally effective in rural and urban environments [...] it appears that time is a crucial variable for CLIL programmes to take adequate root in rural settings (p. 23)". This research affirms that while there is initial language competency differential favouring urban students in Primary Education, it disappears with time, leaving only minor disparities between the two groups at the end

of Compulsory Secondary Education, which are primarily linked to oral skills. Furthermore, Pérez-Cañado (2017) carried out a study comparing urban and rural settings in Andalucía. The results pointed out that in non-bilingual contexts there was a significant difference between both environments due to the fact that urban students had better results than their rural counterparts. On the other hand, in the bilingual context there was no significant difference when comparing both settings. In this light, Pérez-Cañado (2017) stated that "[t]he rural-urban divide yields statistically significant differences in favour of urban contexts for non-bilingual learners, but is unsubstantial for bilingual ones, so that CLIL seems to be working equally well in both settings" (p. 9).

3. OBJECTIVE

The main objective of this research is to analyse the challenges, needs and opportunities of bilingual education in an Andalusian rural school by using action-research and service-learning.

4. METHODOLOGY

As aforementioned, this exploratory research aims at analysing the challenges, needs and opportunities of bilingual education in an Andalusian rural school by using action-research and service-learning. For this purpose, a case study is conducted using a semi-structured interview after an action-research initiative based on university-school telecollaboration.

4.1. School context

The study was conducted in a rural school located in the north area of the Spanish province of Córdoba. Agriculture and livestock farming are the main economic sectors of this village, although there has been an increase in the service sector recently due to the development of rural tourism and the combination of small businesses that supply materials to livestock farms. The socioeconomic status of its population is low.

Due to its rural setting, the school is in a unique educational atmosphere. It is a bilingual school bilingual since 2009, and there is a total of five teachers that teach the various courses in classes that have students of various grade levels, due to the fact that there are not enough students to form a class for each grade. The families' average cultural level is medium, and the majority of them have attended elementary or secondary school. Despite this, they find their educational community as a whole, and prioritise comprehensive education, class attendance and consequent academic progression. This rural school was awarded with the first prize of best practice in bilingual education in Andalusia in 2021 (Junta de Andalucía, 2021), and more specifically to the project "Sembrando la paz", and the several projects this centre is involved in.

4.2. Research design

To carry out this investigation, the methodology of case study was used. According to Yin (2014), "[c]ase studies may need to follow their own customised research procedures-as in identifying and defining the case to be studied, along with numerous other procedures" (p. 9)". Case studies are recommended when the research questions to be asked are "why" and "how". In addition, these types of studies are suitable for specific school contexts where an attempt is made to answer a specific question or situation (Yacuzzi, 2005). A case study is thus an empirical method that provides an answer to a problem in a real-world context. It is the study of a contemporary phenomenon ("the case") in depth (Yin & Davis, 2007).

Yin (2011) argues that there are three different types of case studies depending on the purpose: (i) explanatory case studies, (ii) descriptive case studies, and (iii) exploratory case studies. The author also states that "[t]he three conditions consist of (a) the form of research question posed, (b) the control a researcher has over actual behavioural events, and (c) the degree of focus on contemporary as opposed to entirely historical events" (Yin, 2011, p. 9). The explanatory case study is defined as the gathering of data and subsequent analysis of the data for trends. Descriptive case study lays up a list of probable theories to frame the study and research questions to narrow it down. The exploratory case study goes a

step further than the previous two by answering or explaining the how or why of the issue, situation, person, or group being investigated (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012).

On his part, Bassey (1999) argues that case studies within education are essential for improving education policy. This author further states that there are at least three categories of educational case study: (i) theory-seeking and theory testing case study; (ii) storytelling and picture-drawing case study; and (iii) evaluative case study.

4.3. Instrument and data collection

To gather the data, a semi-structured interview was used. Semi-structured interviews are found more flexible in its implementation, as they allow researchers to start with a script and change the order, or even add or modify the questions. According to Galletta (2013), this type of interviews "is sufficiently structured to address specific topics related to the phenomenon of study, while leaving space for participants to offer new meanings to the study focus" (p. 24). In semi-structured interviews, the main interactions found from the interviewer are silences, affirmations or just the questions, having the spotlight on the interviewed (Galletta, 2013; Luo & Wildemuth, 2009;).

The semi-structured interview was based on a series of initial questions. The interview was conducted online with the school teacher who acted as a liaison in the university-school collaboration. It was carried out in Spanish, so that the teacher could express himself comfortably. It included six sections: (i) questions about the school, including the characteristics of the school, (ii) questions about the problems and advantages of the school, (iii) questions about the needs of the school, including the teacher's needs questions, (iv) questions about service-learning, (v) questions about the materials, and (vi) questions about university-school telecollaboration. The following questions were the starting point for the interview:

1. Could you describe your school (e.g., bilingual programme, number of teachers and students)?

2. Do you find differences between a rural school and a non-rural school?
3. What are the main problems that can be found in a rural school? And the main advantages?
4. What are the main problems that can be found in a bilingual rural school? And the main advantages?
5. What needs do you identify in rural bilingual schools?
6. Do you know anything about service-learning? If so, how did you learn about it? Have you used it? Do you think it has been useful?
7. Regarding the materials developed within this project, do you think they are useful? What was your perception? What do you think of the results? What deficiencies do you find? How did the children react to the materials?
8. What do you think about university-school telecollaboration?

4.4. Data analysis

In order to analyse the data collected, content analysis of the semi-structured interview was carried out, which allowed the researchers to categorise the collected data into the four different categories of strengths, weaknesses, opportunities and threats. After having applied content analysis techniques, a manual SWOT analysis was created. According to Samejima et al. (2006), "SWOT analysis is a method of positioning strategy factors on four regions: strength, weakness, opportunity and threat" (p. 2). A SWOT matrix was built based on the semi-structured interview's responses. The different stages for SWOT analysis process were (a) data gathering, (b) content analysis, (c) classifying into strengths, weaknesses, opportunities and threats, and (d) reporting the results.

5. FINDINGS

After carrying out content analysis, results have been classified into different categories, including their detailed analysis, namely: strengths, weaknesses, opportunities, and threats.

5.1. Category "strengths"

Content analysis revealed that the strengths that this particular bilingual rural school has are individualised attention to students (1) due to the fact that the number of learners per class is low, the fact that they have the opportunity to have a language assistant in class (2), and electronic devices for students (3) thanks to the parents' association.

> [Teacher (T)]: Somos muy poquitos (…), la atención al alumnado es más individualizada que en cualquier otro sitio. [There are very few of us (…), the attention to the students is more individualised than anywhere else.] Contar con un auxiliar de conversación a tiempo completo, (…) con dispositivos electrónicos para el alumnado, que nos lo hemos podido permitir gracias al AMPA. [To have a full-time conversation assistant (…), to have electronic devices for the pupils, which we have been able to afford thanks to the Parents' Association.]

Content integration (4) is another of the strengths, in addition to working from an emotional point of view to manage and control students' emotions (5).

> [T]: Otra ventaja es relacionar el inglés con la plástica, con las Ciencias Naturales y con las Ciencias Sociales. [Another advantage is to relate English to art, natural sciences, and social sciences.] Trabajamos desde el punto de vista emocional para gestión y control de sus emociones. [We work from an emotional point of view to manage and control their emotions.]

Moreover, the fact that they are a learning community (6), families' participation (7), and volunteers (8) are positive strengths that are also found in this particular school. It could also be found literary dialogic gathering (9), service-learning activities (10), interactive groups (11), and the use of the vehicular language (12) through these activities.

> [T]: Somos una comunidad de aprendizaje y contamos con la participación de muchas personas. (…) Familias y (…) el voluntariado que participa con nosotros, tanto en tertulias literarias dialógicas como en grupos interactivos. [We are a learning community, and we count on the participation of many people. (…) Families and (…) the volunteers who participate with us, both in literary discussions and in interactive groups.]

Finally, there are three projects that are considered as the main strengths of the school: “Proyecto Inicia”, an entrepreneurial culture project (13), an “eTwinning” project (14), and “PROA+ Transfórmate” project (15).

> [T]: Tenemos un proyecto de eTwinning que coordinamos con la Universidad de Córdoba [We have the eTwinning project coordinated with the University of Cordoba.] El “Proyecto Inicia” que es un proyecto de cultura emprendedora. ["Proyecto Inicia" which is an entrepreneurial culture project.] Y el proyecto “PROA+ Transfórmate”, (…) con la ayuda de una profesora de audición y lenguaje a tiempo completo [The “PROA+ Transfórmate” project, with the assistance of a full-time audition and language teacher.]

5.2. Category “weaknesses”

It was revealed that, for this particular school, mobility is difficult (1), and even complementary activities or extra scholar activities are complicated or almost impossible to carry out (2).

> [T]: El tema de la movilidad. Para cualquier actividad complementaria o extraescolar es muy complicado o prácticamente imposible, porque es una escuela muy pequeña, muy alejada de cualquier núcleo urbano grande. [The issue of mobility. For any complementary or extracurricular activity, it is very complicated or practically impossible, because it is a very small school, very far from any large urban centre.]

This school also has multilevel groups (3) and heterogeneity in ages and individuals (4), resulting in a lack of adapted materials (5), no content adaptation (6), and a lack of bilingual content to work with (7).

> [T]: Grupos multinivel. Aparte de la heterogeneidad de cada persona, tenemos la heterogeneidad de las diferentes edades. [Multilevel groups. Apart from the heterogeneity of each person, we have the heterogeneity of the different ages.] No hay material que se adapte a toda la heterogeneidad de los niños. No hay una adaptación de los contenidos. [That there is no material that adapts to all the heterogeneity of children. There is no adaptation of content.] No hay contenido bilingüe con el que poder trabajar. [There is no bilingual content to work with.]

Moreover, there is only one teacher in charge of bilingual non-linguistic areas (8), added to the fact that there are no coordination hours (9), and that the bilingual coordinator has to take all the work home (10).

> [T]: Que yo sea el que se encargue de todas las áreas no lingüísticas bilingües, lo suyo es tener contacto con otros maestros. [That I am the

> one in charge of all non-language bilingual areas, it is good to have contact with other teachers.] Faltan horas de coordinación. [There are no coordination hours.] Ese trabajo tengo que llevármelo a casa. [I have to take that work home with me.]

In addition, the bilingual coordinator has to coordinate more projects and programmes (11), even though this scenario needs more time for coordination and planification (12).

> [T]: Aparte del proyecto bilingüe llevo la tutoría de 3 grupos, 1º, 2º y 3º, la coordinación de ciclos, de planes, programas y proyectos como, por ejemplo, La Banda de Canal Sur, aulas de cine, igualdad. Soy coordinador también del proyecto de comunidades de aprendizaje. [Apart from the bilingual project, I am in charge of tutoring 3 groups, 1st, 2nd, and 3rd year, coordinating cycles, plans, programmes, and projects such as, for example, La Banda de Canal Sur, cinema classrooms, equality. I am also coordinator of the learning community's project.]

Finally, rural environments have limited contact with other cultures (13), and the only contact that students have with the foreign language is in school (14).

> [T]: Al encontrarse en un entorno rural su relación con otras culturas está más limitada. [As they are in a rural environment, their relationship with other cultures is more limited.] El único contacto que tienen con el inglés es en la escuela. [The only contact they have with English is at school.]

5.3. Category "opportunities"

The opportunities found in this specific school are the chances to have a language assistant in class (1), the digital resources that are available thanks to the parent's association (2), and the hours increase in second language exposure (3).

> [T]: Tenemos la suerte de contar con un auxiliar de conversación. [We are lucky for having a language assistant.] Nuestra función como escuela bilingüe también es incrementar esas horas de exposición a la segunda lengua. (…) El proyecto bilingüe en este caso es fundamental. [Our function as a bilingual school is also to increase those hours of exposure to the second language. (…) The bilingual project in this case is fundamental.] Se crea una necesidad para usar la lengua inglesa (…) estás mostrándole al alumnado que realmente importa el conocimiento de una lengua extranjera. [A need to use the English language is created (…) you are showing your students that knowing of a foreign language really matters.]

Moreover, the “PROA+ Transfórmate” project (4) leads into educational reinforcement (5) and an enhancement of communication techniques and skills (6).

> [T]: El proyecto “PROA+ Transfórmate”, un proyecto que hemos tenido la suerte de implantar en el centro con la ayuda de una profesora de audición y lenguaje a tiempo completo. [The "PROA+ Transfórmate" project, a project that we have been lucky enough to implement at the school with the help of a full-time hearing and language teacher.] Trabajamos muchas técnicas para poder comunicarse, para controlar esos nervios, para controlar esas situaciones. [We work on a lot of techniques to be able to communicate, to control those nerves, to control those situations.]

Some other opportunities are the bilingual project (7), the fact that there are mixed classrooms (8), the opportunity to offer attention to diversity (9) thanks to the low number of students per class, or the implementation of Universal Design for Learning (UDL) (10) in class.

> [T]: Si una persona puede llegar más lejos o profundizar un poco más va a profundizar más independientemente de la edad, ya como una medida de atención a la diversidad. También apostamos por el DUA, el diseño universal para el aprendizaje. [If a person can go further or go a little deeper, he or she will go deeper regardless of age, as a measure of attention to diversity. We are also committed to the UDL, the universal design for learning.] Con aulas mixtas, sí hay diferencias..., pero no veo ninguna ventaja ni ninguna desventaja con respecto a la otra. [With mixed classrooms, yes there are differences..., but I do not see any advantage or disadvantage compared to the other.]

Finally, the school-family-environment relationship (11) and the opportunity to improve and create new projects through university-school collaboration are found (12).

> [T]: Crear proyectos juntos y mejorar entre nosotros. [Creating projects together and improving each other.] El proyecto de comunidad de aprendizaje es un proyecto que lleva muchísimo tiempo y es el que le ha dado forma a la escuela y a la forma de trabajar. Y con esa relación escuela-familia-entorno también. [The learning community project is a project that has been going on for a long time and has shaped the school and the way it works. And with this school-family-environment relationship as well.]

5.4. Category "threats"

The different threats found in this school are, on one hand, different books, and materials with different content in heterogeneous classes (1), the fact that students have psycho-affective factors when having to talk in public in a foreign language (2), and the fact that the only contact that students have with the foreign language is in the school (3).

> [T]: Si trabajas con cada uno de los libros y sus materiales, cada uno ve una cosa diferente. [If you work with each of the books and their materials, everyone sees something different.] Cuando tienen que hablar en otro idioma que no sea el suyo o incluso su propio idioma se ponen muy nerviosos y empiezan a bloquearse. [When they have to speak in a language other than their own, or even their own language, they get very nervous and start to block.]

Moreover, the fact that rural schools are pushed aside and left behind according to the teacher's perception is the last threat found (4) is also mentioned by the interviewed teacher.

> [T]: Muchas veces las escuelas rurales se apartan y se dejan de lado, y hay escuelas rurales en muchísimas situaciones diferentes que son menos comunes. Tan poco comunes que se "obvian" muchas veces. [It is true that rural schools are often set aside and neglected, and there are rural schools in many, many different situations that are less common. So uncommon that they are often "overlooked".]

5.5. SWOT matrix

After content analysis was performed, and the results were categorized into strengths, weaknesses, opportunities and threats, a manual SWOT matrix (see Table 1) was created (Samejima et al., 2006).

***TABLE 1**. SWOT Matrix*

Strengths Individualised attention to students. Language assistant. Content integration. Electronic devices for students. Learning community. Families' participation. Volunteers. Literary dialogic gathering. Interactive groups. Working from an emotional point of view to manage and control students' emotions. Use of vehicular language through interactive groups and interactive activities. Service-learning activities. "Proyecto Inicia", an entrepreneurial culture project. eTwinning projects. "PROA+ Transfórmate" project.	**Weaknesses** Mobility is complicated Complementary activities or extra scholar activities are very complicated to carry out or almost impossible. Multilevel groups. Heterogeneity in ages and individuals. Lack of adapted materials. No content adaptation. Lack of bilingual content to work with. One single teacher in charge of bilingual non-linguistic areas. Lack of coordination hours. Bilingual coordinator has to take all the work home with him. Rural environments have limited contact with other cultures. It needs more time to planification and coordination. The bilingual coordinator has to coordinate more projects and programmes. The only contact that student have with the foreign language is in school.
Opportunities Bridging the digital divide thanks to the Parents' Association. Language assistant. "PROA+ Transfórmate" project. Educational reinforcement. Communication techniques and skills. Hours increment in second language exposure. Bilingual project. Mixed classrooms. Attention to diversity. Universal Design for Learning (UDL). Improve and creation of new projects through university-school collaboration. School-family-environment relationship. Showing the importance of knowing a foreign language.	**Threats** Different books and materials with different content in heterogeneous classes. Psycho-affective factors when having to talk in public in a foreign language. The only contact that student have with the foreign language is in school. Rural schools are pushed aside and left behind

Source: own elaboration

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The main objective of this research was to analyse the challenges, needs and opportunities of bilingual education in an Andalusian rural school by using action-research and service-learning. As stated by Santamaría-Cárdaba and Sampedro (2020), there is a lack of research on service-learning in rural settings, so the conduction of this study can be beneficial for discovering the opportunities, challenges and needs that this specific school encountered, which has allowed the creation of a SWOT analysis.

It is necessary to mention that every rural school, as Boix (2004) argued, reflects a different context, so the results provided are somehow limited to this specific school. The weaknesses and threats this school encountered are multilevel groups, heterogeneity in levels and individuals, lack of adapted materials, no content adaptation, the impossibility to carry out extra scholar activities, the fact that there is only one teacher in charge of the bilingual programme and coordination (even though there is a lack of coordination hours), and the contact limitation with other cultures, in addition to the fact that the only contact students have with the foreign language is in school. These results were similar to previous research, where the main problems found in rural schools are the lack of adapted materials, no content adaptation, or heterogeneity in groups (Morales, 2017; Pedraza & López-Pastor, 2015).

Furthermore, the strengths and opportunities found in this specific bilingual rural school were: individualised attention to students, content integration, the opportunity to have a language assistant, and electronic devices, families and volunteers participation, literary dialogic gathering and interactive groups activities, service-learning activities, attention to diversity, the school-family-environment relationship, the use of UDL in class, and the opportunity to have an audition and language teacher during the lessons. In addition, it was also beneficial the participation in different projects such as: "PROA+ Transfórmate", an eTwinning project, and "Proyecto Inicia", an entrepreneurial culture project. These results were different from the findings of González et al. (2021), as it is not common to find an opportunity to have electronic devices or

participate in such projects in rural schools. Nevertheless, some similarities were found with previous research such as the individualised attention to students, families' participation, the school-family environment relationship, or attention to diversity (González et al., 2021; Tahull & Plaza, 2018).

The discovery of these aspects led to assume that bilingual rural schools are special educational contexts that can benefit from service-learning projects in order to supply the needs and lacks that they may find. In this line, university-school (tele)collaboration allows schools, and more specifically rural schools, to supply the needs that they may encounter. These experiences benefit, on the one hand, university, offering students an educational process more in line with reality and better preparing future teachers for different educational contexts. This is in concordance with the results of previous research carried out by Álvarez et al. (2017), where the benefits of service-learning on teachers' training offered by universities are shown. On the other hand, university-school (tele)collaboration also benefits schools, as it provides teachers with extra help in terms of creating materials, improving the quality of education they can provide to students.

To conclude, university-school collaboration should be encouraged as it is beneficial for schools and it brings rural contexts closer to future teachers within their formative stage, avoiding having to face them directly in their professional stage without previous experience. A key role is portrayed by the University, providing a socio-cultural contribution, and bringing students closer to real educational contexts, creating triangular cooperation between universities, students, and schools (Alonso et al., 2013; Álvarez et al., 2017; Ayuste et al., 2016). All this certainly allows improving the quality of education for both future teachers and students in the most rural areas of the country.

The conclusions and limitations of this study may encourage future research by conducting this type of studies in more centres, in more classrooms per centre, in different rural contexts or even in different bilingual programmes. Moreover, they could lead to future research where service-learning through university-school collaboration is explored as a tool for responding to the needs of bilingual rural school teachers.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to express their gratitude to Mr Guardeño Carrasquilla, primary teacher in rural schools, for his support and collaboration.

7. REFERENCES

Alonso, I., Arandia, A., Martínez-Domínguez, I., Martínez-Domínguez, B., & Gezuraga, M. (2013) El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 195-216. https://bit.ly/3Ced4er

Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas / Service-learning in teacher training in Spanish universities. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP752201702

Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., & Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. Bordón, 68(2), 169-183. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211

Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. McGraw-Hill Education.

Boix, R. (2004). La escuela rural: Funcionamiento y necesidades. WK Educación.

Bumba, F., Cáceres-Reche, M. P., & Ágreda-Montoro, M. (2017). Estudio evaluativo de la escuela rural en la provincia de Cabinda, Angola. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 24, 5-26. https://bit.ly/3H19jvT

Chaparro, F., & Santos, M. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso. Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal, 2(2), 177-191. https://bit.ly/3Vqb3mN

Coyle, D. (2005). Planning tools for teachers. University of Nottingham.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

Fuertes, E., Sancha, C., & Sieiro, P. (2006). Ayer y hoy de la escuela rural. Belezos: Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja, 2, 74-79. https://bit.ly/3Fixq7Q

Galletta, A. (2013). Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. NYU Press.

Gloria, C., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. Educação e Pesquisa, 42(4), 953-967. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334

González, J. A., Bernad, O., López, M.P., Llevot, N. & Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal, 15, 135-160. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006

Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2012). Using case study in education research. Sage.

Hardwick-Franco, K. (2018). Rural school principals: Professional development and getting the 3Rs correct. AQ: Australian Quarterly, 89(3), 21-27. https://bit.ly/3VmN7k2

Junta de Andalucía (2021, March 20). Educación reconoce a seis centros docentes por sus buenas prácticas en enseñanza bilingüe. Junta de Andalucía. https://bit.ly/3AqeO3M

Luo, L., & Wildemuth, B. M. (2009). Semistructured interviews. In B. Wildemuth (Ed.), Applications of social research methods to questions in information and library science (pp. 248-257). Libraries Unlimited. https://bit.ly/3FkhFNK

Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. Alteridad. Revista de Educación, 16(1), 12-22. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Macmillan Education.

Morales, N. R. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(2), 412-438. https://doi.org/10.21501/22161201.2090

Pavón, V. (2018). Learning outcomes in CLIL programmes: A comparison of results between urban and rural environments. Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 29, 9-28. https://bit.ly/3UDtaWp

Pedraza, M. A., & López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 15(57), 1-16. https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001

Pérez-Cañado, M. L. (2017). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. Learning and Instruction, 57, 18-33. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002

Rivera, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Itinerario Educativo, 29(65), 99-120. https://doi.org/10.21500/01212753.1704

Samejima, M., Shimizu, Y., Akiyoshi, M., & Komoda, N. (2006). SWOT analysis support tool for verification of business strategy. In IEEE International Conference on Computational Cybernetics (pp. 1–4). IEEE. https://bit.ly/3bKnojy

Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, 30, 147-176. https://bit.ly/3UoGuws

Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. Tendencias Pedagógicas, 32, 161-176. https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Inomics, 1, 296-306. https://bit.ly/3OSOtke

Yin, R. K. (2011). Applications of case study research. Sage.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods. Sage.

Yin, R. K., & Davis, D. (2007). Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. New directions for evaluation, 113, 75-93. https://doi.org/10.1002/ev.216

CAPÍTULO 7

EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

IRENE PAULA GALLEGOS IBARRA
Universidad de Córdoba

CRISTINA A. HUERTAS ABRIL
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio exploratorio cualitativo tiene como objetivo analizar el impacto de la pandemia derivada del coronavirus en el sector educativo, concretamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación primaria. Tras implantar el Estado de Alarma en España en marzo de 2020, los centros educativos se vieron en la obligación de pausar su actividad. Durante las dos primeras semanas de confinamiento, los alumnos no recibieron clases, aunque se mantuvieron en contacto de forma esporádica con sus profesores. La Administración, viendo que el confinamiento iba a prolongarse en el tiempo, dio a los docentes una serie de directrices para que continuaran con la docencia de forma telemática.

Para conocer más sobre cómo los docentes lidiaron con esta situación y se reincorporaron en septiembre de 2020 a las clases presenciales, se ha llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con profesores de inglés (n = 11) de educación primaria que han impartido clases durante este periodo de confinamiento en la provincia de Córdoba. El objetivo principal de esta investigación es explorar cómo se ha visto afectada la enseñanza del inglés en educación primaria por la pandemia según las percepciones de los docentes para, posteriormente realizar una matriz DAFO para presentar y analizar los resultados obtenidos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En marzo de 2020, a consecuencia de la pandemia derivada de la COVID-19, la imposibilidad de impartir clases de forma presencial obligó a los docentes a readaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que pudiera llevarse a cabo a distancia, lo que se denominó enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020). La única manera de hacer esto posible fue recurrir a la tecnología educativa, lo cual supuso un impulso en la transformación digital en los centros. Los profesionales de la educación tuvieron que aprender a utilizar nuevas plataformas para compartir información con su alumnado, establecer contactos con las familias de forma más orgánica y frecuente, diseñar actividades y materiales con los que el alumnado pudiera trabajar de forma más o menos autónoma y planificar un nuevo tipo de evaluación que contemplase las circunstancias. Todos estos cambios en el proceso de enseñanza aportaron, por un lado, nuevas perspectivas y oportunidades educativas, que podrían hacer que el alumnado aprendiera cosas nuevas en relación con la tecnología educativa, si bien también una serie de retos que los centros escolares tuvieron que afrontar.

En este contexto, y considerando la naturaleza social que tiene una asignatura de inglés como lengua extranjera y la necesidad de contacto y socialización entre los alumnos (Assalahi, 2020), la limitación de contacto dificultó el desarrollo de las destrezas, especialmente las ora-les. Además, Turchi et al. (2020) destacan la importancia de la cultura que se crea en el aula, difícil de recrear a través de una pantalla. Así, este distanciamiento tuvo sus efectos sobre la dimensión social de la educación: los alumnos no podían comunicarse con facilidad entre ellos, en la mayoría de los casos no siempre se llevaban a cabo clases por videollamada y las actividades extraescolares quedaron suspendidas. Los docentes pudieron readaptar la forma en que se llevaban a cabo reuniones de profesorado con relativa facilidad, pues la mayoría tenía los recursos y las habilidades necesarias para reunirse por videollamada y utilizar plataformas donde compartir archivos digitales. Sin embargo, la necesidad de reunirse y organizarse hizo que estas reuniones fueran mucho más frecuentes durante el confinamiento que en los meses previos. En su conjunto, esta solución supuso una sobrecarga de trabajo para los

docentes, desmotivación en el caso de aquellos alumnos que no podían seguir el mismo ritmo desde casa que en el colegio, una reestructuración de los contenidos, materiales y metodología implementada por los docentes, la modificación de métodos, criterios y herramientas de evaluación, así como un nuevo tipo de relación entre alumnos, entre alumnos y profesores, y entre profesores y familias.

2.1. El uso de la tecnología educativa durante la pandemia de 2020

Según el Banco Mundial (2020), la tecnología ha sido un instrumento clave para continuar con la enseñanza de forma online durante la pandemia, aunque algunos autores coinciden en que la enseñanza online no puede sustituir a la presencial (Segura et al. 2020) e incluso puede ser de peor calidad (Hodges et al., 2020).

La OCDE (2005) define el concepto *e-learning* como el uso que se hace de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Utami (2020), las TIC han jugado un papel clave en el desarrollo *del e-learning,* puesto que han ayudado a los docentes a ser más activos, efectivos y eficientes en el uso de las tecnologías para enseñar inglés como lengua extranjera, haciendo también que los alumnos estén más motivados. De hecho, autores como Fansury et al. (2020) consideran que el uso de las tecnologías en el aula ya es una fuente de motivación en sí misma para el alumnado.

Debido a la crisis sanitaria de la COVID-19, la enseñanza formal pasó en cierto sentido a ser enseñanza en casa o *homeschooling* (Norman-Acevedo y Daza-Orozco, 2020), al tratarse de una enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020). Este tipo de enseñanza requiere ciertas destrezas en el plano de la tecnología educativa, lo cual ha supuesto un mayor grado de dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para docentes y alumnos. No solo son necesarias estas habilidades, sino también disponer de la infraestructura y los recursos necesarios para acceder a internet, mantenerse en contacto a través de redes sociales, o saber utilizar programas de ofimática, entre otros.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación de corte cualitativo es determinar hasta qué punto se ha visto afectada la enseñanza del inglés por la pandemia según las percepciones de los docentes para, posteriormente, mostrar los resultados en cuatro categorías: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

4. METODOLOGÍA

Este estudio cualitativo de carácter exploratorio pretende entender y analizar las percepciones de los profesores de inglés como lengua extranjera en educación primaria en lo referente a su práctica docente durante y después del confinamiento causado por la COVID-19 en Córdoba (España), atendiendo a las principales debilidades, amena-zas, fortalezas y oportunidades.

4.1. Participantes y contexto

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia (n = 11). Los criterios de selección de los participantes se basaron en proximidad, voluntad de participación y ser docente de inglés como lengua extranjera en educación primaria durante o después del confinamiento en Córdoba, España.

El 63,64% de los participantes eran mujeres y el 36.37% restante eran hombres. Además, el 72,73% tenían más de 10 años de experiencia docente. Con respecto a los centros educativos en los que trabajan estos docentes, el 72,73% de los profesionales contaban con más de un grupo por nivel y el 18,19% de ellos tenía un solo grupo por nivel; asimismo, el 9,09% de los profesores ha trabajado en clases multinivel en colegios rurales. Finalmente, el 45,45% de los participantes trabajó en el mismo centro educativo durante y después del confinamiento.

4.2. Instrumento

Para la obtención de los datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, de modo que se pudiera ahondar en las respuestas

(Blasco y Otero, 2008). Todas las entrevistas se articularon en tres ejes fundamentales: i) cuestiones demográficas, incluyendo experiencia laboral y características del centro educativo donde trabaja, ii) preguntas sobre su práctica docente en la asignatura de inglés, y iii) preguntas sobre la práctica docente durante y después del confinamiento.

4.3. Análisis

Para el análisis de las entrevistas, se empleó el análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por los participantes. Para Marradi et al. (2007, p. 290) el análisis de contenido es "una técnica de interpretación de textos […] que se basan en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos *(sic.)*". Bardin (2002), uno de los referentes de esta técnica cualitativa, define el análisis de contenido como "un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes" (p. 32). Así, y desde un punto de vista amplio, el análisis de contenido consiste en examinar y categorizar las respuestas aportadas por los participantes en las entrevistas semiestructuradas, de modo que podamos establecer patrones similares y establecer códigos de categorización. Para ello, se ha utilizado el software NVivo, que permite tratar información cualitativa obtenida de varios medios textuales de una forma más efectiva.

Tras realizar el análisis de contenido, los datos obtenidos se categorizaron en debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Posteriormente, se creó una matriz DAFO. Camaño et al. (2021) definen esta herramienta del siguiente modo:

> Se trata de un mapa a través del que se establecen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la organización. Un análisis interno y externo del entorno en el que se desarrolla la actividad para mejorar su rentabilidad, funcionamiento y posicionamiento en el mercado. DAFO también se conoce como FODA o DOFA y proviene de las siglas en inglés SWOT *(Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats).* Se trata de una herramienta fundamental para conocer la si-tuación en la que se encuentra la compañía a partir de la que se trazará la estrategia futura (Martín, 2019). Es una herramienta de estudio de la situación de una

> empresa, institución, proyecto o persona, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada. (pp. 263-264).

En el ámbito educativo, la matriz DAFO, de acuerdo con Moral et al. (2010)

> Actualmente se está utilizando [la matriz DAFO] en el mundo de la educación para evaluar programas, situaciones, actuaciones, experiencias, cursos… con el objetivo de realizar un análisis en profundidad, detectar necesidades, buscar estrategias y realizar propuestas de mejora (p. 168).

5. RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas después de haber sido analizadas y codificadas mediante análisis de contenido. En primer lugar, se recoge el mapa mental inicial de categorías y subcategorías (Figura 1).

FIGURA 1. Mapa mental de categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

El siguiente paso fue hacer un análisis semántico, en el cual se contemplaron las 50 palabras más repetidas (Figura 2). Las palabras utilizadas más de 100 veces fueron “inglés” (186 veces), “clase” (164 ve-ces),

"confinamiento" (145 veces), "niños" (139 veces), "ejemplo" (131 veces), "hacer" (110 veces) y "mejor" (106 veces).

FIGURA 2. Nube de palabras

Fuente: Elaboración propia

Las categorías iniciales establecidas después del análisis de contenido fueron las siguientes:

TABLA 1. *Categorías y subcategorías tras el análisis de contenido*

Categorías	Número de recursos codificados	Número de referencias codificadas	Porcentaje
Sesiones	11	47	19,00 %
Materiales	11	27	10,93 %
Coordinación del profesorado	11	19	7,70 %
Evaluación	11	32	12,96 %
Familias	11	23	9,31 %
Dificultades	11	12	4,86 %
Vuelta a las clases presenciales	11	52	21,05 %
Descubrimientos durante el confinamiento	11	9	3,64 %
Hechos	11	26	10,53 %
Total	11	247	100,00 %

A continuación, se realizó una nueva codificación para realizar la matriz DAFO. Tras esta segunda fase, se presentan los resultados atendiendo a las cuatro categorías que conforman el análisis DAFO: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

TABLA 2. *Análisis DAFO*

DEBILIDADES	**AMENAZAS**
Dependencia del alumnado más joven. Imposibilidad de sustituir a la enseñanza presencial. Problemas o falta de conexión a internet. Dependencia de los dispositivos de vecinos. Baja calidad de las videollamadas. Falta de recursos y/o aptitudes para dar clase online. Aplicaciones (software) poco intuitivas. Poca motivación por parte del alumnado. Falta de apoyo a alumnado con necesidades educativas específicas. Carencia de material escolar en casa. Necesidad de elaborar materiales desde cero. Deterioro de las relaciones sociales.	Absentismo. Falta de información para seguimiento individualizado. Falta de apoyo por parte de las familias. Falta de habilidades digitales entre los familiares. Carencia de recursos por parte del profesorado. Flexibilidad a la hora de evaluar, poca fiabilidad de resultados. Falta de disciplina y rutina durante mucho tiempo. Excesiva burocracia.
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**
Creación de guías adaptadas para el alumnado y sus familias. Elaboración de materiales para facilitar el seguimiento por parte del alumnado Cooperación entre docentes positiva y frecuente. Buena coordinación entre colegio y familias. Ayudas recibidas por parte de la administración a aquellas familias más vulnerables. Rediseño de la forma de evaluar al alumnado para que sea más justo.	Conformidad con la modalidad online en caso de situaciones de emergencia como alternativa a la enseñanza presencial. Motivación del alumnado por el uso de dispositivos digitales. Rápida (aunque forzada) digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Descubrimiento de aplicaciones y webs que seguirán utilizando tras la pandemia. Formación permanente del profesorado. Valoración de un posible apoyo docente en casa.

Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN

En esta sección se discuten los hallazgos de esta investigación atendiendo a la matriz DAFO.

6.1. Debilidades

Si atendemos a las debilidades, en cuanto a las sesiones llevadas a cabo durante el confinamiento, los participantes coinciden en que fue más fácil trabajar de forma online con el alumnado de mayor edad. Algo similar ocurre con los resultados presentados en el estudio de Owusu-Fordjour et al. (2020) en niveles educativos superiores, donde el alumnado es más autónomo e independiente. Este estudio también afirma que la enseñanza online no puede sustituir a la enseñanza presencial, lo cual concuerda con las respuestas de los participantes de este estudio. La falta de conexión a internet también ha interferido en estas sesiones, lo cual también se refleja en los estudios de Mishra et al. (2020) y Owusu-Fordjour et al. (2020).

Algunos docentes cuentan que, en ocasiones, sus alumnos tenían que utilizar dispositivos de familiares o vecinos para seguir en contacto con los centros, al igual que mencionan Kapasia et al. (2020) en su estudio. Esta falta de recursos, según los participantes, no solo afectaba al alumnado, sino que también era algo habitual entre los propios docentes, pues algunos no tenían los medios para dar clases online o no sabían sacarles provecho. Al igual que ocurre con los resultados presentados por Putri et al. (2020), los docentes tuvieron que aprender de forma acelerada y con limitada conexión a internet, lo cual afectaba negativamente a la calidad de las videollamadas (cuando es-tas podían producirse).

Por otro lado, a los docentes se les pidió que utilizaran una serie de recursos digitales, si bien algunos dieron problemas y otros eran difíciles de utilizar. Entre estas herramientas, Kapasia et al. (2020) mencionan Zoom, Google Classroom, Google Meets/Hangouts, Team link, YouTube, WhatsApp o Skype. Muchas de estas también fueron utilizadas por los participantes de nuestro estudio, como sería el caso de WhatsApp para estar en contacto con el resto de los docentes y con las

familias, o YouTube para encontrar materiales para trabajar las destrezas orales.

Los participantes de este estudio consideran que las clases en bimodalidad no son adecuadas: creen que el alumnado no se beneficia igual de las clases recibiéndolas en casa, porque no tienen buena conexión, no oyen o no ven bien, o es más fácil distraerse sin que el docente se dé cuenta. En esta misma línea, Day et al. (2020) hablan sobre lo difícil que es para el alumnado mantener la motivación en las clases *online*, pues parecían ser más largas, tediosas y aburridas.

Otra dificultad clave fue que, después de dos semanas sin clase, los alumnos estaban totalmente desconectados del colegio. Al principio estaban emocionados por ver a sus compañeros por videollamada, pero no todos acudían a estas sesiones, así que era imposible compararlas con clases presenciales. Van der Spoel et al. (2020) manifiestan en su estudio que muchos participantes pensaban que este periodo de confinamiento crearía distanciamiento entre alumnado y profesorado.

Por otra parte, la mayoría de los docentes que participaron en nuestro estudio afirmó que tuvieron que elaborar tutoriales o escribir manuales para que el alumnado y sus familias supieran lo que debían hacer. Algunos las incluían en inglés y español, y otros se decantaban solo por uno de los dos idiomas. Esto mismo ocurre en el estudio llevado a cabo por Owusu-Fordjour et al. (2020): la mayoría del alumnado no contaba con el apoyo de familiares para seguir las clases.

En cuanto a los materiales, los participantes de este estudio mencionan las limitaciones con las que se encontraban considerando que los alumnos no se habían llevado materiales a casa. Putri et al. (2020) se encuentran con el mismo problema en su investigación. Pero, además, se añade una complejidad adicional cuando hablamos de estudiantes que tienen necesidades educativas específicas y que, por lo general, necesitan una serie de recursos que solo se encuentran en las aulas.

Finalmente, si hablamos de interacción social, uno de los participantes (E11) afirmaba que había habido cambios cuando se había vuelto a las clases presenciales: los niños tenían problemas al establecer contacto entre ellos. Putri et al. (2020) también llegan a estas conclusiones, y

afirman que el cambio en la interacción social durante el confinamiento ha afectado negativamente a su vida social.

6.2. Amenazas

En cuanto a las amenazas, son distintos los aspectos que se deben analizar. En primer lugar, cabe destacar el desarrollo de las sesiones a distancia. Los participantes de nuestro estudio concluyen que la falta de contacto social ha sido algo que ha dificultado el proceso de enseñanza del inglés, añadiendo que les era imposible hacer un seguimiento de aquellos alumnos que no respondían. Esto coincide con los resultados sobre absentismo durante el confinamiento obtenidos por Kuhfeld et al. (2020).

Otras amenazas, que atentaban contra el correcto desarrollo de las sesiones, son la falta de apoyo por parte de las familias, que no podían atender las necesidades educativas de sus hijos, la falta de dispositivos o de recursos, así como el desconocimiento o carencia de habilidades digitales por parte del alumnado dada su corta edad. Esto último coincide con los resultados obtenidos por Owusu-Fordjour et al. (2020), donde los participantes consideraban que sus habilidades en el manejo de las TIC necesitaban más entrenamiento. Kapasia et al. (2020) también hablan de la falta de recursos en el caso de algunos estudiantes, lo cual hacía que no todos acudieran a clases online.

En relación con los materiales, muchos alumnos de los profesores participantes en este estudio no tenían los recursos necesarios para poder seguir con su docencia desde casa, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Owusu-Fordjour et al. (2020) y Mishra et al. (2020). Dado que, en un principio, el confinamiento era una medida provisional de dos semanas, los alumnos no recogieron del aula todos los materiales que necesitarían para seguir con sus clases.

Por otra parte, la mayoría de los docentes contaban con la participación en clase como medio de obtener información sobre el progreso del alumnado. Desde la Administración, se señaló que era necesario ser más laxo con el estudiantado, lo cual no coincide con los resultados obtenidos por Kuhfeld et al. (2020), puesto que afirman que los resultados eran más

bajos este curso respecto a años anteriores. Ser más laxo a la hora de evaluar podría ser más justo, teniendo en cuenta las circunstancias, pero también podría ser problemático a la hora de conseguir alcanzar los objetivos establecidos con el grupo.

Además, los participantes mencionaron que el verano de 2020 contribuyó a la ya existente falta de disciplina que suele haber en la enseñanza en el aula. Para ellos, fue una extensión del confinamiento, que no hizo más que agravar la falta de rutina y hábito de estudio que se había iniciado en el confinamiento. Esto tuvo repercusión en los resultados, pero no como mencionan Kuhfield et al. (2020), es decir, con el alumnado suspendiendo todas las asignaturas, sino con unos docentes más laxos que, antes de presentar nuevos contenidos, repasaron los anteriores.

6.3. Fortalezas

Para hacer que las sesiones funcionaran con el alumnado, los docentes tuvieron que crear guías para el alumnado, de forma que todo fuera más coherente y fácil de seguir desde casa. Los participantes coinciden en que trabajaron mucho en coordinación con otros docentes para diseñar materiales relevantes, hablar con las familias y evaluar de forma justa. Así, adaptaron los procesos según las características de su alumnado y les dieron los materiales necesarios para trabajar a su ritmo. Esto ha ido en la línea de lo que Mishra et al. (2020) presentan en su estudio en lo referente a las percepciones del alumnado, quienes estaban al tanto del esfuerzo que los docentes llevaban a cabo.

Los participantes además mencionan que muchos alumnos recibieron ayudas por parte de la Administración, que les proporcionó dispositivos electrónicos y tarjetas SIM con internet a aquellos que lo necesitaban. Esto último concuerda con los hallazgos mencionados por Putri et al. (2020).

Por último, en un primer momento, los docentes no recibieron instrucciones por parte de la Administración. El tema de la evaluación fue algo especialmente difícil puesto que no sabían qué tener en cuenta y cuánto había progresado el alumnado, puesto que el contacto con ellos era tan reducido. Al final, la Administración les indicó que deberían darles más

peso a los resultados obtenidos durante el primer y segundo trimestre. Esto suponía un cambio, dado que la asignatura de inglés se evalúa de forma continua. Por el contrario, los resultados obtenidos en el estudio de Putri et al. (2020) muestran que los participantes estaban preocupados por el proceso de evaluación puesto que carecían de guía para ello.

6.4. Oportunidades

Después de haber estado trabajando desde casa de forma online, los docentes afirman que ha sido una buena forma de adaptarse a la situación cuando no se podía tener clase presencial. Jegede (2020) llega a la misma conclusión y se plantea la duda de si la educación online es una buena alternativa para la enseñanza tradicional, sobre todo si en el futuro se diera otro confinamiento. Cuando preguntábamos a los docentes en nuestro estudio si volverían a utilizar algunos de los recursos descubiertos durante el confinamiento, la mayoría decían que sí.

De entre las herramientas que los docentes van a seguir utilizando, podemos distinguir Google Classroom, ya que después de haberla utilizado durante meses, creían que era una buena manera de mantenerse en contacto con los alumnos. En el caso de alumnos que no pudieran asistir a clase, el uso de esta plataforma supondría seguir al tanto de todo lo visto en clase. Por último, un aspecto que los profesores que participaron en este estudio no mencionan es la posibilidad de tener apoyo de un profesor en casa, cosa que sí contempla el estudio de Owusu-Fordjour et al. (2020).

7. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación era determinar hasta qué punto la enseñanza del inglés había cambiado debido a la pandemia de la COVID-19, según profesores de educación primaria de la provincia de Córdoba (España). Después de analizar los resultados y realizar la matriz DAFO, podemos observar que la enseñanza en general y el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular han cambiado en todas sus dimensiones: la estructura de las sesiones, el diseño de los materiales, la relación entre la comunidad escolar y la evaluación. En el caso de las

sesiones, muchas veces ni siquiera estaban teniendo lugar. Además, los docentes tenían que estar mucho más pendientes de los materiales y de que les llegarán a los alumnos, además de estar constantemente frente al ordenador planificando las clases y coordinándose a través de videollamadas con otros docentes.

En este contexto, caba señalar la gran cantidad de problemas y dificultades que tanto los profesores de inglés cómo los estudiantes han tenido que afrontar, lo cual ha debilitado la calidad del proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Entre ellos, el más frecuente es la mala conexión a internet, aunque los materiales también supusieron un problema, puesto que tuvieron que crearlos o rediseñarlos y no siempre todos trabajaban en la misma línea. Por otro lado, la obligatoriedad de la inclusión de plataformas y recursos digitales en la metodología docente desencadenaron sentimientos negativos en ciertos participantes. En lugar de considerarlo algo que podrían incluir más a menudo en clase, algunos docentes sufrían el fenómeno *burn out* y descartaban usar las TIC próximamente en clase. Sin embargo, para otros docentes, esta imposición no supuso desgaste, y en lugar de debilitar su metodología a largo plazo, la fortaleció puesto que ahora conocían muchos más recursos.

En cuanto a la coordinación entre profesores, la mayoría están de acuerdo en que han invertido mucho más tiempo durante el confinamiento en coordinarse entre ellos que en condiciones normales. A pesar de que todos intentaban llevar el mismo ritmo, había docentes más experimentados en materia de TIC y por lo tanto eran capaces de crear más recursos en menos tiempo. Salvaguardando las diferencias de rendimiento en materia de TIC, esta coordinación docente ha hecho que el aprendizaje se haya podido producir casi como en condiciones normales, pero de forma online. También se habla de la vuelta a las clases en septiembre de 2020. En este sentido, la percepción de los docentes es la de que el hábito de estudio de los alumnos y sus habilidades para sociabilizar se habían debilitado. La mayoría de participantes de este estudio afirmaron que decidieron empezar las clases haciendo un repaso profundo de los contenidos antes de presentar los contenidos nuevos del curso. Por último, en lo referente a la relación con las familias, se ha comprobado que, en algunos casos, la relación se afianzó en los meses

de confinamiento, y en otros, todo lo contrario, puesto que algunas familias desaparecieron.

Algunas de las limitaciones de este estudio son que los profesores trabajaban solo en colegios no bilingües de la provincia de Córdoba (España), lo cual hace que sea una muestra muy específica. Para futuras investigaciones en este tema, sería conveniente incluir otros niveles educativos u otras localizaciones. Además, considerando la naturaleza cualitativa de este estudio, es difícil encontrar patrones o hechos objetivos, ya que los resultados son las percepciones de los participantes. Un estudio cuantitativo podría ayudar a entender estos resultados desde otra perspectiva, con otras variables, como la realidad sociocultural y la socioeconómica de los docentes, sus habilidades digitales o su disponibilidad en casa. Finalmente, teniendo en cuenta que las entrevistas se llevaron a cabo de forma online, es probable que las respuestas de los participantes hubieran sido diferentes si se hubiese dado una proximidad física con el entrevistador.

Junto con lo anterior, consideramos que también podría ser beneficioso que, en investigaciones futuras, se tuviera en cuenta el impacto físico y psicológico que el confinamiento tuvo en estudiantes y profesores. Algunos participantes mencionaban la importancia de tener en cuenta al alumnado con problemas emocionales, como ansiedad o depresión, y otros hablaban del deterioro de las habilidades sociales del alumnado durante el confinamiento. Esto podría ayudar a profesionales de la salud y la educación para resolver problemas que surgieron en el curso 2020-2021 en los centros educativos.

8. REFERENCIAS

Alkhattabi, M. (2017). Augmented reality as e-learning tool in primary schools' education: Barriers to teachers' adoption. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(2). https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6158

Angelov, A. (2020). ¿Se puede evaluar hoy a los alumnos igual que antes de la pandemia? https://bit.ly/32iogo1

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. The Modern Language Journal, 53(1), 3-17. https://doi.org/10.2307/322091

Assalahi, H. (2020). Learning EFL online during a pandemic: Insights into the quality of emergency online education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(11), 203-222. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.12

Banco Mundial. (2020). World Bank Education and COVID-19. https://bit.ly/3n0bYIY

Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Ediciones Akal.

Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). Nure investigación, 33.

British Council. (2020). Silent Way. https://bit.ly/3ojvyRc

Burgos, C., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Adaos, R. (2020). Proyecto DIFPRORET: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID- 19. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15, 17-34. https://doi.org/10.46661/ijeri.5145

Carballo, L. C., Macías, L. G., y Chavarrea, T. P. (2021). Análisis DAFO como herramienta de diagnóstico de la calidad del aprendizaje en la carrera de Odontología. Revista Conrado, 17(S2), 261-268.

Darío, R. (2020). La familia y la escuela en cuarentena. https://bit.ly/3l7WguB

Day, T., Chang, I. C. C., Chung, C. K. L., Doolittle, W. E., Housel, J., y McDaniel, P. N. (2021). The immediate impact of COVID-19 on postsecondary teaching and learning. The Professional Geographer, 73(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/00330124.2020.1823864

Ekperi, P. M. (2018). Impact of teacher characteristics on students' academic performance in public secondary schools. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 2(12), 514-519. https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40

Fansury, A. H., Januarty, R., y Ali Wira Rahman, S. (2020). Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on COVID-19 Pandemic. Journal of Southwest Jiaotong University, 55(3), 2-10 https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory. Aldine Press.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EducauseReview https://bit.ly/38dLMpT

Jegede, D. (2020). Perception of undergraduate students on the impact of COVID-19 pandemic on higher institutions development in Federal Capital Territory Abuja, Nigeria. Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities, 2, 211-222. https://doi.org/10.24815/jr.v4i1.20756

Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., ... y Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID- 19 pandemic in West Bengal, India. Children and Youth Services Review, 116, 105194. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194

Krippendorff, K. (1980). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781071878781

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., y Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. Educational Researcher, 49(8), 549-565. https://doi.org/10.3102/0013189X20965918

Mareva, R., y Nyota, S. (2012). Structural or communicative approach: A case study of English Language teaching in Masvingo urban and peri-urban secondary schools. International Journal of English and Literature, 3(5), 103-111. http://dx.doi.org/10.5897/IJEL11.015

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Editorial Emecé.

Mart, C. T. (2013). The grammar-translation method and the use of translation to facilitate learning in ESL classes. Journal of Advances in English Language Teaching, 1(4), 103-105.

Mirhadizadeh, N. (2016). Internal and external factors in language learning. International Journal of Modern Language Teaching and Learning, 1(5), 188-196.

Mishra, D. L., Gupta, D. T., y Shree, D. A. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. International Journal of Educational Research Open, 1. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

Moral-López, A., Arrabal-Gómez, I., y González-López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "Mediterráneo" de Córdoba. Estudios sobre educación, 18, 165-200. https://doi.org/10.15581/004.18.4658

Norman-Acevedo, E., y Daza-Orozco, C. E. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento. Panorama, 14(27), 5-13. https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., y Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. European Journal of Education Studies, 7(3), 88-101. https://doi.org/10.5281/zenodo.3753586

Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., y Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia.International Journal of Advanced Science and Technology, 29(5), 4809-4818.

Rodríguez, J. R., Gómez, S. L., Suelves, D. M., y Rodríguez, M. M. C. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. Praxis Educativa, 15, 1-20. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15776.056

Segura, A., Trujillo, F., Álvarez, D., Postigo, A. Y., Fernández, M., Montes, R., y Trujillo, J. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de pandemia. Catarata.

Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la Educación en España tras la Pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844

Turchi, L. B., Bondar, N. A., y Aguilar, L. (2020). What really changed? Environments, instruction, and 21st century tools in emergency online English language arts teaching in US schools during the first pandemic response. Frontiers in Education, 5, 235. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583963

Utami, T. P. (2020). An analysis of teachers' strategies on English e-learning classes during COVID-19 pandemic (a qualitative research at MTs Sudirman Getasan in the Academic Year 2019/2020). https://bit.ly/3mWpcWW

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., y van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. European Journal of Teacher Education, 43(4), 623-638. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185

REPRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE IMÁGENES: RELACIÓN IMAGEN-TEXTO

Mª DEL MAR SUÁREZ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los portafolios electrónicos abren un mundo de posibilidades para la práctica de la competencia comunicativa digital (Costa et al., 2019; Suárez, 2017), en el que tiene cabida, sin duda, la creatividad y capacidad de personalización del propio trabajo. Asimismo, el portafolios es de por sí un instrumento que favorece la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la autonomía en el mismo y la conciencia metacognitiva (Chen, 2009, Schön, 1992) ampliamente utilizado en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Barrett, 2000). Es esa combinación de reflexión y práctica de la competencia comunicativa digital a través de la multimodalidad, que incluye el uso de imágenes con finalidad comunicativa y reflexiva, lo que nos lleva a plantear un estudio exploratorio de la expresión sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera más allá de las palabras.

De hecho, el estudio de la imagen como herramienta reflexiva y de proyección del estudiante (Mercer, 2011), así como del futuro profesorado (Pérez-Peitx et al., 2019), no es nuevo. Sí lo es, no obstante, contextualizarlo en un portafolios electrónico, como es el caso que nos ocupa. En este trabajo, exponemos la integración de contenidos reflexivos en el aula y cómo el estudiantado lo plasma en una actividad de práctica multimodal, huyendo, pues, de las actividades típicas que se pueden encontrar en un libro de texto de inglés como lengua extranjera al uso. Es esta precisamente una de las ventajas que proporciona la implementación de un portafolios reflexivo en el aula de lengua extranjera. En nuestro caso,

nos inspiramos en líneas generales en el European Language Portfolio (ELP), desarrollado por el Language Policy Programme del Consejo de Europa (COE, n.d)., que a su vez se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). Este portafolios consta, en su concepción, de tres partes principales: un pasaporte lingüístico, una biografía lingüística y un dossier.

La biografía lingüística se concibe como un texto en que el estudiante da cuenta de su historia de aprendizaje de lenguas, no solo de la materna o L1, sino también de todo tipo de contacto que haya podido tener a lo largo de su vida con otras lenguas, ya sea de aprendizaje, ya sea por observación. Este es un punto de partida reflexivo ideal que sirvió para aunar, en la Facultad de Educación y en la Facultad de Información y Medios Audiovisuales de la Universitat de Barcelona, una actividad común en tres asignaturas de lengua distintas: catalán, español e inglés. La actividad consiste en representar, tanto a principios como a finales del cuatrimestre, la relación del estudiantado con el inglés, a través de una imagen.

En el caso concreto de la Facultad de Información y Medios Audiovisuales, se implementó esta actividad también teniendo especial interés en la relación que se establece entre el texto que acompaña la imagen y la misma, puesto que, en un portafolios digital, "el significado subyacente a estos modos semióticos que aparecen en los portafolios de los estudiantes no se desprende de forma aislada, sino que habitualmente está relacionado con otros modos" (Costa et al., 2019, p. 60).

1.1. Relación imagen-texto

En este marco establecido de lo que llamamos sincretismo multimodal (Bateman, 2008; Kress, 2009; Kress y Van Leeuwen, 2001), para observar la relación imagen y texto, recurrimos a la observación de la interacción entre estos dos elementos, que puede presentar:

1. Anclaje o apoyo (Barthes, 1977): el texto acota el significado de la imagen, concretando su significado, especialmente si son imágenes connotativas.

2. Relevo o simbiosis: el texto y la imagen presentan una relación complementaria, en que a menudo la imagen adquiere otros significados más allá del literal y, por tanto, connotativos.
3. Contraste (Aparici y García Matilla, 2008): la imagen expresa un concepto que no encontramos en el texto
4. Persuasión: No es solo la imagen la que realiza dicha función sino también su ubicación dentro del "layout". Así pues, una imagen situada encima de un texto adoptará una especial relevancia que no tendría si el texto apareciera en primer lugar.
5. Narración: la imagen necesita de una secuencia para que el que la visualiza pueda completar el significado completo que contiene
6. Identificación: el texto que acompaña la imagen es una mera descripción denotativa de lo que se puede ver en la imagen.

Por otra parte, estas seis funciones toman también distintos matices al interaccionar el modo icónico y el textual. Nöth (2001) lo analiza desde tres puntos de vista. Desde el sintáctico, existe una relación espacio-tiempo entre el texto y la imagen, estableciéndose así relaciones de simultaneidad, contigüidad o inclusión (Suárez y Pujolà, 2016). Desde el semántico, se puede establecer una relación de complementariedad o relevo, de dominancia (dependiendo de la tipología textual), de redundancia (al no aportar información adicional) o de contraste (o incongruente), con una clara finalidad comunicativa (y sorpresiva) o por error. Desde el pragmático, el contexto toma especial relevancia, como ya apuntó Grice (1975).

1.2. Imágenes como representación del aprendizaje de lengua extranjera

Establecidas las relaciones imagen-texto, popularmente conocemos el dicho "Una imagen vale más que mil palabras". En nuestro caso, queríamos que el estudiante representara a través de una imagen escogida a conciencia, su relación con el inglés. Una relación, de por sí, es un concepto abstracto en el que entran en juego sentimientos, sensaciones, experiencias vivenciales, y más aún si se tiene que representar a través de

una imagen. Este concepto, que en literatura quizás podríamos equiparar a la metáfora, se conoce en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras como "ideación", que Prabhu (1995) define como la formación de una imagen mental sobre un fenómeno. Esta imagen suele ser una extensión analógica o metafórica de otra imagen que surge de la propia experiencia o como respuesta a otro fenómeno o a otra imagen referente al mismo fenómeno. Este proceso de "ideación" es, por tanto, un proceso dinámico influenciado por las experiencias y vivencias personales. De hecho, Ellis (2001) afirma que las metáforas reflejan el sistema de creencias de los aprendientes a la vez que canalizan y constriñen su pensamiento.

Destacamos dos estudios relevantes que se centran en la exploración del uso de metáforas para expresar estos sistemas de creencias respecto del proceso de aprendizaje. En su estudio de casos múltiple, Ellis (2002), por ejemplo, los participantes eran aprendientes británicos de alemán lengua extranjera. Ellis observó en sus textos narrativos que aludían 61 veces al proceso de aprendizaje de alemán lengua extranjera como un viaje, 22 a tener que enfrentarse a resolución de problemas, también aludían 14 veces a cómo sufren al aprenderlo y cómo también les supone una batalla, así como una tarea dura de realizar. En definitiva, para los participantes de Ellis, este aprendizaje supone una experiencia dolorosa, que requiere un gran esfuerzo a largo plazo y en la que deben invertir un alto grado de actividad intelectual. Por su parte, Farjami (2012) realizó un estudio similar, pero a gran escala, distribuyendo un cuestionario a 200 participantes en Irán en que los participantes eran aprendientes de inglés como lengua extranjera. En contraste con Ellis, en los cuestionarios destacaron conceptos como: exploración, deporte y actividad física, viaje (tanto literal como metafórico), la relación del inglés con un cierto tipo de comida, así como conceptos de índole más personal como pueden ser el crecimiento personal, la diversión, la lengua como facilitadora de la comunicación e instrumento para la resolución de problemas, entre otros. Vemos que apenas hay percepciones negativas acerca del inglés. Solo encontramos 2 ejemplos refiriéndose a lucha / campo de batalla, en contraste con la reiteración en el estudio de Ellis.

2. OBJETIVOS

Centrándonos en nuestro trabajo, nos planteamos dos objetivos. En primer lugar, pretendemos explorar el tipo de representación en imágenes que hacen los estudiantes de inglés como lengua extranjera respecto de su aprendizaje del inglés en una asignatura de Inglés con Fines Específicos (mundo audiovisual) en la Universitat de Barcelona. Queremos también, en segundo lugar, observar si hay algún cambio significativo en esa representación a través de imágenes al finalizar el cuadrimestre, tras haber realizado la asignatura, que difiere del tipo de asignatura al que los estudiantes están acostumbrados, esto es, asignaturas de inglés instrumental.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Estudiamos la representación de la relación con el inglés en 26 estudiantes de primer año del grado de Comunicación Audiovisual, de edades comprendidas entre los 18 y 21 años, interesados en la comunicación audiovisual, pero con distintos tipos de motivación acerca del aprendizaje del inglés. Era también esta su primera vez experimentando con el proceso de elaboración de un portafolios electrónico, y más aún en inglés. Su nivel de proficiencia va des del A2 al C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, cuantificado a través del Oxford Placement Test (Allan, 2004).

3.2. Instrumento y diseño del estudio

El instrumento y objeto de estudio de este trabajo es la representación en imágenes que realizaron los estudiantes al empezar el cuadrimestre y al terminarlo, es decir, un total de 52 imágenes y los textos que las acompañan. El estudiantado tenía que realizar su tarea primero en un documento Word que posteriormente adjuntaba a una tarea en el Campus Virtual institucional Moodle. Allí el estudiante recibía retroacción de la profesora en cuanto al éxito en representar metafóricamente esa relación, así como acerca de las buenas prácticas en el uso de imágenes

libres de derechos de autor. Esto es así puesto que una vez corregido el texto que acompañaba la imagen, estas imágenes debían emplazarse en el portafolios electrónico utilizado en la asignatura Mahara, que aunque no estuviera accesible para cualquiera, debía también velar por el uso de material propio o libre de derechos de autor.

La primera imagen se situaba junto a dos actividades en la primera página (o vista, tal y como se llama en el entorno Mahara) que complementaban la biografía lingüística del portafolios. Esto es, una redacción titulada "Linguistic snapshot" en que a partir de actividades realizadas en clase y una batería de preguntas, se debía redactar un texto reflexivo acerca del propio nivel de proficiencia, la motivación acerca del aprendizaje del inglés, la actitud positiva o negativa, el uso del inglés fuera del aula y entre otros aspectos. Por tanto, este texto ya sentaba las bases acerca de si la relación con el inglés a principios de curso era positiva o negativa y servía también para poder analizar si la imagen escogida iba o no en consonancia con el texto amplio (además de con el texto que acompañaba la propia imagen). En esta primera vista también se incluía un vídeo de presentación personal a través de objetos personales del dormitorio o de otro lugar habitual para el estudiantado.

En la tercera vista, que es donde aparece la segunda imagen, los estudiantes debían redactar las conclusiones acerca del curso, en donde también se reflexionaba acerca del aprendizaje del inglés a lo largo de los cuatro meses. Durante el curso se mencionaba el hecho de que el principal objetivo de esta asignatura no era tanto "aprender inglés" sino usarlo en situaciones comunicativas diversas, típicas del mundo profesional audiovisual. Esta vista incluía también otras evidencias formales de aprendizaje durante el curso.

Las instrucciones que recibía el estudiantado para la primera y la segunda imagen se pueden apreciar en las figuras que siguen.

FIGURA 1. *Instrucciones para la primera imagen.*

Picture: My relation with English so far

Upload a picture or write/copy-paste its url in a Word document (make sure it has a Creative Commons License or choose a picture you took yourself) that describes your feelings towards English. Remember everything explained about Copyright issues (images protected with such rights are **not** to be used). Upload as well a short text in which you justify your choice of image, following the points below:

- why you have chosen this picture
- how this picture reflects your feelings towards English, i.e. the metaphor behind the picture

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. *Instrucciones para la segunda imagen.*

Upload a picture or just write/copy-paste its url in a Word document (make sure it has a Creative Commons License or choose a picture you took yourself and then protect it with a CC license too) that describes your feelings towards learning English. That is, the picture should match the statement "**For me, learning English is like...**". This time we are NOT TO use pictures with Copyright issues. Upload as well a short text in which you justify your choice, following the points below:

- why you have chosen this picture
- how this picture reflects **your feelings towards learning English at the end of the course**, i.e. the **metaphor** behind the picture

If your feelings towards English haven't changed since the beginning of the course, you might want to use the same image. However, you will have to justify your choice anyway.

Do not forget to add the link or url of the picture or the website you took the picture from following the academic conventions and to add to it the same Creative Commons License complying with the owner's wish. If the picture is yours, you should also protect it with a CC license.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, el alumnado no estaba obligado a utilizar una imagen distinta para la segunda actividad. Podían reciclar la anterior siempre y cuando justificaran su elección. Ningún estudiante optó por ello.

Para realizar esta actividad, los estudiantes recibieron formación durante tres sesiones sobre sincretismo multimodal, hipertextualidad y creación de significado multimodal. Tuvieron también acceso a la rúbrica de evaluación (ver Figura 3), pero no recibieron formación acerca de metáforas visuales. Simplemente, se les mencionaron los resultados de los estudios mencionados anteriormente de Ellis y Farjami.

FIGURA 3. *Rúbrica para la actividad.*

Grade:

Audiovisual mode: citing sources and meaning

Sources: copyright and Creative Commons	Audiovisual elements used without citing the source *0 points*	Little rigor citing the sources of the audiovisual elements. *1 points*	Sources of the audiovisual elements cited. *2 points*	Sources of the audiovisual elements cited, stating the type of license (CC or Copyright) *3 points*	
Meaning	The audiovisual components are irrelevant or inadequate for the global meaning of the view. *0 points*	Stereotyped audiovisual components used. *1 points*	Original audiovisual metaphors used, departing from stereotyped audiovisual elements. *2 points*	Audiovisual metaphors used creatively, with a great impact used and with communicative efficiency. *3 points*	

Metalinguistic & metacognitive reflection>view linking with learning process:

excellent

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

Exponemos, en primer lugar, los resultados referidos a la relación establecida entre la imagen y el texto que la acompañaba. No se dio ninguna incongruencia entre lo expuesto en el "Linguistic snapshot" y la imagen, así como tampoco entre el texto que acompañaba la imagen y la misma. No obstante, queríamos observar cómo el estudiantado construía significado a través de distintos modos síncronos, a la vez que explorábamos el uso del potencial de representación y comunicación de cada modo más allá del significado literal.

El gráfico 1 muestra cómo la representación del significado a través de la imagen fue mayoritariamente denotativa, pero en combinación con la denotativa.

GRÁFICO 1. *Representación del significado.*

Fuente: elaboración propia.

Entendemos por relación denotativa una relación de redundancia, exponiendo lo obvio, mientras que la connotativa establecería una relación complementaria entre la imagen y el texto.

En cuanto a la función discursiva, vemos que predomina la de relevo, complementaria, a un 60%, sin desmerecer la de anclaje, en que el texto acota el significado de la imagen, con un 40% (Gráfico 2). Como se ha mencionado anteriormente, no hallamos ninguna relación de contraste, pero tampoco esperábamos encontrar ninguna de identificación, narración o persuasión.

GRÁFICO 2. *Función discursiva imagen y texto.*

Fuente: elaboración propia.

Para la categorización de la representación de la relación con el aprendizaje del inglés a través de imágenes, no teníamos categorías prestablecidas, aunque ciertamente los estudios anteriores sirvieron de punto de partida para clasificar las relaciones. Cabe mencionar que las cifras totales que proveemos superan la del número total de imágenes. Esto es

así porque algunas imágenes se pueden clasificar en más de una dimensión, ya que contienen elementos cognitivos y afectivos simultáneamente.

Presentamos los resultados contrastando ya de entrada la primera imagen (vista 1) con la segunda (vista 3) (véase Gráfico 3)

GRÁFICO 3. *Relaciones con el inglés expresadas a través de imágenes: 1ª imagen vs 2ª imagen.*

Fuente: elaboración propia.

Para empezar, las categorías no difieren demasiado con las de Ellis, aunque también hay representaciones de índole trascendental como el inglés como herramienta de crecimiento personal o de búsqueda de significado en la vida. No hallamos nada que tenga que ver con la comida o el deporte, aunque sí con temas de índole más personal como son el crecimiento o la diversión.

Centrándonos en los cambios, en el Gráfico 3 observamos cómo hay un ligero aumento de interpretación del aprendizaje como un viaje metafórico, más que no literal. En cuanto al mundo audiovisual, se cambia la identificación del inglés con la música por la del cine. Parece también haber un cambio hacia positive en el hecho de que lo que al principio se

presenta como una batalla, una lucha respecto del inglés, luego esta lucha se convierte en una situación donde se deben resolver problemas, más que enfrentarse y luchar contra ellos. Ello vendría también acompañado de esa sensación de crecimiento personal y de una visión de entretenimiento a través de la lengua inglesa.

Contrastando el estudiantado a título individual, observamos en el Gráfico 4 que la mitad de los estudiantes no cambiaron de tipo de representación, aunque sí de imagen, un 42% sí que cambió radicalmente de tipo de representación y un 8% reutilizó la misma representación aunque no la misma imagen.

GRÁFICO 4. *Cambio en el tipo de representación de la relación a través de imágenes.*

Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Este estudio se proponía explorar la representación en imágenes de la relación del estudiantado catalán con diferentes niveles de proficiencia respecto del inglés, a lo largo de un cuatrimestre académico. Los resultados muestran que aunque sean estudiantes de Comunicación Audiovisual, no se aventuran a experimentar demasiado con las relaciones más alejadas tipo metáfora o de contraste entre la imagen y el texto. Al contrario, el lenguaje denotativo, aunque acompañado del connotativo en ocasiones, es el protagonista de sus representaciones. El connotativo se puede explicar por el hecho de que la propia tarea implicaba la transmisión de sentimientos y afección o desafección respecto del aprendizaje

del inglés. Esto se muestra también en que un 40% del estudiantado confía en la relación de anclaje entre el texto y la imagen.

Observamos también una elaboración más compleja de las metáforas con el paso del tiempo, aunque no por ello dejan de ser más específicas. Al contrario, se especifican más las experiencias personales en el texto que acompaña la segunda imagen. No obstante, el estudiante recurre igualmente al lenguaje descriptivo, denotativo e incluso redundante, por lo que parece ser que usar representaciones cognitivas y afectivas a través de imagen no conlleva necesariamente trasladar este tipo de lenguaje al textual. Ahora bien, este tipo de descripción resulta necesaria para el lector para entender esa representación visual a través de una imagen estática. Esto se demuestra también en el hecho de que una misma imagen utilizada en ambas vistas podría tener un significado distinto al terminar el cuatrimestre.

Comparando los resultados obtenidos en este estudio con los de Ellis (2001, 2002) y Farjami (2012), podemos ver que los aquí presentados se asemejan a los de Ellis en cuanto a los factores negativos. Recordemos que los participantes de Ellis eran aprendientes de alemán lengua extranjera. Encontramos más similitudes, sobre todo en la segunda representación, con el estudio de Farjami, en donde la lengua extranjera coincidía con la nuestra. pero tampoco en demasía. Sin embargo, no hallamos rastro de menciones respecto al deporte o a la comida, lo que puede ser un factor cultural de contraste entre un país de Oriente Medio, como es Irán, y Cataluña, en occidente.

En cuanto a la evolución en la visión de la experiencia del inglés, vemos que un 42 % de la clase decide cambiar de representación conceptual (no solo de imagen), y un 50% efectúa un cambio radical en varios niveles. Este cambio puede ser debido a ese proceso de "ideación" expuesto por Prabhu, a raíz de experimentar con el inglés en un contexto académico de un modo distinto al de hasta ese momento, pero no en las creencias, que requieren de un enraizamiento más profundo y, por tanto, son más difíciles de modelar.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

En este estudio hemos podido ver la aplicación de una idea original de representación de creencias y actitudes que se practica sobre todo en la investigación cualitativa pero abordada de un modo cuantitativo y a través de imágenes. Esto nos proporciona una nueva dimensión que ya había, no obstante, adoptado Farjami aunque usando cuestionarios, no imágenes.

La actividad propuesta es útil para concienciar al estudiantado de su motivación, actitud y posibles miedos acerca del aprendizaje de una lengua extranjera. Vemos también que un enfoque comunicativo, práctico y adaptado a los intereses del estudiantado (se trataba de una asignatura de inglés con fines específicos) puede resultar en una concepción generalmente más positiva y abierta, como podría ser el cambio que observamos de identificar el inglés con la música a pasar a relacionarlo con las películas.

Podemos también observar que en este tipo de estudios hace falta considerar dos elementos clave: primero, la lengua meta, cuya lejanía de la materna o una historia positiva o negativa previa con ella puede también tener un papel clave en la representación a través de imágenes. También lo puede tener el hecho de plantearse objetivos no realistas en cuanto al aprendizaje (Suárez, 2012). En segundo lugar, el contexto en que se realiza el estudio, puesto que hay factores socioculturales que también pueden determinar la elección de la imagen.

Sea como sea, el portafolios y esta actividad en concreto parecen resultar herramientas idóneas para la práctica reflexiva respecto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al programa RIMDA de la Universitat de Barcelona.

8. REFERENCIAS

Allan, D. (2004). Oxford Placement Test. Oxford University Press.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). Lectura de imágenes en la era digital. Ediciones de la Torre.

Barthes, R. (1977). Image-music-text. Fontana.

Barrett, H.C. (2000). Electronic portfolios = Multimedia development + portfolio development: The electronic portfolio development process, http://www.electronicportfolios.com/portfolios/aahe2000.html

Bateman, J. A. (2008). Multimodality and genre. A foundation for the systematic analysis of multimodal documents. Springer.

Chen, H. L. (2009). Using e-portfolios to support lifelong and lifewide learning. In D. Cambridge, B. Cambridge & K. Yancey (eds.), Electronic Portfolios 2.0. Emergent Research on Implementation and Impact (pp. 29-35). Stylus Publishing, LLC.

Costa, L., Alfonso, R. y Toquero, V. (2019). Multimodalidad, competencia digital y creatividad: Las tres aristas del triángulo innovador. En J. T. Pujolà (ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria (pp. 55-65). Octaedro. https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/

Consejo de Europa (n.d.). European Language Portfolio. https://www.coe.int/en/web/portfolio/home

Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Ellis R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. En M. P. Breen (ed.), Learner contributions to language learning: New directions in research (pp. 65-85). Longman.

Ellis, R. (2002). A metaphorical analysis of learner beliefs. En P.Burmeister, T. Piske y A. Rohde (eds.), An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode. Wissenschaftlicher Verlag.

Farjami, H. (2012) EFL learners' metaphors and images about foreign language learning. Studies in Second Language Learning and Teaching, 12(1), 93-109. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.1.5

Grice, P. H. (1975). Logic and conversation. En P. H. Grice (1989). Studies in the way of words (pp. 22-40). Harvard University Press.

Kress, G. (2010). A social semiotic multimodal approach to human communication: implications for speech, writing and applied linguistic. En R. Caballero & M. J. Pinar (eds.), Modos y formas de la comunicación humana (pp. 77-92). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication discourse. Arnold.

Mercer, S. (2011). Towards an understanding of language learner self-concept. Springer.

Nöth, W. (2001). Word and Image: intermedial aspects, Medien Pädagogik. http://www.medienpaed.com/00-2/noeth1.pdf

Pérez-Peitx, M., Civera, I. y Palou, J. (2019) Awareness of plurilingual competence in teacher education. En P. Kalaja y S. Melo-Pfeifer (eds.), Visualizing multilingual lives: More than words (pp. 232-253). Multilingual Matters.

Prabhu, N.S. (1995). Concept and conduct in language pedagogy. En G. Cook y B. Seidlhoffer (eds.). Principle and practice in applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson (pp. 57-72). Oxford University Press.

Schön, D. (1992). The reflective practitioner. Routledge.

Suárez, M.M. (2012). Learner autonomy in e-portfolios: From ambitious learning objectives to down-to-earth outcomes. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1. https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/282

Suárez, M.M. (2017). Los portafolios electrónicos como oportunidad para el aprendizaje de la multimodalidad. Didacticae, (1), 130-141. http://dx.doi.org/10.1344/did.2017.1.130-141

Suárez, M. M. y Pujolà, J. T. (2016). La proyección multimodal como aprendiente de inglés lengua extranjera. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado. (eds.). Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos (pp. 916- 924). Universitat d'Alacant.

APPLYING MULTIMODALITY CONCEPTS TO E-PORTFOLIOS: DOES PRACTICE MAKE PERFECTION?

Mª DEL MAR SUÁREZ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCTION

E-portfolios are used to develop learning competences such as learner autonomy, metacognitive awareness, as well as professional competences, among others (Chen, 2009, Schön, 1992). More specifically, when it comes to language learning, e-portfolios have been widely used to promote a certain way of learning languages involving concepts and competences that are not commonly provided by traditional textbooks, course syllabi, traditional testing methods and so on. This is the case, for example, of the European Language Portfolio (ELP), developed by the Language Policy Programme of the Council of Europe, based on the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001), and "in which those who are learning or have learned one or more languages can record and reflect on their language learning and intercultural experiences" (COE, n.d). This portfolio is originally conceived to have three main parts: a language passport, a language biography, and a dossier.

Loosely inspired by the ELP, for years, some members of the Language Education department at the Faculty of Education of the Universitat de Barcelona implemented this e-portfolio in the instrumental language subjects. This practice was also extended to the Faculty of Information and Audiovisual Media, where the Faculty of Education staff also had subjects of Catalan, Spanish and English for Specific Purposes in the Media Studies degree, where it becomes especially relevant to practice multimodality concepts across subjects.

Thus, implementing our very own interpretation of the ELP in the Media Studies degree became a pillar for fostering digital literacy learning processes among learners, that is, for promoting these learners' development of digital communicative competences through the edition of multimodal discourse (González & Montmany, 2012).

Resorting to 2.0 tools in the language classroom involves fostering writing and reading online, which leads to the development of the students' communicative competence in digital environments through multimodal discourse, including hyper- and intertexts as well as images. This chapter explores, therefore, the use of multimodal discourse by Media Studies university students in two different courses. In the first one they received explicit training on multimodality while they did not in the second one. The students were to display their language portfolio (first in English as a foreign language and then in Spanish as L1) using the free e-portfolio Mahara. This is an exploratory longitudinal piece of research into meaning-making processes in a multimodal environment (Kress, 2010) as the multimodal construction of the views (or pages) in Mahara involves resorting to several semiotic modes: mostly writing, but also oral discourse, fixed image, and audiovisual formats.

1.1. Teaching communicative digital competence

Any language subject taught in the 21st century should not overlook the need to tackle reading and writing skills bearing in mind the way we perform these actions in our daily life, that is, beyond the traditional way with material printed objects. While it is true that we still use paper and pencil to take notes and some age ranges prefer reading from printed books, this practice has become also digital, which necessarily means approaching writing classes considering concepts such as hypertextuality, intertextuality and multimodality (Cassany, 2010; Lankshear & Knobel, 2006). These virtual environments also promote rapid interaction, which is also a positive factor for fostering learner autonomy and a wider array of modes to convey one's message, among which audio files (spoken or music), static and moving images, infographics, videos, and different layouts affecting not only overall contents display but also the choice of certain font type, size and color, among others. This

becomes what Kress (2010, p. 81) calls a "multimodal ensemble", in which elements cannot be analyzed in isolation, as it happens in social semiotics analysis and, more specifically Halliday's (1978) conceptualization of register, involving the specific communicative context determined by the channel, mode and topic, the interpersonal relationships involved and the encyclopedic knowledge of the members participating in the communicative event, who have inherited a given communicative culture and pragmatics.

Social semiotics foresees communication beyond the verbal mode. Thus, multimodality is defined by Kress and Van Leeuwen (2001) as the use of several semiotic modes on a microtextual level, that is, on a Multimodal Discourse Analysis level where texts should be analyzed considering the specific communicative event (Jewitt, 2014). In this study, this would be an academic e-portfolio where students can display in a syncretic way (Scollon & Levine, 2004) their language learning process throughout a term autonomously, but always considering that it is an academic task after all.

1.2. E-portfolios to teach communicative digital competence across language subjects

With the introduction of the Virtual Campus Moodle at the Universitat de Barcelona and, with it, the e-portfolio Mahara 1.6, the language specialists at the Faculty of Education saw a great opportunity to implement the foundations of the ELP so as to teach language subjects while also incorporating crosscurricular competences to both the degree in Teacher Training and in Media Studies.

The use of an e-portfolio in the Media Studies degree became even more relevant as this degree is taken by future professionals of communication in different semiotic environments where varied communicative purposes come into play. What is more, the reflective portfolio has been proven to be an effective tool to develop and (self-)assess complex crosscurricular competences (Sayós & Torras, 2019), and to also showcase the students' personal and professional development during the degree (Suárez, 2017) and beyond (Atienza & González, 2012; Chen, 2009).

Within the ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas – Common Space for Language Learning), carried out by the DIDAL (Dinámicas de Innovación Docente para el Aprendizaje de Lenguas – Teaching Innovation Dynamics for Language Learning), the Mahara portfolio was implemented throughout five academic years, starting in 2011. Three language-for-specific purposes subjects took it on board (Catalan, Spanish and English). The objective was to teach digital communicative competence in a coordinated manner, in such a way that using this portfolio would end up being a common practice in such subjects and, therefore, more economic for teachers in terms of saving time for other subject matters.

This chapter presents the account of this experience during two academic years (and two different subjects, English and then Spanish), thanks to which the lecturers could account for the strengths and weaknesses of this joint teaching innovation experience. The results, therefore, helped the teachers to apply the necessary changes in the following academic years so as to adjust the contents taught on multimodality to this specific e-portfolio platform, Mahara, so as to take the most advantage of the potential of representation and communication of the semiotic modes available to students. Likewise, the teachers could also finetune the contents of the views (the name for 'pages' in Mahara) to adjust the objectives of the subjects to the students' needs thanks to their reflections in the e-portfolio.

1.1.1. English for specific purposes e-portfolio

The subject "Oral and Written Expression in English" is taught during the first term of the first year in the Media Studies degree. It is the first language subject of the degree as well as the first subject in which students start working reflectively on language learning and communicative digital competence using Mahara. This e-portfolio is built throughout the term, and as mentioned before, it is loosely based on the ELP. In the first view, students have to write an essay titled "Linguistic snapshot" where they reflect on their language learning history. This essay stems from the reflection on several in-class activities and the use of English outside class. Students also need to provide a video where they

introduce themselves using prompts from their own bedroom and an image where they represent what learning English as a foreign language means to them.

In the second view, students have to include an interview with someone related to the media world and the reflection on it as well as two formal and two informal language learning evidences that have taken place during the term.

Finally, in the last view, students write a conclusion on the course, provide an image of what learning English means to them after having taken this subject, and are also asked to provide one more formal language learning evidence.

1.1.2. Spanish for specific purposes e-portfolio

The subject "Oral and Written Expression in Spanish" is taught during the first term of the second year in the Media Studies degree. Students take this subject having had the experience of using the Mahara e-portfolio in the English subject as well as in the "Oral and Written Expression in Catalan", which is taught during the second term of the first year.

As in the other language subjects, the portfolio for the Spanish subject consists of three views. In the first one, conceived as a starting point, the student reflects on how the Spanish subject can influence their competences development and how it can help them in their personal and professional future. It is taken for granted that the previous experience in the English and Catalan subjects will have already trained them to reflect on a metacognitive level. Consequently, students should be familiar on how to describe themselves as learners of Spanish and on how to talk about language use in their professional practice. They are also required to set some realistic language learning objectives for the term, as they also do in the English subject, with rather little success at first (Suárez, 2012). Students are also required to include a 1-minute long video curriculum supposedly addressed to an audiovisual production company where students might want to work in the future.

In View 2, students will post the review of a compulsory reading. This activity is aimed at developing the students' critical thinking when it

comes to someone else's work while confronting it to the contents taught in the subject.

Finally, in view 3, students go back to their first essay and reflect on whether they have met or not the learning objectives they had set to themselves at the beginning of the academic term. It must also include a reflection on at least two of the activities performed during the term and that might have helped them in their Spanish language learning process.

Considering that the students use the Mahara e-portfolio for three academic terms and that they need to be communicative competent in digital environments, we now proceed to establish the objectives of this study, considering the potential syncretism provided by e-portfolios.

2. OBJECTIVES

The present study is a longitudinal piece of research into meaning-making processes in a multimodal environment (Kress, 2010) as is the Mahara e-portfolio.

The objective of this study is twofold. Firstly, we aim to quantify the degree of potential usage of representation and communication of each mode. This includes the syntactic, semantic and pragmatic strategies used for the cohesion between modes and the generation of global meaning on two different levels: layout (Kress, 2009) and other modes (texts, images, sounds, graphs, and video, among others) (Hiippala, 2021). Secondly, we look into the interface created between these modes in terms of discourse analysis and the use of these multimodal ensembles for language learning and teaching purposes (Cassany 2002, 2010) so as to create an evaluation rubric which covers all the aspects present in the students' views.

From these objectives, we obtain the following research questions:

1. How does the layout display (headers / paratext, number of columns, blank spaces) evolve across three terms?

2. What is the students' use of other multimodal elements available in the Mahara e-portfolio? Namely, which ones do they use, how many, where, and their communicative efficacy?

3. METHODOLOGY

3.1. Participants and views

The participants in this study were 26 students of the Media Studies degree who did three language e-portfolios during their first and second year at university, one for each language subject they had, that is, English, Catalan and Spanish. In this study we analyze the three views they elaborated in the first and last language subject, which makes a total of 156 views.

3.2. Instrument and study design

The instrument, and also object of the analysis in this study, is the six views made by the students during the first and last language subject of their degree where the Mahara e-portfolio was used. Mahara is an e-portfolio platform which is rather restrictive in the use of layout, as it determines a set of background colors (blue, two kinds of greenish grey, brown, black and purple).

FIGURE 1. *Background and frame colors.*

Source: Mahara.

Although Mahara provides the possibility of including a header and several multimodal devices (see Figure 2), it also forces the display of contents layout in a given number of columns (from one to five), with a predetermined width to choose from a total of eight options (see Figure 3). This will also be a constraint when it comes to the number of elements to display.

FIGURE 2. *First level of analysis: layout.*

Source: A freshman students' first view.

FIGURE 3. *Options for column layout distribution.*

The students elaborated these six views following the instructions provided by the teacher, although the teaching approach they followed differed. For the English subject, the students had three sessions of explicit instruction on multimodality and syncretism. They also received explicit instructions as to how to make views in Mahara. The whole process was paced and guided. In contrast, in the Spanish subject, they did not receive any explicit training on multimodality, they received implicit instructions on what to do in their portfolios, and the whole process was paced but unguided.

Percentages and raw total numbers have been used in order to illustrate the evolution in the use of multimodal syncretism in the students' e-portfolios.

4. RESULTS

First, the results related to the first research question are presented. Considering the total number of views, the models 1 to 8 appeared ordered as shown in Figure 4 considering the students' frequency of use.

FIGURE 4. *Models in order of preference in the two language subjects.*

Source: own elaboration.

As you can see, students try and avoid hyper fragmentation, opting for a more kind of newspaper layout with two or three columns maximum closely followed by one larger one next to a narrower one (models 1 and 2).

Regarding the longitudinal evolution of the students' choice regarding layout, you can see how this becomes even more evident when we distribute the results per language, especially considering students had more elements to display for the English portfolio than for the Spanish one (Figure 5).

FIGURE 5. *Models for order of preference across the two language subjects: English vs Spanish.*

Source: own elaboration.

Students also seem to try more options the first time they experiment with this portfolio when it comes to combining headers and complementary blocks, while it is rather salient that they opt for almost only one kind of introductory block, a header, as time goes by (see Graph 1).

GRAPH 1. *Use of Mahara paratext elements as layout.*

Source: own elaboration.

Personal presentations by means of the use of the profile info block completely disappear as well across terms. As tend to do blank spaces, even though this is not always the case, as you can see that, in the case of Spanish, they tend to increase towards the end of the term (see Graph 2).

GRAPH 2. *Blank spaces across subjects (English in blue, Spanish in ocre).*

Source: own elaboration.

FIGURE 6. *Example of blank spaces in the last view of a Spanish language subject portfolio.*

Source: Student's view 3 in the portfolio.

Regarding the second research question, that is, the second level of analysis, aspects such as the choice of background color, use of certain colors and font size and types, and the addition of other multimodal elements such as videos, audio files and images will be mentioned.

To start, focusing on the choice of background color, there is a clear tendency to abandon brighter colors and tend instead towards the use of the default one, which also offers a white canvas for the background, similar to that of a blank sheet in any text editor such as Word.

GRAPH 3. *Evolution of background color choice across views and subjects.*

Source: own elaboration.

As for other visual elements (images, graphs, tables, infographics, videos, etc.), it was decided to classify them into two broader groups: static and moving images, i.e. images and videos. Only those that were added besides the compulsory ones are accounted for in Table 1 below. The static images, besides pictures, also included 3 drawings, 2 tables, 3 cartoons, 1 infographic and one logo.

TABLE 1. *Frequency of use of additional images.*

IMAGES	English 1	English 2	English 3	Spanish 1	Spanish 2	Spanish 3	Total
Static	0	9	4	2	12	22	48
Moving	5	6	5	9	31	23	105

Source: own elaboration.

As you can see in the table above, there is a clear increase in their use in the Spanish subject, beyond those that were mandatory.

Students also display other modes in font changes. They opt for highlighting, bold letters for quotes, changes for meta discourse and emphasis, and sometimes just for mere aesthetic purposes. However, variations in this regard hardly ever appear. See nevertheless some examples below in Figure 7.

FIGURE 7. *Examples of font size, type and color changes for communicative purposes.*

Source: students' English portfolios.

Figure 8 below specifies the number of changes from the standard font that appeared in Mahara by default. The language subject appears specified when relevant. From this figure, it can be seen that students tend to experiment with more changes in types of font and color in the English subject, while they slowly abandon experimentation in this field as time goes by. Nevertheless, it is not that they use this possibility very often, as can be seen in the number of instances, and many times these are for conventional uses, which are mandatory following academic standards.

FIGURE 8. *Changes in font in detail.*

Source: own elaboration

The use of audio files is not popular either, and it is also progressively abandoned across language subjects (see Table 2 below).

TABLE 2. *Frequency of use of audio files.*

English 1	English 2	English 3	Spanish 1	Spanish 2	Spanish 3
0	1	2	2	0	0

Source: own elaboration.

Focusing on their position, audio files always appear at the bottom of the view (see Figure 9).

FIGURE 9. *Location of audio files.*

Source: student's English portfolio.

It is also noticeable that most static images are placed at the top of the page, although there is perhaps one exception, which is when the columns size is distributed in a balanced way (be them two or three). This might be because then information is on the same level, that is, balanced.

FIGURE 10. *Location of static images.*

Source: own elaboration.

Compulsory videos and images appear all in the upper part of the view, whereas additional videos, images and sound files appear mostly at the bottom, right and center, thus showing their secondary status.

There is also a clear tendency for students to stick to formality when it comes to the use of images for communicative purposes. Students try to establish a denotative relation (69%) between image and text over connotative ones (31%). These also show an anchorage kind of relation (73%) rather than a complementary one in relay mode (27%) most of the times. No image is used in a contrast relation with the accompanying text.

Finally, as far as the discursive function of the images displayed, there is a clear preference for referential images, over persuasive and argumentative ones. However, an increase of iconic components is observed over time. Most referential images appear in the upper part, prominent part for meaning-making. There can be found some use of rhetoric images when compulsory, but never voluntarily. Despite students' refraining from using images creatively, there is overall a wide use of multimodal syncretism in most students' views.

5. DISCUSSION

This study set out to investigate whether there was an evolution of the use of multimodal elements in the Mahara e-portfolio by 26 Media Studies studies who were not used to using an electronic portfolio for communicative functions and reflective language learning practice. This meant two simultaneous challenges for the students. These expressed that the e-portfolio did not quite fit their communicative needs, even though the results show there was an overall positive evolution in the use of the tools that the Mahara offers,and the adjustment students made with the passing of time.

Regarding the first level of analysis, that is, the layout, from the very beginning it can be seen that students avoid hyperfragmentation and only tend to use it when there are perhaps too many elements to be able to combine in fewer columns. It is also worth mentioning that students' choice of between one and three columns, mainly, responds to their need to distribute core information in bigger spaces than secondary information, as it is understood in the Western culture. They also show a mastery in the balance between horizontal and vertical distribution.

Students also understand that there is no need to introduce themselves in views other than the first one, not even for the third subject, Spanish. This might be because the very video curriculum already includes their presentation as future audiovisual communicators. Also, keeping the same kind of platform, although the portfolios for English and Spanish had two different URLs, and, therefore, were independent, might have influenced this omission.

Surprisingly, though, it can be noticed that there is a slight increase in leaving blank spaces in view 3, made towards the end of the Spanish subject in the second year of practice with the Mahara e-portfolio. Seeing that the rest of layout concepts were mastered, this is probably due to a rush in finishing the view assignment and, perhaps, the students' objection to taking longer working on this after doing the same practice during three terms, rather than their lack of competence. Indeed, this and other limitations of the platform where what led the English teacher to stop using Mahara and switching to other platforms not necessarily

designed to build e-portfolios, that is, WordPress and, above all, Wix, which offer many more possibilities in terms of multimodality display and syncretism (Pujolà & Suárez, 2019).

The academic context, and therefore, the students' pragmatic adjustment to the communicative context, seems to be what determines the evolution as well in the use of other multimodal elements. For a start, in the learners' choice of background color as well as with variations in font color size and use of highlighting and bold letters, a wider experimentation with all these devices can be perceived in the first views, while these progressively disappear. Actually, most of the students tend to opt for neutrality in terms of colors and background, thus somehow adjusting more to what one would typically find in an academic assignment, that is, a white background and grey and black font, with bold and italics only used when required by typographic conventions (i.e., in titles, code switching, etc.).

A similar explanation can be given for the progressive disappearance of experimentation with and addition of audio and video files other than those required by the assignments. It is also noteworthy that their addition appears in the margins, thus showing that students consider them secondary, not core, kind of elements, complementary to their main task. This, therefore, also shows how students have learned the conventional position of such complementary elements.

This mastery in the position of elements is also reflected in the upper position of referential images. Again, these are preferred over persuasive and argumentative ones. While this does not necessarily be due to the academic communicative context, it might reflect the students' caution in creativity display considering that these e-portfolios, while personal, are also to adjust to academic conventions. This would also explain why rhetoric images are only used when required by the assignments, not as voluntary additions.

The students' restraint in using playful displays also has a parallel in the use of denotative images over connotative ones and in an anchorage relation with their captions and accompanying text. This could also respond to the prominence of the academic atmosphere involving the e-

portfolio assignment, considering especially the fact that students were, at least in two of the assignments, required to express their feelings towards –not a mere description– their language learning experience of English as a foreign language.

6. CONCLUSIONS AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

This exploratory study, except for isolated phenomena such as the presence of blank spaces, has shown that students' familiarity with an electronic platform devised to display one's portfolio is positive in the sense that they use its potential with the right communicative purposes. The novelty in the platform seems to promote experimentation in the students, yet they progressively stop displaying such variety of resources to adjust to the academic communicative context where the language learning portfolio belongs. Nevertheless, this does not mean that students stop using meaning-making mechanisms or that they misuse them. They just use them meaningfully.

The explicit teaching sessions students receive at the beginning might prompt this experimentation, but this training also seems to be effective over time, as students keep using the multimodal potential of the Mahara e-portfolio adjusting to the Western communication conventions.

This experience is also a success in terms of cross-curricular language teaching. On the one hand, using an e-portfolio promotes the teaching of not only language, but also communication in digital environments (in addition to all the competences trained in reflective practice). It is also an economical strategy, as if the same tool is used in different subjects, time does need to be spent to teach how to use it in the first subject, but it is also saved in the subsequent ones. Needless to say, continuous assessment is key to foster the students' progress in any subject matter.

It is beyond the scope of this chapter to expose how this experience led to the elaboration of a data-driven evaluation rubric where all the aspects mentioned above are contemplated and which is used via Moodle in a self- and peer-assessment procedure so as to promote the learners' autonomy and critical thinking. This was also thanks to the longitudinal nature of this study and the teachers' teamwork. Consequently, we

conclude that consistency, persistency and shared efforts on behalf of the teaching staff are primal for successful experiences such as the one presented in this chapter.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This study has been possible thanks to the collaboration of former members of the ECAL projects at the Universitat de Barcelona, more specifically, Marc Bayés and Mª Ángeles García Asensio.

8. REFERENCES

Atienza, E., & González, M.V. (2012). El portafolio de formación desde el punto de vista del formando. In P. Alderete-Diez, L. Incalcaterra McLouglin & L. Ni Dhonnchadha (eds.), Translation, technology and autonomy in language teaching and learning (pp. 363-383). Peter Lang.

Cassany, D. (2010). En línea: leer y escribir en la red. Anagrama.

Chen, H. L. (2009). Using e-portfolios to support lifelong and lifewide learning. In D. Cambridge, B. Cambridge & K. Yancey (eds.), Electronic Portfolios 2.0. Emergent Research on Implementation and Impact (pp. 29-35). Stylus Publishing, LLC.

Council of Europe (n.d.). European Language Portfolio. https://www.coe.int/en/web/portfolio/home

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

González, M.V., & Montmany, B. (2012). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de los futuros maestros a través del portafolio Mahara. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI, 1. https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/372556

Halliday, M.A.K. (1978). Language as social semiotics: The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold.

Jewitt, C. (2014). Different approaches to multimodality. In C. Jewitt (ed.), The Routledge handbook of multimodal analysis. Routledge Taylor & Francis Group.

Kress, G. (2009). What is mode? The Routledge handbook of multimodal analysis (pp. 54-67). Routledge Taylor & Francis Group.

Kress, G. (2010). A social semiotic multimodal approach to human communication: implications for speech, writing and applied linguistic. In R. Caballero & M. J. Pinar (eds.), Modos y formas de la comunicación humana (pp. 77-92). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication discourse. Arnold.

Hiippala, T. (2021). Distant viewing and multimodality theory: Prospects and challenges. Multimodality & Society, 1(2), 134–152. https://doi.org/10.1177/26349795211007094

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). New literacies. Everyday practices and classroom learning. Open University Press.

Pujolà, J.T., & Suárez, M.M. (2019). El potencial del portafolio digital: Plataformas y herramientas. En J. T. Pujolà (ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria (pp. 67-85). Octaedro. https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/

Sayós, R., & Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexive y la autonomía del aprendizaje a través del portafolio digital. En J. T. Pujolà (ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria (pp. 27-42). Octaedro. https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/

Schön, D. (1992). The reflective practitioner. Routledge.

Scollon, R., & Levine, P. (eds.) (2004). Discourse and technology: Multimodal discourse analysis. Georgetown University Press.

Suárez, M.M. (2012). Learner autonomy in e-portfolios: From ambitious learning objectives to down-to-earth outcomes. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1. https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/282

Suárez, M.M. (2017). Los portafolios electrónicos como oportunidad para el aprendizaje de la multimodalidad. Didacticae, (1), 130-141. http://dx.doi.org/10.1344/did.2017.1.130-141

EL HUMOR COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA[1]

JOSE ANTONIO ORTEGA GILABERT
Universidad de Alicante. Grupo GRIALE

1. INTRODUCCIÓN

En el seno del proyecto PROMETEO/2021/079 "ETIQUETAJE PRAGMÁTICO PARA UN OBSRVATORIO DE LA IDENTIDAD DE MUJERES Y HOMBRES A TRAVÉS DEL HUMOR. LA PLATADORMA OBSERVAHUMOR.COM" (Generalitat Valenciana) (2021-24), del grupo GRIALE (https://griale.dfelg.ua.es/), se está llevando a cabo un etiquetaje pragmático del humor en diferentes corpus. Estos corpus, que componen la plataforma OBSERVAHUMOR.COM, pertenecen a distintos géneros textuales y varían en cuanto a las edades de los participantes. Es así como, gracias a esta iniciativa, podemos observar el funcionamiento del humor, lingüísticamente hablando, dependiendo de factores decisivos como la edad de los interlocutores, su sexo, género textual y otros datos extralingüísticos. En esta plataforma se incluyen corpus que recogen muestras de participantes adultos en el lenguaje oral coloquial, como VALESCO.HUMOR (http://www.observahumor.com/corpus_valesco), o columnas de opinión, como en COLUMNAS.HUMOR (http://www.observahumor.com/corpus_columnas), entre otros.

No obstante, teniendo en cuenta que el análisis del humor infantil en español, desde su perspectiva lingüística, se encuentra todavía en sus primeros estadios, no era de extrañar que, desde el grupo GRIALE, se decidiera enfocar gran parte de las investigaciones hacia esta dirección. Es así como nació el corpus CHILDHUM. Este corpus recoge más de 1000 textos escritos por niños y niñas, de 8 a 12 años, de gran parte del

territorio español. El objetivo de la creación de este corpus reside, entre otros aspectos, en comprender el funcionamiento del humor infantil y los mecanismos lingüísticos que los niños emplean en el proceso. Consecuentemente, los resultados que se puedan obtener de los estudios que surjan entorno a esta línea de investigación podrán aplicarse a diversos ámbitos, ya sean educativos, psicológicos, etc. En el presente estudio trataremos de comprender el humor infantil mediante el corpus CHILDHUM para, después, aplicar los resultados al aula de inglés como lengua extranjera.

2. EL HUMOR INFANTIL

Como avanzábamos, el corpus CHILDHUM recoge más de mil textos escritos por niñas y niños en español de España. Es decir, contamos con narraciones producidas por participantes pertenecientes a distintos colegios, repartidos por todo el país. Con todo, las edades de los participantes pertenecen a tres franjas etarias distintas, a saber, 8, 10 y 12 años. La obtención de muestras pertenecientes a distintas edades nos permitirá observar la evolución del desarrollo de las competencias metapragmáticas en las primeras etapas madurativas del humor. Esto último se suma a la comparación que podría hacerse en relación con los demás metadatos recogidos en el corpus (ya sea programa lingüístico del colegio, variedades geográficas o género del participante), aunque sería materia para futuros estudios.

En síntesis, los textos que componen el corpus CHILDHUM son el resultado, principalmente, de varios años de acumulación de muestras gracias al proyecto de "METAPRAGMÁTICA DEL HUMOR INFANTIL: ADQUISICIÓN, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y APLICACIONES" (GRE14-19, UA; 01/09/2015-31/08/2017) (https://griale.dfelg.ua.es/proyectos-de-investigacion/proyectos-de-investigacion-anteriores/) y el de "LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA FIGURATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL HUMOR Y LA FRASEOLOGÍA" (FIGURKID) (FFI2016-76047-P, AEI/FEDER; 30/12/2016-29/12/2020) (https://griale.dfelg.ua.es/proyectos-de-investigacion/figurkid/). Atendiendo a la actividad presentada

a los participantes, los niños y niñas eran invitados a crear un texto divertido en base a una premisa:

> Imagínate que un día te despiertas convertido en… ¡un insecto!

Más tarde, en las siguientes tandas de obtención de muestras para el corpus, también se añadió el siguiente enunciado:

> Imagínate que en el marco de un programa de intercambio escolar tienes que pasar dos semanas como alumno de un colegio en… ¡Marte!

Entonces, independientemente de la premisa formulada para la redacción de la narración, el fin principal era el de obtener textos donde los niños y niñas dieran rienda suelta a su imaginación de forma humorística. La intención de este corpus, por tanto, es el de analizar el humor en las distintas franjas etarias de los participantes (8, 10 y 12 años), comprender cómo evolucionan las competencias y estrategias humorísticas a lo largo de estas edades y estudiar, a su vez, el desarrollo de la competencia metapragmática en los participantes. Todo ello se enfoca en el estudio del humor desde la perspectiva lingüística, utilizando las pautas del etiquetaje pragmático en base a *marcas* e *indicadores* del humor (Timofeeva-Timofeev, L. y Ruiz Gurillo, 2021), sistema fundamental que nos permite desglosar los elementos lingüísticos que emplean los niños en la generación del humor.

2.1. Marcas e indicadores del humor

Los estudios que se están realizando en el grupo GRIALE, en relación con los corpus recogidos en la plataforma OBSERVAHUMOR.COM, se fundamentan en un etiquetaje pragmático del humor basado en *marcas* e *indicadores*. Este etiquetaje se encarga de seleccionar los mecanismos (meta)lingüísticos que emplea el emisor (en este caso, el escritor de los textos) para la generación del humor. De hecho, como veremos más adelante, en las edades que se recogen en el corpus CHILDHUM ya encontramos, en cierto modo, esas "huellas" que nos permiten detectar los elementos pragmáticos del humor (Timofeeva-Timofeev y Ruiz-Gurillo, 2021, p. 89). Fundamentalmente, para entender el presente estudio, hemos de comprender cuál es la naturaleza de las marcas e indicadores del humor, así como en qué difieren.

Primeramente, como afirman Timofeeva-Timofeev y Ruiz-Gurillo, las *marcas* son "componentes lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos" que introducen, de alguna forma, el humor en el texto o secuencia humorística (2021, p.90). A pesar de que sirvan para interpretar el sentido humorístico del texto, no suelen tener valor humorístico (Aliaga Aguza, 2018; Padilla García, 2009). Por supuesto, dependiendo del género textual al que pertenezca la secuencia humorística, encontraremos diferentes marcas en las estrategias empleadas por el emisor. Y es que, por ejemplo, en el lenguaje oral podríamos tomar la entonación irónica como marca (Padilla García, 2009). Sin embargo, en el corpus CHILDHUM, siendo de producción escrita y, además, por niñas y niños, las marcas que encontraremos serán, especialmente, de naturaleza tipográfica.

Por otro lado, continuando con lo expuesto por Timofeeva-Timofeev y Ruiz-Gurillo (2021) los *indicadores* del humor son elementos lingüísticos que sí tienen valor humorístico en el discurso. Obviamente, ese sentido humorístico dependerá del contexto, ya que, en el caso de las narraciones humorísticas escritas por niñas y niños, los indicadores serían términos como la fraseología, la repetición, la sufijación (apreciativa o no apreciativa), disfemismos o hipérboles, entre otras.

Resumidamente, las marcas son elementos lingüísticos sin valor humorístico que introducen y recogen los indicadores, los cuales sí generan, en ocasiones, una incongruencia y, por tanto, el humor. Tanto marcas como indicadores del humor dependen del contexto para ser considerados como tal pero, efectivamente, ambos son necesarios para la creación de la secuencia humorística desde la perspectiva lingüística y, más concretamente, pragmática. Por consiguiente, en palabras de Ruiz Gurillo, "la mera aparición de estas marcas e indicadores no garantiza un contexto irónico" pero sí existe una interdependencia entre ellos y el humor (2012, p. 117).

2.2. Etapas de desarrollo del humor infantil

Está claro que el humor dentro del aula actúa como una herramienta educativa muy ventajosa, la cual aporta dinamismo, diversión y atención a la lección. Muchos estudios, como los propios de Bell (2011), o Bell

y Pomerantz (2012; 2016) corroboran este hecho. De hecho, el humor opera también como un "refugio" que refuerza las relaciones sociales del alumnado de forma lúdica (Bell y Pomerantz, 2012, p. 157). Adaptando lo aportado por Kramsch, quien indica que el estudiante novel de cualquier lengua necesita apoyarse en las asociaciones basadas en la forma, musicalidad o similitudes con otras palabras (2009, p.30), Bell y Pomerantz consideran que el humor ludifica el aprendizaje de este mismo modo (2012, p.157).

En cambio, conociendo la relevancia que adopta el humor en el aula, puede resultar obvio que el humor no funciona de forma similar en todas las edades. En relación con esto, McGhee propuso seis etapas fundamentales en el desarrollo de las competencias humorísticas, las cuales serían (2002; Timofeeva-Timofeev, 2021):

- Etapa 0: *Laughter without humor* (de 0 a 6 meses);
- Etapa 1: Laughter at the attachment figure (de 6 a 15 meses);
- Etapa 2: Treating an object as a different object (de 15 meses a 2 o 3 años);
- Etapa 3: *Misnaming objects or actions* (de 3 a 4 o 5 años);
- Etapa 4: *Playing with words* (de 4 o 5 años a 6 o 7);
- Etapa 5: *Riddles and jokes* (de 6 o 7 años a 11).

Con todo, en base a esta clasificación propuesta por McGhee, los participantes en el corpus CHILDHUM pertenecerían a la quinta etapa. En esa fase, se espera que los niños ya sean, de alguna forma, competentes en la creación del humor, en términos lingüísticos. Asimismo, los pertenecientes al sexto curso (12 años), presentarían una mayor capacidad en cuanto a la comprensión y creación del humor que, según las palabras de McGhee, estarían más cerca de la producción humorística adulta (2002).

Finalmente, otro factor fundamental en el perfeccionamiento de las competencias humorísticas, especialmente en lo que se refiere a su perspectiva lingüística, sería lo relacionado con el conocimiento

metapragmático de los interlocutores. Esto se traduce, a grandes rasgos, en la capacidad que tiene un sujeto de comprender los diferentes aspectos pragmáticos del humor, además de los mecanismos lingüísticos que emplea para llegar a él (Gombert, 1992). De hecho, según Gombert, existen dos fases fundamentales en el desarrollo metapragmático (1992, pp. 119-120):

- *Procedimiento epipragmático*: en las primeras etapas del desarrollo madurativo de los niños, las producciones lingüísticas se adaptan al contexto de forma mimética, es decir, según las observan de los demás hablantes. Esto es, que los niños relacionan el lenguaje que van adquiriendo con las situaciones que lo acompañan.
- *Procedimiento metapragmático*: ya, a partir de los 6 o 7 años, comienza a aparecer un dominio consecuente del uso del lenguaje en relación con el contexto.

Consecuentemente, aunque los participantes del corpus CHILDHUM presenten cierto dominio en las competencias metapragmáticas, se esperaría que, en los niños y niñas de 12 años, estas sean mayores que en las de 10.

3. OBJETIVOS

Resulta interesante, por tanto, el análisis exhaustivo del funcionamiento del humor en este último periodo de educación primaria. Con este fin, se centrará el grueso del presente estudio en la observación de las competencias humorísticas, reflejadas en textos escritos en español de España por niñas y niños de 12 años. Este enfoque nos ayudará a arrojar luz sobre los siguientes asuntos:

- *Descubrir qué* marcas *e* indicadores *son los más comunes en la construcción del humor en el lenguaje infantil*. El estudio cuantitativo de los resultados extraídos del corpus CHILDHUM nos ayudará a comprender cuáles son las estrategias más comunes en la creación del humor, por parte de los niños de 12 años.

- *Funcionamiento y desarrollo del humor en los últimos años de la educación primaria*. Este punto, directamente ligado al anterior, nace de la necesidad de descubrir si realmente el humor verbal de los niños y niñas de sexto de primaria funciona de forma equiparable al adulto.

- *Posibles aplicaciones de los resultados en el aula de inglés como lengua extranjera*. Es decir, emplear las estrategias principales del humor infantil en la creación de actividades gamificadas. En resumen, se intentará adaptar las etiquetas más comunes del corpus CHILDHUM al *aprendizaje basado en juegos* (ABJ).

Por tanto, partiendo de estos objetivos principales, el presente estudio intentará dar respuesta a una serie de cuestiones iniciales:

- ¿Cuáles son las marcas e indicadores más comunes en la producción humorística infantil de 12 años en español?

- ¿Cómo se produce el humor en la franja etaria estudiada?

- ¿De qué forma podemos aplicar las estrategias humorísticas infantiles en una clase de inglés como lengua extranjera?

Con el fin de responder a todo esto, debemos partir de una propuesta metodológica concisa, clara y efectiva. A continuación, describiremos en el siguiente apartado cómo abordaremos el estudio y desde qué perspectiva.

4. METODOLOGÍA

Contando con más de 1000 textos escritos por niños y niñas de 8, 10 y 12 años, hemos seleccionado exclusivamente las narraciones producidas por los de 12 años de la provincia de Alicante. El primer motivo subyacente de esta decisión no es más que metodológico, ya que nos centraremos únicamente en el análisis de la producción humorística en el sexto curso de la educación primaria. Seguidamente, solo con lo recogido en la provincia de Alicante, contamos con 126 narraciones de participantes de 12 años para nuestra investigación.

De los dos enunciados principales que se utilizaron para la redacción de los textos (véase punto 2), las muestras recogidas pertenecen a la siguiente premisa:

Un cuento humorístico

> IMAGÍNATE QUE UN DÍA TE DESPIERTAS CONVERTIDO EN… ¡UN INSECTO! ¿En qué insecto crees que te convertirás? ¿Por qué? Cuéntanos cómo te relacionarías con otros insectos, de tu misma especie o de otras. ¿Y con los humanos? ¿Y cómo te imaginas que sería tu día a día en ese mundo de insectos? Cuéntanos si vas al colegio, cómo son tus compañeros, tus profesores, tus asignaturas, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos insectos o con los humanos, cómo es el idioma que hablas con ellos… ¡Intenta que tu historia sea realmente divertida!

Es importante resaltar el hecho de que, todos los textos que analizaremos pertenecen a las tandas recogidas en los cursos académicos correspondientes a los años 2013-2014 y 2014-2015. Esto es relevante, ya que cada una de las narraciones tiene asignado un código propio en el que aparecen los datos extralingüísticos del participante, ya sea la edad, el año académico, un código indicador del colegio, el sexo del participante y una cifra identificadora de la muestra concreta.

Para el proceso de etiquetaje de los textos se ha utilizado un etiquetador único y propio, creado exclusivamente, en principio, para el corpus CHILDHUM. Esta plataforma informática nos permite etiquetar cómodamente las marcas e indicadores, además de otros factores que influyen en el humor, como los *aspectos psicosociales* o *estilos de humor* (Martin *et al*, 2003). Aquí, asimismo, se tiene acceso tanto a una versión original del texto (del modo en que lo escribieron los niños y niñas participantes) como a otra corregida ortográficamente. Esta última versión no solo facilita su etiquetaje y comprensión del texto, sino que, al mismo tiempo, proporciona una base de datos clara y común en todas las muestras (con corrección ortográfica) para la construcción de un buscador de muestras y etiquetas.

Un aspecto importante que merece la pena subrayar sobre el etiquetaje de este corpus (y del resto de corpus pertenecientes a la plataforma OBSERVAHUMOR.COM), es que solo se han etiquetado los elementos lingüísticos que actuaban en un contexto humorístico. Es decir, si la

exclamación es una marca del humor, solo se ha etiquetado cuando ha funcionado como tal y no en todas sus apariciones, ya que no todas las exclamaciones introducen el humor. Lo mismo sucedería, por ejemplo, con la prefijación o el eufemismo, actuando como indicadores.

Finalmente, la extracción de los datos pertinentes para el presente estudio se realizó mediante un buscador concebido para CHILDHUM. Mediante este buscador, el investigador puede cribar su búsqueda por etiquetas, sexo, colegio y demás datos extralingüísticos, al mismo tiempo que nos permite buscar, también, por palabras concretas. Y es, con la utilización de estos parámetros, cómo se fue desgranando los textos para dar, tal y como avanzábamos anteriormente, con las 126 narraciones escritas por participantes de 12 años de la provincia de Alicante. Además, el propio buscador nos ha permitido recoger, etiqueta por etiqueta, las muestras que contenían cada una de las marcas e indicadores del humor. Así, hemos podido enlistar las secuencias que contenían las etiquetas pertinentes para esta investigación, una a una.

5. ESTUDIO CUANTITATIVO DE LAS ETIQUETAS EXTRAÍDAS DEL CORPUS CHILDHUM

Si seguimos los pasos propuestos en la metodología, hemos de comenzar el estudio separando todas las etiquetas según su naturaleza, es decir, en marcas e indicadores del humor. Dentro de cada uno de estos dos grupos, como veremos a continuación, se juntarán de manera ordenada las muestras, en dependencia de cada tipo de marca o indicador al que pertenezca la etiqueta. En resumen, de los 126 textos recogidos para nuestra investigación, hemos encontrado 2991 etiquetas en total, independientemente de si son marcas o indicadores. De estas 2991, fueron desechadas 480 etiquetas, las cuales no han resultado ser relevantes para este trabajo. En estas 480 etiquetas podemos encontrar las pertenecientes a aspectos psicosociales (aspecto físico, vida escolar, familia, etc.), estilos de humor (Martin *et al*, 2003) o incongruencias, entre otras, las cuales requerirían una atención mayor. Aunque un enfoque centrado en el análisis de las incongruencias, o los estilos de humor, en la producción humorística infantil resulte ser muy relevante y, sobre todo, interesante, se ha decidido

reservar estas etiquetas para futuras investigaciones de calado más cualitativo. Por tanto, habiendo hecho el cribado principal, el siguiente paso, tal y como indicábamos, será el de desglosar estas etiquetas (2511) en los dos principales grupos de análisis pragmático anteriormente presentados: marcas e indicadores.

5.1. Marcas del humor en el corpus CHILDHUM

Ya adentrándonos en la aparición de las marcas del humor en los textos escritos por niños y niñas de 12 años de la provincia de Alicante, de las 2511 etiquetas restantes, 1315 correspondían a las del grupo de las marcas. En este grupo encontramos etiquetas como: *risas*, *exclamación*, *interrogación, puntos suspensivos, comillas, estilo directo, estructurador de la información, evidencial, deletreo,* etc. En total, en el etiquetador del corpus CHILDHUM, encontramos 27 etiquetas agrupadas en el bloque de las marcas. Sin embargo, la gran mayoría de los resultados obtenidos (el 59,2%) pertenecen a solo tres marcas concretas: *exclamación, puntos suspensivos* y *estilo directo*. Obviamente, las 24 etiquetas restantes ocupan el 40.8% de la gráfica.

***GRÁFICO 1**. Marcas del humor*

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en el gráfico 1, solo tres etiquetas suman 778 resultados, frente a las otras 24 que aparecen en 537 casos. Teniendo el estilo directo un 12.8% de presencia entre las marcas recogidas y los puntos suspensivos un 14.9%, la etiqueta más numerosa resulta ser la exclamación con un 31.5%. En términos cuantitativos, se han recogido 168 muestras de estilo directo utilizado como estrategia para introducir el humor en los textos analizados, 196 de puntos suspensivos y 414 exclamaciones. Con todo, a pesar de que las exclamaciones hayan sido tan frecuentes, esto no resta relevancia a la cuantía de las otras dos etiquetas. Y es que, de hecho, son las tres únicas etiquetas que se han mostrado en más de 100 registros, seguidos de las comillas (93) y la interrogación (81). Comencemos, pues, analizando los puntos suspensivos recogidos de la presente investigación:

> Todo empezo una mañana de domingo,
> como siempre la vecina dando por saco
> a las 6 am. Pero cuando me desperte…. ¡No
> podía creerlo era una!.... ¿Mosca? – enserio
> de todos los bichos que hay y metoca
> ser este (12,13-14ao14)

Antes de proceder al comentario de la muestra, cabe aclarar que los ejemplos que aparecerán en este artículo estarán transcritos tal cual lo redactaron los niños y niñas que participaron en el estudio. A pesar de existir una versión de todos los textos corregida ortográficamente, esta solo fue utilizada para la creación del buscador y su etiquetaje. En relación con el ejemplo mostrado (1), el niño con el código identificador 12,13-14ao14 emplea los puntos suspensivos para crear expectación ante la incongruencia que le sigue. Como decíamos más arriba, es utilizada esta marca como una pausa en el discurso o narración, la cual introduce, en los dos casos que aparece, una exclamación y una incongruencia. Lo mismo sucedería en el siguiente ejemplo:

> ¡Hola Fin!, jaja es broma.
> Era así una vez una niña que
> estaba paseando por un parque estaba
> distraída y de repente… ¡pom!, estampó
> contra la farola. (12,13-14aa19)

Tanto en la primera muestra (1) como en la segunda (2), los puntos suspensivos son utilizados para crear una pausa, una expectación que se resuelve con una exclamación. Esta exclamación, de hecho, adquiere la naturaleza de repentinidad e introducción de la incongruencia. Por ello, es muy común en el lenguaje humorístico infantil (según los resultados obtenidos en este estudio) encontrar la aparición de las marcas de puntos suspensivos y exclamación de forma conjunta. Sin embargo, a pesar de que sea esto algo muy común, no siempre sucede así.

> Mi amigo iba… bueno, mi com-
> pañero iba a pisar a una
> de ellas y yo, para protegerla
> me tiré sobre él y puum…
> Caí sobre… un hormiguero. Guagg
> a ver, yo respeto a los
> animales, pero daba asco y
> a la vez pena (12,13-14aa23)

El ejemplo más gráfico puede ser el este último (3) donde, de tres apariciones de la marca de puntos suspensivos en la muestra, dos aparecen como marcadores de pausa, expectación e introducción de la repentinidad. Pero, a diferencia de los dos casos anteriores (1 y 2), no aparece la exclamación como marca de la incongruencia, ni siquiera junto a la onomatopeya "puum". Menos común, de hecho, sería el uso de los puntos suspensivos como marca de duda junto al marcador "bueno" que encontramos al principio de la cita. A pesar de que sí hallamos varios ejemplos del uso dubitativo de esta marca del humor, lo más común es que los niños la usen como representación del silencio, que precede a la exclamación de forma repentina, la cual contiene una incongruencia humorística.

De igual forma que podíamos ver en los puntos suspensivos, la exclamación introduce, en la mayoría de los casos, el factor sorpresa del humor. Suelen ser utilizadas como marco que engloba lo repentino o lo absurdo, es decir, el humor. Esto lo podemos ver en el siguiente ejemplo:

> En clase estábamos
> todos dormidos cuando de repente
> escuchamos ¡ttttrrrr! Y de repente la
> Mariposa Clara que era la profe
> dice: "¡Yo no he sido!". Nos ponemos a
> reír todos y la profesora estaba rojísima. (12,14-15mo2)

Obviamente, aunque más común en los textos de 8 años, no podía faltar el humor escatológico. De nuevo, tanto la onomatopeya, que representaría la flatulencia de la profesora en la muestra (4), como la reacción, con resultado humorístico, vienen enmarcados por una exclamación. Por tanto, como explicábamos más arriba, la marca de exclamación también introduce lo repentino o la sorpresa, en este caso en forma de onomatopeya que, de hecho, forma parte de los indicadores del humor en nuestro etiquetador. Este último fragmento, afortunadamente, nos sirve para introducir el uso del estilo directo en el humor infantil escrito. Según los resultados obtenidos, el estilo directo es la marca más utilizada por los niños y niñas de 12 años participantes en este estudio. Y es que, de hecho, muchas de las incongruencias utilizadas en la estrategia humorística de los niños, aparecen en el diálogo o interacción. En relación con esto, podemos intuir que, a la edad de 12 años, el humor más gráfico, escatológico y físico va dejándose de lado para adoptar un humor más puramente verbal. Esto, de hecho, lo podemos ver, también, en el siguiente fragmento:

> Una vez estoy dentro de casa y mis "padres" también
> me dicen:
> -Hijo, te veo un poco raro y ¿Estás caminando a dos
> patas?
> -Claro "mamá". ¿Como si no voy a caminar?
> pues a 4 patas, como todos!
> me quedé pensativo y me acordé que ahora soy un sata-
> montes no un humano. (12,14-15so16)

Finalmente, en el ejemplo (5) se muestra bajo "pues a 4 patas, como todos!" el *punch line* o remate final de la secuencia humorística (Attardo, 2008), en forma de incongruencia semántica en el diálogo. Además, en relación con lo visto más arriba, la discordancia humorística se enmarca, de nuevo, dentro de una exclamación. Todo esto viene relacionado con lo que veíamos anteriormente (véase punto 2.2) sobre el desarrollo de las competencias humorísticas en los niños según McGhee (2002). Recordemos que este autor, a grandes rasgos, afirmaba que, a la edad de 12 años, el humor se da de una forma más similar al de los adultos. Podemos, consecuentemente, corroborar que esto, en cierto modo, es así. Y es que, como hemos visto en los ejemplos anteriores, la introducción del humor en el estilo directo y el diálogo es un factor que

demuestra la madurez humorística de los niños. Predomina, por tanto, el humor verbal frente al físico (el cual, se presupone, es más común en las etapas madurativas del humor anteriores). Con esto, podemos intuir un cierto desarrollo de las competencias humorísticas y metapragmáticas de los participantes, en dirección a las propias de los adultos.

5.2. Indicadores del humor en el corpus CHILDHUM

Tras haber analizado la aparición de las marcas más comunes en los datos extraídos de los textos del corpus CHILDHUM, sería el turno de comprender el uso de los indicadores en el humor infantil. Dentro de este grupo, podemos encontrar, entre otros, los *eufemismos* y *disfemismos,* la *antonimia* y *sinonimia*, *cuantificadores, comparaciones, composiciones, onomatopeyas*, etc.

Frente a las 27 etiquetas pertenecientes al grupo de las marcas, en el etiquetador de CHILDHUM se recogen 41 indicadores. Sin embargo, de las 2511 etiquetas que estamos analizando, 1169 pertenecerían a este segundo grupo. A pesar de acumular un mayor número de indicadores y, siendo estos los elementos que contienen la carga humorística en la secuencia, sigue siendo ligeramente más común el uso de las marcas en el humor (de 2511 etiquetas: 1196 indicadores; 1315 marcas). Esto puede deberse, quizás, a que, en muchos casos, suelen aparecer varias marcas al mismo tiempo y de forma conjunta. Sin ir más lejos, en el primer ejemplo (1) se agrupan varias marcas sucesivas en "Pero cuando me desperte…. ¡No podía creerlo era una!.... ¿Mosca?" (puntos suspensivos; exclamación; puntos suspensivos; interrogación). Lo mismo sucedería con la muestra (4) con el ""¡Yo no he sido!"" entre comillas y exclamación, o muchos otros fragmentos humorísticos.

Indagando ya de lleno en los indicadores del humor, sucedería algo muy parecido a lo visto en las marcas. Y es que, de 41 indicadores, el 51.8% de los resultados pertenecerían a solo cuatro de ellos: *fraseología canónica, hipérbole, palabra inventada* y *valorativos.* Es así como, de 1169 resultados, estas cuatro etiquetas conformarán 605 de ellos. Por consiguiente, los otros 564 pertenecerían al resto de etiquetas, compuestas por 37 indicadores. En la siguiente gráfica podemos ver todo esto de forma más detallada:

***GRÁFICO 2**. Indicadores del humor*

Fuente: elaboración propia

En cuanto a porcentajes, el indicador más común empleado por los participantes, en su generación del humor, sería el valorativo, con un 20.4%. La competencia fraseológica parece, en estas edades, más presente que en las etapas anteriores. Esto se refleja en un 12.7% del total de indicadores de este estudio, seguido de cerca por las palabras inventadas con un 10.2%. Finalmente, aunque igual de importante, la hipérbole también tiene su presencia en este gráfico al conformar un 8.5% del total de los resultados.

La unidad fraseológica canónica es un elemento lingüístico que aparece con mayor frecuencia según el desarrollo de la competencia metapragmática del emisor (Ortega Gilabert, 2021; Timofeeva-Timofeev, 2016, 2018, 2021). Si tomamos la muestra (1) del punto anterior (véase 5.1.) como ejemplo, el autor emplea la fraseología como dispositivo

humorístico con expresiones como “en serio” y “dando por saco”. Más comunes son las locuciones adverbiales que expresan esa repentinidad, sorpresa o inmediatez que también encontrábamos en el uso de las marcas. En este subgrupo subrayamos la aparición de la locución “de repente” en el fragmento (2) y, repetidas veces, en el (4). De hecho, este tipo de locuciones resulta ser una de las más comunes en el discurso humorístico infantil (Ortega Gilabert, 2021). Asimismo, la aparición de la fraseología sigue dándose de manera heterogénea y variada, como vemos en el siguiente fragmento:

> Va y pregunta ¡Que haces! porque no
> estás trabajando en tu colmena sabiendo
> como es tu reina ¡te ba caer la
> del pulpo! ¿Y donde está mi colmena? ¡Se te
> ha ido la holla! (12,13-14aa10)

En esta secuencia (6) aparecen dos unidades fraseológicas recogidas cada una en una exclamación. Así, tanto en “¡te ba caer la del pulpo!” como “¡Se te ha ido la holla!” se dan unas construcciones que expresan un valor humorístico algo más agresivo. Al encontrarse dentro de exclamaciones, se aumenta el carácter interjectivo y se subraya y resalta que lo que contienen esas marcas, es decir, las unidades fraseológicas, son humorísticas. Analicemos, pues, la siguiente muestra:

> Después de la caída, casi me da un ataque al
> corazón al verme reflejado en uno de los juguetes
> de mi cuarto porque… ¡Era una oruga gorda,
> verde moco y repulsiva! (12,14-15sa35)

Ya hemos visto que la hipérbole es uno de los indicadores más comunes recogidos en nuestro estudio. En este ejemplo (7), podemos ver una muestra de ello en “casi me da un ataque al corazón”. De hecho, como en este caso, la gran mayoría de las hipérboles que encontramos en las narraciones suelen nacer a raíz del contacto con el mundo exterior, así como con la reacción del protagonista de la historia al cambiar de entorno (convertirse en un insecto).

En este último ejemplo, la autora utilizó una descripción enfática, casi hiperbólica, mediante una serie de valorativos que, curiosamente, vienen precedidos por unos puntos suspensivos y englobados en una

exclamación. Nos referimos, por tanto, a "¡Era una oruga gorda, verde moco y repulsiva!", donde se destacan los valorativos "gorda" y "repulsiva". Mediante la utilización de valorativos humorísticos de autodescalificación, la participante describe y enfatiza su nuevo aspecto tras convertirse en una oruga que, para ella, es repulsiva.

Para terminar, hemos de nombrar lo sucedido con las palabras inventadas. Y es que, de hecho, muchas de ellas suelen darse a raíz del proceso de sufijación como "Moscarrita" (12,13-14ao9). Sin embargo, las más sustancialmente numerosas serían las palabras inventadas por medio de la composición, factor ya estudiado anteriormente por Dubinsky y Holcomb (2011). Es así como encontramos ejemplos como: "insectimaticas" (12, 14-15io44), "Rascarasca" (12, 14-15ma7), "Verdi-polilla" (12, 14-15ma9), "chupaconejos" (12, 14-15so19), "Picolengua" (12, 14-15ao9), "escarabajopeloteropista" (12, 14-15bo1) y "aerolibelulapuerto" (12, 14-15bo1), entre muchísimos otros. Por ello, se ha de tener en cuenta tanto la etiqueta de palabra inventada como la de composición, ya que, en muchas ocasiones, vienen de la mano. Por supuesto, también encontramos palabras totalmente inventadas, es decir, sin proceder de una base compositiva, ni de afijación, ni de ningún otro procedimiento lingüístico que implique la modelación del español o cualquier otra lengua para la creación del nuevo término. Pero estas últimas no resultan del todo relevantes para el presente estudio, dado que no serían fácilmente aplicables a la enseñanza de una lengua.

6. DISCUSIÓN

Tras analizar todos los resultados obtenidos en la presente investigación, hemos podido extraer una serie de datos que resultarán ser relevantes para la aplicación del humor infantil en la creación de actividades ludificadas en inglés como lengua extranjera. Consecuentemente, podemos sustraer los siguientes efectos de las marcas e indicadores en el discurso humorístico infantil:

1. Se ha podido confirmar que, al menos en el caso de los niños de 12 años, existe una mayor frecuencia en la utilización de ciertas marcas (exclamaciones, puntos suspensivos y estilo

directo) e indicadores (valorativos, fraseología canónica, palabras inventadas e hipérboles).

2. En el caso de las marcas del humor, en mayor medida, se ha determinado que:

   – Los puntos suspensivos son utilizados, humorísticamente, como la representación tipográfica de una pausa en la narración, que crea expectación y precede a la incongruencia.

   – Las exclamaciones resuelven esa pausa de forma repentina y enmarcan el humor y/o incongruencia. Por tanto, su finalidad es la de generar una sorpresa o un enunciado inesperado.

   – Aunando los dos puntos anteriores, es muy común que, como marca conjunta del humor, aparezca una unión de los puntos suspensivos precediendo a la exclamación.

   – El uso del estilo directo en la generación del humor puede representar el paso a un humor más verbal que gráfico, lo que coincidiría con lo expuesto por McGhee (2002) (véase punto 2.2.).

3. Por otro lado, en lo que se refiere a los indicadores del humor, hemos extraído las siguientes conclusiones:

   – El valorativo es el indicador más frecuente en la generación del humor en niños y niñas de 12 años. En este sentido, el humor nace en la descripción física de un personaje o en la evaluación de un objeto, normalmente de forma no apreciativa.

   – La numerosa aparición de unidades fraseológicas puede demostrar una mayor competencia metapragmática de los participantes, al requerir un mejor conocimiento del significado figurativo y su utilización ajustada al contexto (Levorato y Cacciari, 2002).

- Las palabras inventadas suelen aparecer, comúnmente, creadas mediante la composición de dos o más términos ya existentes en la lengua española (u otras), o mediante la afijación.

- Las hipérboles, normalmente, recrean exageradamente la reacción del protagonista de la narración al entrar en contacto con un entorno que no es el suyo.

4. Consecuentemente, las marcas en el humor infantil jugarían el papel de la creación de expectación, sorpresa, inmediatez o repentinidad, mientras que los indicadores (humorísticos por naturaleza) muestran la creatividad del participante mediante la construcción de palabras, exageraciones y la descripción del entorno.

Tomando todo lo expuesto, podemos aplicar los resultados de este estudio a la generación de actividades ludificadas, o juegos, para su implementación en el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ). Como ya hemos ido avanzando, en nuestro caso, emplearemos el aula de inglés como lengua extranjera a modo de ejemplo. Con todo, procederemos, a continuación, a presentar varias propuestas de actividades relacionadas con los resultados obtenidos en la presente investigación:

- **Palabras inventadas (composición):** Mediante la utilización de *flashcards* como soporte: combinación de palabras para crear un nuevo concepto, objeto, adjetivo, personaje... Por ejemplo: Cat + Aeroplane = *Catoplane* / Beautiful + Ugly = *Beautifugly.*

- **Valorativos:** Presentación de un personaje ficticio al que se describirá entre todos los alumnos, aportando, cada uno, un adjetivo (en inglés) y que, finalmente, se tendrá que dibujar.

- **Marcas:** Cuando la materia se basa en una lista de vocabulario, puede asignársele a cada concepto un gesto (por ejemplo, dar una palmada, saltar, etc.). Los niños tendrían que recordar tanto la palabra (no importa si es sustantivo, adjetivo, verbo, etc.), como su significado y el correspondiente gesto. Cuando el profesor o profesora hiciera un repaso del vocabulario con

los niños, iría alternando entre palabras y gestos. Es decir, si se le asignó una palmada a *octopus*, puede ser que se le pregunte al alumno por la palabra que correspondía al gesto, o al revés. Si esto se enfatiza con una "pausa dramática" antes de la formulación de la pregunta o representación del gesto por parte del profesor o profesora, estaríamos tomando las bases extraídas de la conjunción de los puntos suspensivos y la exclamación en el texto escrito.

En síntesis, esto solo es un humilde acercamiento a la gamificación mediante el humor infantil. Tómense estos resultados más como herramienta de ludificación que como ejemplo de tal. Por tanto, se invita a cualquier docente a utilizar esta investigación para adaptar los mecanismos de creación del humor en el lenguaje infantil en el aula.

7. CONCLUSIONES

Comprender el modo en que los niños generan el humor nos proporcionaría un marco teórico significativo para el estudio del desarrollo del lenguaje humano. Gracias a las investigaciones llevadas a cabo por el grupo GRIALE, estamos logrando esclarecer estos mecanismos pragmáticos de forma exponencial. En general, este trabajo ha proporcionado una base de datos cuantitativa que podrá servir como punto de partida en el estudio del humor infantil. Existiendo actualmente un buen número de investigaciones surgidas a raíz del análisis de los textos que componen corpus CHILDHUM, el presente estudio pretende aumentar el conocimiento general sobre la materia.

Definitivamente, el estudio del humor infantil en su perspectiva lingüística y, más específicamente, pragmática, es una tarea complicada. A pesar de todos los estudios que han tratado anteriormente este tema, todavía quedan muchas incógnitas por resolver. Obviamente, futuras investigaciones podrán surgir a raíz de esta, pudiendo ajustarse a otras franjas etarias o regiones geográficas. Asimismo, esta investigación sugiere una necesidad comparativa entre los mecanismos humorísticos que pueden diferir en dependencia de las tres edades recogidas en el corpus

CHILDHUM (8, 10 y 12 años). Pero eso, seguramente, podamos verlo en futuros trabajos.

8. REFERENCIAS

Aliaga Aguza, L. M. (2018). Estudio lingüístico de los indicadores del humor. El caso de la comedia de situación. Normas, 8, 129-150. https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13430

Attardo, S. (2008). A primer for the linguistics of humor. En V. Raskin (Ed.), The Primer of Humor Research, (pp. 101-155). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110198492.101

Bell, N. D. (2011). Humor scholarship and TESOL: Applying findings and establishing a research agenda. TESOL Quarterly, 45(1), 134-159. https://doi.org/10.5054/tq.2011.240857

Bell, N. D. y Pomerantz A. (2012). Humor as a safe house in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 95, 148-161. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x

Bell, N. D. y Pomerantz A. (2016). Humor in the classroom. A guide for languaje teachers and educational researchers. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203082690

Dubinsky, S. y Holcomb, Ch. (2011). Understanding language through humor. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977824

Gombert, J. É. (1992). Metalinguistic development. Harvester Wheatsheaf.

Kramsch, C. (2009). The multilingual subject. Oxford University Press. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x

Levorato, M. C., & Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: Psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. Journal of Child Language, 29(1), 127-150. https://doi.org/10.1017/S0305000901004950

Loizou, E. y Recchia, S. L. (eds.) (2019). Research on young children's humor. theoretical and practical implications for early childhood education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. Journal of Research in Personality, 37(1), 48-75. http://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2

McGhee, P.E. (ed.) (2002). Understanding and promoting the development of children's humor. Kendall Hunt.

Ortega Gilabert, J. A. (14-15 de octubre de 2021) El uso de la fraseología en la interacción humorística infantil [ponencia] Second International Workshop on Advanced Studies of Humor and Gender, Universidad de Alicante, España.

Padilla García, X. A. (2009). Marcas acústico-melódicas: el tono irónico. En L. Ruiz Gurillo y X. A. Padilla García (Eds.), Dime cómo ironizas y te diré quién eres, (pp. 135-166). Peter Lang.

Ruiz Gurillo, L. (2012). La lingüística del humor en español. Arco/Libros.

Timofeeva-Timofeev, L. (2016). Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10-year-olds. En L. Ruiz Gurillo (Ed.), Metapragmatics of Humor. Current research trends, 273-298. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/ivitra.14.14tim

Timofeeva-Timofeev, L. (2018). Towards a metapragmatic description of idiom meaning. Hacia la descripción metapragmática del significado locucional. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 56(1), 139-159. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100139

Timofeeva-Timofeev, L. (2021). Phraseological manipulation as a humour tool in 8-12-year-olds' written narratives in Spanish (La desautomatización fraseológica como recurso humorístico en narraciones escritas por niños y niñas de 8 a 12 años en español). Studies in Psychology, 42(2), 462-486. https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1911056

Timofeeva-Timofeev, L. y Ruiz-Gurillo, L. (2021). Marcas e indicadores humorísticos en las narraciones escritas de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en español. Spanish in Context, 18(1), 83–112. https://doi.org/10.1075/sic.00069.tim

LENGUAS, CORPUS Y TRADUCCIÓN: ESTUDIO DEL LÉXICO ESPECIALIZADO UTILIZADO EN LOS PERFILES MIGRATORIOS DE LA OIM (ES-FR)

SABAH EL HERCH MOUMNI
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios, que la Organización Internacional para las Migraciones define como un «movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas» (OIM, 2006), han representado siempre uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el conjunto de la humanidad.

En las últimas décadas, los flujos migratorios se han ido intensificando principalmente por razones humanitarias y económicas (Devia-Garzón, 2017, p. 149). En el siglo XXI, hemos podido ver cómo diferentes conflictos bélicos emergentes de la Primavera Árabe dieron lugar a una gran crisis migratoria que repercutía principalmente en las fronteras de la Unión Europea. Actualmente, a este conflicto que sigue activo, se suman otros fenómenos migratorios producidos por causas ambientales y sociales y que ponen de relieve las necesidades lingüísticas de los países receptores.

La necesidad de regular los movimientos migratorios, en interés del adecuado desarrollo mundial en sus diferentes esferas, ha hecho indispensable la consolidación de las relaciones internacionales a través de firmas de acuerdos y tratados tanto nacionales como internacionales. Como resultado de estas medidas, tal y como afirma Cobos López (2020, p.11), se ha incrementado la actividad institucional recogida en documentos administrativos, económicos y jurídicos:

> «Cuestiones como la seguridad de la ciudadanía, la lucha antiterrorista global, la asistencia a los refugiados y la respuesta a las peticiones de asilo han conllevado, si cabe, una actividad institucional mucho más intensa en los últimos años. Dicha actividad queda reflejada, y en numerosas ocasiones soportada en una serie de documentos de carácter jurídico, administrativo y/o económico susceptibles de ser publicitados o transferidos a distintos Estados, lo que significa que es necesario reproducir estos textos en las distintas lenguas de los países receptores». (López Cobos, 2020, p. 11)

1.1. Objetivos, metodología y corpus

El presente estudio de investigación tiene como principal objetivo abordar la terminología del ámbito de la migración internacional desde un punto de vista traductológico. Para llevar esto a cabo, compilaremos un corpus comparable monolingüe (en español), *ah hoc* y virtual de textos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en materia de Perfiles Migratorios. Tras la compilación manual del corpus, haremos uso de Sketch Engine para la extracción y estudio de los términos que derivan de este discurso. Esta herramienta facilita numerosas funciones para realizar el análisis textual de nuestro corpus.

Posteriormente, tras el estudio de nuestro corpus, pretendemos crear una serie de fichas terminológicas bilingües (español-francés) a partir del estudio del término «migración» y sus diferentes construcciones léxicas. En el modelo de nuestra ficha terminológica, destacan cuatro parámetros: entrada, definición, contexto y observaciones (Sánchez Montes, 2020, p. 165).

Finalmente, hay que destacar que en el análisis terminológico que hemos efectuado, tendremos presente la Teoría Comunicativa de la Terminología planteada por Teresa Cabré (1999), que entiende «la terminología como un campo de conocimiento intrínsecamente interdisciplinar». Asimismo, tomaremos como hipótesis la consideración de que «la historia del léxico evoluciona paralelamente a la historia y a la cultura» (K. Baldinger, 1985, p. 225).

2. LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM): MIGRACIÓN, GOBERNANZA Y DERECHOS HUMANOS

La Organización Internacional de las Migraciones (OIM) se crea en 1951 para dar solución a las necesidades de relocalización de exiliados que se produce al final de la Segunda Guerra Mundial. Desde la fecha de su creación, la OIM «ha ido ampliando tanto su ámbito geográfico, que dejó de ser exclusivamente europeo, como su espectro de actividades, que incluye una amplia variedad de actividades de gestión de la migración (retornos voluntarios asistidos, lucha contra el tráfico de personas, migración laboral, migración y salud, etc.), así como de respuesta humanitaria en situaciones de emergencia» (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, s.f.).

A pesar del gran contexto geográfico en el que trabaja, la OIM es «una organización poco estudiada, cuyo mandato concierne, sin embargo, uno de los asuntos actualmente más politizados en los países occidentales» (Pécoud, 2017, p. 1). Desde su creación, esta Organización ha tenido un papel decisivo en la asistencia a la población migrante. Igualmente, tras el año 1989 sus labores empiezan a expandirse:

> «Éste incluye hacer las veces de secretaría técnica, para el caso de las Conferencias Regionales; ente capacitador, para los funcionarios públicos; ente consultor y asesor, para los elaboradores de políticas e impulsadores de campañas para el "beneficio de todos", entre otras tareas. La OIM pasa así de ser un organismo operativo logístico a ser la Agencia para las Migraciones. Este nuevo rol adoptado en las últimas décadas le ha implicado la producción, o mejor, la adhesión de un modelo de gestión de las migraciones que está diseminando por todo el orbe. Hecho posible gracias a que cuenta con personal y con estrategias para asesorar gobiernos, instituciones y formuladores de políticas públicas. Lejos de plantear sus programas como una obligación, su estrategia es la de agencia recomendadora y usa la bandera humanitaria como elemento incuestionable para lograr el consentimiento no sólo en los gobiernos "tercermundistas" o "en desarrollo", sino de la "sociedad civil" en general. Esta agencia lleva más de dos décadas instalando el discurso de la gestión y gobernanza de las migraciones a nivel global y por cerca de una década en la región sudamericana» (Estupiñán, 2013, pp. 11-12).

La OIM es considerada «la única organización intergubernamental de ámbito mundial dedicada a los asuntos migratorios. Su objetivo consiste

en la promoción de la migración humana y ordenada en beneficio de todos, ofreciendo servicios y asesoramiento a gobiernos y migrantes» (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, s.f.).

Para llevar a cabo su labor, la OIM cuenta con 174 Estados miembros, 11 Estados que gozan del estatuto de observador y oficinas en más de 100 países. Asimismo, los idiomas oficiales de trabajo de esta Organización son el español, el francés y el inglés.

Del mismo modo, la OIM trabaja en diversas áreas para la administración de la migración, de entre ellas destacamos las siguientes (Organización Internacional para las Migraciones, s.f.):

a. Lucha contra el tráfico de personas.
b. Desarrollo de Iniciativas Globales. Entre ellas: asistencia humanitaria global; migración y cambio climático; sistema para la Integridad del Reclutamiento Internacional (IRIS);
c. Reunificación de familias.
d. Reubicación. La OIM lleva a cabo diferentes actividades en esta área: «obtener documentos de viaje: permisos de salida, visas de tránsito/entrada, pasaportes, etc.; transporte y manejo de pasajeros en aeropuertos de embarque: registro asistido, ayuda con formalidades de aduanas e inmigración, etc.; asistencia durante el traslado: comida y alojamiento necesarios, indicaciones para vuelos en conexión, cambios a las reservaciones, etc.» (Organización Internacional para las Migraciones, s.f.).
e. Regreso e integración.

2.1. Los perfiles migratorios de la OIM

En 2005, la Comisión Europea (CE) introduce los Perfiles Migratorios como una herramienta destinada a reforzar el planteamiento mundial de las migraciones y solucionar la falta de datos sobre los flujos migratorios y su trascendencia en «los países destinatarios de programas de ayuda de la Unión Europea al exterior» (OIM, 2012, p. 26). Entre los principales objetivos de estos instrumentos, se destaca: valorar la situación migratoria; establecer los problemas y las necesidades migratorias; y

finalmente, enunciar respuestas adaptadas a las necesidades particulares de la migración (OIM, 2012, p. 24).

Tras su creación, los Perfiles Migratorios han sido elaborados por diferentes «instituciones internacionales (la CE, la OIM, el Centro Internacional de Formulación de Políticas Migratorias (ICMPD, por sus siglas en inglés), el Consorcio Euromediterráneo para la Investigación Aplicada sobre la Migración Internacional (CARIM, por sus siglas en inglés) y el Instituto de Economía Internacional de Hamburgo) y por los propios gobiernos» (OIM, 2012, pp. 23-24). Cada uno de ellos entiende los Perfiles Migratorios y sus contenidos de diferente forma.

Actualmente, los Perfiles Migratorios se rigen como instrumentos esenciales a nivel internacional que (OIM, 2012, p. 26):

- respaldan una plataforma interinstitucional de cooperación, y propician un mayor flujo de información, más coherencia entre las medidas de política y mejores modalidades de colaboración;
- trazan un esquema de fuentes nacionales e internacionales de datos sobre las diversas categorías de migrantes y sus características;
- consolidan los datos más recientes sobre los contingentes de migrantes y los flujos migratorios de modo conciso e internacionalmente compatible;
- constituyen un análisis exhaustivo y objetivo de las repercusiones de la migración;
- evalúan la política vigente y el marco administrativo de la gestión de la migración, así como su coherencia con los objetivos de desarrollo más amplios;
- proponen medidas concretas y recomendaciones de política;
- examinan la cooperación internacional en materia de migración y definen la dirección de otras actividades e iniciativas complementarias de colaboración.

Además de los Perfiles Migratorios habituales y con el objetivo de ampliar estos, de modo que se pudiese investigar la relación entre desarrollo y migración, la Comisión Europea planteó fijar un concepto más extenso, el de los «perfiles migratorios ampliados» (OIM, 2012, p. 25). Estos perfiles, que siguen avanzando actualmente, se fundamentan en esencialmente tres principios (OIM, 2012, p. 27):

- las mejoras drásticas de los datos sobre la migración no son realistas; por lo tanto, la calidad y la amplitud de los perfiles migratorios deben seguir una evolución gradual en el tiempo, y, para obtener el máximo beneficio, deben ir acompañadas de un conjunto de medidas de aumento de la capacidad, a las que se alude como «proceso en torno a la elaboración de un perfil migratorio»;

- los eventos en materia migratoria han de analizarse junto con los marcos legislativos y políticas pertinentes, pues los dos son interdependientes: las tendencias de la migración determinan los marcos normativos, y, a su vez, estos últimos inciden en el alcance y la magnitud de la migración;

- el análisis de la migración y sus repercusiones debe ser exhaustivo y multidisciplinario, pues así se consigue analizar todos los efectos colaterales y subprocesos posibles, y se evitan las conclusiones simplistas y sesgadas.

Asimismo, estos perfiles migratorios ampliados tienen diferentes objetivos (OIM, 2012, p. 30):

- como instrumento de recolección de datos: detectan lagunas de datos, mejoran el acopio, el análisis y el intercambio de datos;

- como instrumento para el aumento de la capacidad: ayudan al gobierno a asumir la responsabilidad de actualizar periódicamente el perfil migratorio;

- como instrumento de política: promueven una mayor coherencia y un enfoque más integral de la planificación de la política de migración;

- como instrumento de referencia: respaldan plataformas de cooperación interestatal más amplias (por ejemplo, alianzas en relación con la movilidad), mediante el establecimiento de una plataforma de seguimiento y evaluación de la eficacia y la incidencia de las medidas adoptadas.

Finalmente, habría que destacar que los Perfiles Migratorios se distinguen enormemente de otros tipos informes sobre tendencias migratorios, ya que (OIM, 2012, p. 28):

- Adoptan un enfoque estructurado e integral no sólo por lo que respecta al análisis de los modelos migratorios y las características de los migrantes, sino también a las repercusiones de la migración en la sociedad de acogida o de envío;
- ofrecen una descripción general del marco de gestión de la migración;
- examinan las intervenciones de cooperación internacional;
- proponen posibles medidas que podrían servir para sacar el máximo provecho de la migración y el desarrollo.

3. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA Y LÉXICO EN EL ÁMBITO MIGRATORIO: LA RELEVANCIA DEL CONTEXTO Y LA TIPOLOGÍA TEXTUAL

En el ámbito de la migración internacional y dentro de la traducción del discurso institucional, como es el caso de los Perfiles Migratorios, los traductores deben prestar especial atención a diversos factores, entre ellos la propia tipología textual y la precisión terminológica.

Por un lado, en la traducción especializada del discurso institucional de la migración es imprescindible como paso previo la gestión terminológica (Cabré, 1999). Esta gestión puede ir desde la puntual resolución de retos terminológicos como la búsqueda de equivalentes o la revisión de definiciones, hasta la realización de un estudio sistemático del conjunto de léxico de un área temática específica (Cabré, 2000, p. 3). La terminología juega un papel muy relevante:

> «porque los especialistas, productores naturales de discurso especializado, utilizan habitualmente unidades terminológicas en los procesos de expresión y transferencia del conocimiento, porque todas las especialidades disponen de unidades terminológicas específicas que representan sus conceptos y porque las unidades que concentran con mayor densidad el conocimiento especializado son las unidades terminológicas» (Cabré, 2000, p. 2).

Por otro lado, dentro del proceso traductológico, se hace imprescindible tomar en consideración la tipología textual. Este concepto alude al modo de organizar y clasificar la pluralidad de textos atendiendo a un conjunto de rasgos y criterios, a partir de los cuales podremos fijar diferencias y similitudes entre los discursos.

Hurtado Albir hace hincapié en la importancia de las clasificaciones textuales para los estudios de traductología, y argumenta lo siguiente (Hurtado Albir, 2001, p. 458): «La cuestión de las clasificaciones textuales es de sumo interés para la Traductología. Los diferentes grupos textuales tienen rasgos diferentes que los caracterizan; esos rasgos plantean problemas específicos al traductor».

En los ámbitos interculturales e interlingüísticos, el estudio de las tipologías textuales ha suscitado gran interés y, del mismo modo, ha sido abordado por diversos teóricos como Catford (1965), Reiss (1971), Werlich (1976), Wilss (1977), Beaugrande y Dressler (1981), Isenberg (1983), Newmark (1988), Reiss y Vermeer (1991), Hatim y Mason (1995), etc. Por otro lado, al situarnos en el campo de la traducción, vemos que «el estudio de tipologías exige un análisis que desborda las fronteras del propio texto en la medida en que éste es la manifestación de un acto comunicativo, cuyos fines, circunstancia y entorno son […] elementos imprescindibles del análisis tipológico» (Sánchez Trigo, 2002, p. 122).

Catford (1965) y Reiss (1979) ya expresaban la íntima relación existente entre la traducción y la tipología textual. Además, este primer autor definía la traducción como «la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)» (1965, p. 39).

Asimismo, Wilss (1982) también señalaba la importancia del enfoque textual dentro de la traducción e insistía en que el traductor debe entender el texto origen sintáctica, estilística y semánticamente para lograr trasladar con la mayor precisión y equivalencia posible el contenido transmitido en este (Wilss, 1982 *apud* Domínguez Puig, 2017, p. 12).

En cuanto a las sistematizaciones tipológicas ofrecidas dentro del ámbito de la traducción, destaca la conocida propuesta funcional de Reiss (1979) que diferencia los textos de acuerdo con su finalidad o *skopos*. En una primera clasificación, esta autora distinguió entre textos representativos, textos expresivos, textos apelativos y textos subsidiarios. Posteriormente, Reiss (1976, p. 8) y Vermeer (1984, p. 204), en una revisión de esta tipología, modifican esta clasificación, estableciendo finalmente: textos informativos, expresivos y operativos. Más adelante, Reiss (1980) incluye una nueva categoría: los textos multimedia.

Prácticamente al mismo tiempo que Reiss presentaba sus aportaciones, Egon Werlich (1976, p. 39) define los tipos textuales como «an idealized norm of distinctive text structuring which serves as a deep structural matrix of rules and elements for the encoder when responding linguistically to specific aspects of his experience» y centra su clasificación en lo que él denomina «dominant contextual focus» o foco contextual dominante, el elemento contextual predominante en el texto.

La tipología que plantea Werlich (1976) y que recoge la idea del propósito retórico, encuentra continuidad en Hatim y Mason (1990 trad. esp. 1995, p. 198), quienes retoman la noción del *foco contextual dominante*. Estos autores reconocen la multifuncionalidad como una propiedad importante de los textos, sin embargo, afirman que «un texto concreto solo puede servir a un propósito retórico al mismo tiempo. Y éste es el foco contextual dominante del texto; si bien otros propósitos pueden estar presentes, son en realidad subsidiarios de la función global del texto» (Hatim y Mason, 1990 trad. esp. 1995, p. 188).

Hatim y Mason (1990 trad. esp. 1995, p. 192), partiendo de la premisa de que los textos se muestran en la comunicación social adscritos a tipos textuales reconocibles, distinguen entre el tipo textual argumentativo,

expositivo (que engloba los tres primeros tipos de la propuesta de Werlich) y exhortativo o de instrucción.

Estas tipologías textuales son de gran utilidad a la hora de establecer una estrategia de traducción, pues cada tipo de texto solo podría ser traducido conforme a unas pautas concretas. Tal y como se puede observar en la actualidad, los textos institucionales pueden incluirse perfectamente en cualquiera de las categorías anteriormente expuestas, y ello se debe a que las migraciones inciden y plantean retos en diferentes ámbitos de la sociedad.

4. LENGUAS, CORPUS Y TRADUCCIÓN: ESTUDIO TERMINOLÓGICO EN EL ÁMBITO DE LA MIGRACIÓN

En el presente estudio de investigación, con el fin de estudiar la terminología migratoria, hemos compilado un corpus total de 15 documentos, en español, de la Organización Internacional de las Migraciones en materia de Perfiles Migratorios, lo cual asciende a un total de 715 136 palabras. Para la creación de estos Perfiles y con el objetivo de que posean una compatibilidad internacional, se ha utilizado «una plantilla uniforme y un formato estructural prediseñado» (OIM, 2012, p. 8).

Asimismo, en este tipo de documentos que conforman nuestro corpus, se analizan cuestiones vigentes en materia de gobernanza migratoria, se facilitan indicadores de las tendencias y repercusiones de la migración internacional, entre otras cuestiones (OIM, 2012, p. 10).

En el corpus estudiado, podemos ver una gran cantidad de término relacionados con el fenómeno migratorio: inmigración, emigración, migración, extranjeros, país de origen, país de residencia habitual, país de residencia anterior, entre otros. No obstante, tras el estudio y la extracción terminológica a través de la herramienta Sketch Engine, hemos orientado nuestra investigación al análisis y traducción al francés del término «migración» y de sus diferentes construcciones léxicas. El término «migración» aparece un total de 3203 veces en los documentos compilados y en diferentes construcciones léxicas: migración regular, irregular, laboral, legal, forzosa, ambiental, internacional, temporal, circular, medioambiental, transnacional, etc.

Tras realizar esta extracción terminológica y con el fin de estudiar en profundidad este léxico, hemos elaborado fichas bilingües en español y francés. Tal y como hemos mencionado anteriormente, en nuestra ficha destacan cuatro parámetros: entrada, definición, contexto y observaciones (Sánchez Montes, 2020, p. 165).

Posteriormente a la creación de estas fichas, hemos estudiado los términos en la base de datos IATE, creada por la Unidad Terminológica del Parlamento Europeo y utilizada como una herramienta lingüística de referencia a nivel institucional en la Unión Europea. A continuación, por motivos de espacio, expondremos solamente las fichas de las colocaciones léxicas más comunes que encontramos en nuestro corpus:

***FIGURA 1**. Migration*

	FR	ES
Entrada	**Migration**	**Migración**
Definición	Dans le contexte de l'UE: terme générique qui englobe l'immigration et l'émigration. Elle se définit comme l'action par laquelle une personne, soit: (i) établit sa résidence habituelle, pour une période effective d'au mois douze mois ou prévue pour durer au moins douze mois, sur le territoire d'un État membre après avoir eu précédemment sa résidence habituelle dans un autre État membre ou dans un pays tiers ; ou (ii) ayant eu précédemment sa résidence habituelle sur le territoire d'un État membre, quitte sa résidence habituelle dans cet État membre pour une durée effective d'au moins douze mois, ou prévue pour atteindre au moins douze mois. Dans le contexte international: déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, soit franchissant une frontière internationale (migration internationale) soit au sein même d'un État (migration intérieure). C'est un déplacement de population, englobant tous les types de mouvements de population, quels qu'en soient la durée, la composition et les causes ; incluant ainsi notamment les mouvements de réfugiés, de personnes déplacées, de migrants économiques et de personnes qui se déplacent pour d'autres raisons, en ce compris le regroupement familial. Fuente: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2	El movimiento de una persona o de un grupo de personas, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un Estado. Se trata del movimiento de población que abarca cualquier tipo de movimiento de personas, sea cual fuere su magnitud, composición y causas; ello comprende la migración de refugiados, desplazados, migrantes por motivos económicos y personas que se trasladan con otros fines, incluida la reunificación familiar (OIM, 2011:62–63). Fuente: https://www.iom.int/sites/default/files/migrated_files/Country/docs/MECLEP-Glossary-SP.pdf
Contexto	L'absence d'informations sur les tendances générales de la **migration** des enfants mais aussi les impacts que celle-ci peut avoir sur eux affecte les prises de décision à tous les niveaux et met en danger leurs droits et devenir. Il devient donc urgent de prendre en considération la diversité des situations par lesquelles les enfants sont touchés par la migration, afin de réfléchir, de manière plus globale, aux solutions qui peuvent y être apportées. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/migration_of_children_fr.pdf	La **migración** afecta a diversos ámbitos normativos, como el desarrollo económico y social, el comercio, el empleo, los derechos humanos y, como no, la salud pública. A fi n de garantizar la coherencia y la eficacia normativas, es esencial que al elaborar las políticas migratorias se tengan en cuenta esas áreas conexas y que en la planificación de políticas en esas áreas conexas se integre la formulación de políticas migratorias. Fuente: https://www.iom.int/sites/default/files/our_work/ICP/IDM/RB26_SP_WEB.PDF
Observaciones	Le terme « migration » couvre à la fois la notion d'émigration (= point de vue du pays qu'on quitte) et la notion d'immigration (= point de vue du pays d'accueil). La notion de migration englobe tous les types de mouvements de population impliquant un changement du lieu de résidence habituelle, quelles que soient leur cause, leur composition, leur durée, incluant ainsi notamment les mouvements des travailleurs, des réfugiés, des personnes déplacées ou déracinées. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/783158/es-fr	

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en cuanto al término *migration* (ficha núm. 783158[9]), este se localiza dentro del campo temático de los asuntos sociales. En la propia herramienta de IATE, partiendo de la definición que proporciona la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), se define como «déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, soit entre pays, soit dans un pays entre deux lieux situés sur son territoire». En esta base de datos, además, se añade una nota con respecto a este término, especificando que «le terme « migration » couvre à la fois la notion d'émigration (= point de vue du pays qu'on quitte) et la notion d'immigration (= point de vue du pays d'accueil)».

Asimismo, en el contexto español, se especifica que el concepto de migración engloba todos aquellos tipos de movimiento de población que impliquen un cambio del lugar de residencia habitual, sea cual sea la causa o duración de este fenómeno. Igualmente, en esta misma plataforma, se incluyen también notas respecto al uso del término «migración» en español. Se indica que «no es infrecuente emplear eufemísticamente el término genérico «migración» para referirse concretamente a la «inmigración». No obstante, siempre que el contexto lo permita, se aconseja utilizar los términos más específicos «inmigración» y «emigración».

[9] https://iate.europa.eu/entry/result/783158/es-fr

***FIGURA 2**. Profil migratoire*

	FR	ES
Entrada	**Profil migratoire**	**Perfil migratorio**
Definición	Analyse de données précises et ventilées concernant certains ou l'ensemble des aspects du contexte national d'un pays qui sont pertinents pour la migration. Élaboré en consultation avec un large éventail de parties prenantes, il peut servir à améliorer la cohérence des politiques, à élaborer des politiques de migration fondées sur des éléments factuels et à intégrer la migration dans les plans de développement. Fuente: https://publications.iom.int/books/key-migration-terms-arabic-0	Análisis de datos fidedignos y desglosados sobre todos o algunos de los aspectos relativos a la migración en el contexto nacional de un país, elaborado en consulta con una amplia gama de interlocutores, que puede servir para fomentar la coherencia normativa, la formulación de políticas migratorias de base empírica y la incorporación de la migración en los planes de desarrollo. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf
Contexto	Le fait d'entretenir le dialogue avec le gouvernement et d'impliquer celui-ci dans le processus aussi tôt que possible permet de s'assurer que l'établissement du **profil migratoire** n'aboutira pas à un simple rapport statistique. L'expérience a montré que, si le **profil migratoire** est prévu non seulement comme un outil de référence, mais aussi comme un instrument d'élaboration des politiques, il devient possible de gagner et d'utiliser concrètement le soutien actif des décideurs clés des organismes liés à la migration ou autres. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/mpguidefr2012_28jan2013.pdf	La OIM recomienda relacionar los **perfiles migratorios** con iniciativas de fomento de la capacidad de estudio de la migración, y realizar una mayor inversión en nuevos estudios sobre la migración. Un ejercicio de **perfil migratorio** ampliado debe incluir medidas de aumento de la capacidad en recolección de datos nuevos; la adición de preguntas relacionadas con la migración en las encuestas existentes; y la actualización de los sistemas de datos de la administración. Es posible que también se necesiten encuestas y estudios especialmente diseñados para abordar cuestiones de política complejas o que cambian con rapidez. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/migrationprofileguidesp_28jan2013_0.pdf
Observaciones		En el objetivo 1 del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular se alienta a los Estados a "[e]laborar y utilizar perfiles migratorios específicos de cada país, con datos desglosados sobre todos los aspectos pertinentes para la migración en el contexto nacional, como las necesidades del mercado de trabajo, la demanda y disponibilidad de aptitudes, el impacto económico, ambiental y social de la migración, los costos de las transferencias de remesas, la salud, la educación, la ocupación, las condiciones de vida y de trabajo, los salarios y las necesidades de los migrantes y las comunidades receptoras, a fin de formular políticas migratorias con base empírica" (Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular). Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en lo que respecta a la colocación terminológica *profil migratoire*, este concepto se concibe dentro del Derecho Internacional sobre Migración y no aparece contemplado en la plataforma IATE. Dentro del propio Derecho Internacional sobre Migración, este concepto se define como el análisis de «de datos fidedignos y desglosados sobre todos o algunos de los aspectos relativos a la migración en el contexto nacional de un país, elaborado en consulta con una amplia gama de interlocutores, que puede servir para fomentar la coherencia normativa, la formulación de políticas migratorias de base empírica y la incorporación de la migración en los planes de desarrollo» (OIM, 2019, p. 165).

***FIGURA 3**. Migration de travail*

	FR	ES
Entrada	**Migration de travail**	**Migración laboral**
Definición	Mouvement de personnes de leur pays d'origine vers un autre État, ou à l'intérieur de leur pays de résidence habituelle, aux fins d'emploi. Fuente: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2.	Movimiento de personas de un país a otro, o dentro del propio país de residencia, con fines laborales. La migración laboral está regulada en la mayoría de los países por la legislación migratoria. Es más, ciertos países asumen un papel activo en la regulación de la migración laboral hacia el exterior, y buscan oportunidades de trabajo para sus nacionales en el extranjero (OIM, 2011:58). Fuente: https://www.iom.int/sites/default/files/migrated_files/Country/docs/MECLEP-Glossary-SP.pdf
Contexto	La **migration de travail** sud-sud est également la conséquence de dégradations environnementales qui poussent certaines populations à quitter des terres devenues stériles, pour leur survie. La disponibilité limitée de terres permettant de conserver les stratégies de subsistances traditionnelles peut conduire à une migration en dehors des frontières nationales. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/evidence_to_action_fr.pdf.	Se prestará particular atención al fortalecimiento de las capacidades de los Estados en materia de gobernanza de la migración, de modo que puedan responder a los retos pluridimensionales de la movilidad humana. Entre estos retos, cabe señalar algunos de los más complejos, a saber: la protección de los migrantes en situación de riesgo, la facilitación de la **migración laboral**, y la organización del retorno y la reintegración de los migrantes, de conformidad con las normas internacionales. Fuente: https://publications.iom.int/books/dialogo-internacional-sobre-la-migracion-no-27-fortalecimiento-de-la-cooperacion
Observaciones	Término relacionado: migration de main-d'oeuvre. Fuente: https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files_en?file=2020-09/interactive_glossary_6.0_final_version.pdf.	

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en lo que respecta a la colocación terminológica *migration de travail* (ficha núm. 858199[10]), se encuentra en el campo temático de los asuntos sociales (movimientos migratorios), dentro del subdominio «empleo y condiciones de trabajo». En esta base de datos, se define este término en francés como «mouvement de personnes de leur pays d'origine vers un autre État, ou à l'intérieur de leur pays de résidence habituelle, aux fins d'emploi» y se relaciona con otra colocación frecuente: «migration de main-d'oeuvre».

[10] https://iate.europa.eu/entry/result/858199/all

***FIGURA 4**. Migration forcé*

	FR	ES
Entrada	**Migration forcée**	**Migración forzosa**
Definición	Terme général utilisé pour décrire un mouvement migratoire dans lequel un élément de coercition joue un rôle, en ce compris des menaces pesant sur la vie et les moyens de subsistance, occasionnées tant par la nature que par l'homme (ex. mouvements de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays ainsi que de personnes déplacées par des catastrophes naturelles ou environnementales, des désastres chimiques ou nucléaires, la famine ou des projets de développement). Fuente: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2	Movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y medios de subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas (a saber, movimientos de refugiados y de desplazados internos, así como desplazados por desastres naturales o del medio ambiente, desastres nucleares o químicos, hambruna, o proyectos de desarrollo) (OIM, 2011:39). Fuente: https://www.iom.int/sites/default/files/migrated_files/Country/docs/MECLEP-Glossary-SP.pdf
Contexto	Il ne suffit pas nonplus de relier les objectifs en matière de gestion des migrations aux programmes de réduction de la pauvreté préexistants. Une approche globale qui tient compte de la nécessité de s'adapter au changement climatique, de restaurer les biens naturels dégradés et de créer des alternatives à la **migration forcée** s'impose. Si les initiatives de grande ampleur sur la migration, le développement et l'environnement ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs, les approches de la migration fondées sur des considérations sécuritaires pourraient prévaloir, obligeant de nombreuses personnes à migrer en empruntant des voies irrégulières pour survivre. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/Migration-in-West-and-North-Africa-and-across-the-Mediterranean-FR.pdf	Desarrollar medidas de preparación y programas para prevenir y encauzar el desplazamiento y para reducir al mínimo las repercusiones de la **migración forzosa** en caso de desastres naturales, a través de sistemas de alerta temprana, planificación para casos de emergencia y fomento de capacidades para la asistencia y protección humanitaria, especialmente cuando se trate de los grupos más vulnerables. Fuente: https://publications.iom.int/books/dialogo-internacional-sobre-la-migracion-no-18-cambio-climatico-degradacion-ambiental-y
Observaciones	Le terme *migrant forcé* est maladroit en français. On préférera parler de migration forcée. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/919078/fr-es-fr	

Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, en lo concerniente al término *migration forcée* (ficha núm. 919078[11]), esta colocación aparece en los campos temáticos asuntos sociales (movimientos migratorios) y relaciones internacionales (equilibrio internacional).

En la plataforma IATE, se define como «un mouvement migratoire dans lequel un élément de coercition joue un rôle, en ce compris des menaces pesant sur la vie et les moyens de subsistance, occasionnées tant par la nature que par l'homme (ex. mouvements de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays ainsi que de personnes déplacées par des catastrophes naturelles ou environnementales, des désastres chimiques ou nucléaires, la famine ou des projets de développement)». Asimismo, en esta plataforma, se indica que el uso en francés del término

[11] https://iate.europa.eu/entry/result/919078/fr-es-fr

«*migrant forcé*» no es aconsejable. En este caso, es preferible hablar de «migration forcée».

***FIGURA 5**. Migration régulière*

	FR	ES
Entrada	**Migration régulière**	**Migración regular**
Definición	Migration en accord avec le cadre légal applicable. Fuente: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2	Migración que se produce a través de canales regulares y legales. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
Contexto	Les migrants qui n'ont pas accès aux possibilités de **migration régulière** font souvent appel aux passeurs pour surmonter les obstacles à la migration. Ce faisant, ils s'exposent souvent aux mauvais traitements et à l'exploitation. Dans le même temps, le trafic illicite peut également être une stratégie de subsistance à long terme pour des communautés dans des pays de transit clés, ainsi qu'un service fourni aux migrants. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/Migration-in-West-and-North-Africa-and-across-the-Mediterranean-FR.pdf	Es preciso ofrecer oportunidades para la **migración regular** al tiempo que se encara la migración irregular, y encontrar perspectivas para la protección y también para la aplicación de la ley. Las soluciones deben comprender elementos de fortalecimiento institucional y cooperación. Los Estados deben desarrollar sólidos sistemas de gestión de la migración que transformen la migración irregular en migración regular. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/idm_4_sp.pdf
Observaciones	Término sinónimo: *migration légale*. Fuente: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2	

Fuente: elaboración propia

En quinto lugar, en referencia al concepto *migration régulière* (ficha núm. 3502493[12]), esta colocación aparece en los campos temáticos derecho y asuntos sociales (movimientos migratorios).

En la base de datos IATE, se recoge la definición de este término que se ofrece en la página oficial de la OIM: «mouvement de personnes quittant leur lieu de résidence habituelle pour se rendre dans un autre pays, effectué dans le respect de la législation du pays d'origine, de transit et de destination». Igualmente, en esta plataforma, se sugieren dos términos relacionados con esta colocación: «migration légale».

[12] https://iate.europa.eu/entry/result/3502493/fr

***FIGURA 6**. Migración irregular*

	FR	ES
Entrada	**Migration irrégulière**	**Migración irregular**
Definición	Mouvement de personnes contrevenant aux lois, aux réglementations ou aux accords internationaux qui régissent l'entrée ou la sortie du pays d'origine, de transit ou de destination. Fuente: https://publications.iom.int/books/key-migration-terms-arabic-0	Personas que se desplazan al margen de las normas de los Estados de envío, de tránsito o receptor. No hay una definición universalmente aceptada y suficientemente clara de migración irregular. Desde el punto de vista de los países de destino significa que es ilegal el ingreso, la estadía o el trabajo, es decir, que el migrante no tiene la autorización necesaria ni los documentos requeridos por las autoridades de inmigración para ingresar, residir o trabajar en un determinado país. Desde el punto de vista de los países de envío la irregularidad se observa en los casos en que la persona atraviesa una frontera internacional sin documentos de viaje o pasaporte válido o no cumple con los requisitos administrativos exigidos para salir del país. Hay sin embargo una tendencia a restringir cada vez más el uso del término de migración ilegal a los casos de tráfico de migrantes y trata de personas. Fuente: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
Contexto	A ce stade, les mesures de fond adoptées ont prioritairement porté sur la création d'un mécanisme européen en matière d'asile, sur la politique de contrôle des frontières et d'octroi de visas, la prévention de la **migration irrégulière**, la réadmission et le retour, ainsi que sur la traite des personnes. Aucune des mesures adoptées ou proposées ne traite exclusivement de la protection des droits des travailleurs migrants ressortissants de pays tiers en situation irrégulière. Fuente: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/MigrationHR_and_Governance_HR_PUB_15_3_FR.pdf	Hasta la fecha, las medidas sustantivas adoptadas se han centrado en los pasos necesarios para la creación de un sistema de asilo común europeo, una política de fronteras y visados, la prevención de la **migración irregular**, la readmisión y el retorno, y la trata de personas. Ninguna de las medidas o propuestas adoptadas se dedica únicamente a la cuestión de la protección de los derechos de los trabajadores migrantes que son ciudadanos de terceros países y que están en situación irregular. Fuente: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/MigrationHR_and_Governance_HR_PUB_15_3_SP.pdf
Observaciones	Les expressions « migration illégale », « migration clandestine » et « migration irrégulière » sont dans une large mesure interchangeables. « Migration irrégulière » semble plus courant dans les organisations internationales. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/931597/es-fr	Se tiende, sin embargo, a restringir cada vez más el uso del término «migración ilegal» a los casos de tráfico de migrantes y trata de personas. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/931597/es-fr

Fuente: elaboración propia

Por último, en sexto lugar, en lo concerniente al término *migration irrégulière* (ficha núm. 931597[13]), esta colocación aparece en el campo temático asuntos sociales (movimientos migratorios). En la plataforma IATE, partiendo de la información que proporciona la OIM, se define como «mouvement de personnes contrevenant aux lois, aux réglementations ou aux accords internationaux qui régissent l'entrée ou la sortie du pays d'origine, de transit ou de destination». Asimismo, dentro de las notas relacionas con el uso lingüístico, se especifica que las expresiones «migration illégale», «migration clandestine» y «migration irrégulière» son en gran medida intercambiables. No obstante, la colocación «migration irrégulière» es la más común en el contexto de las organizaciones internacionales.

[13] https://iate.europa.eu/entry/result/931597/es-fr

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, previa a la extracción de conclusiones, nos gustaría destacar que la presente investigación forma parte de un estudio de mayor extensión que tiene por objetivo crear una base de datos terminológica (español-francés-árabe) a propósito de la migración internacional.

A lo largo de la historia de la humanidad, las migraciones siempre han puesto de relieve la urgente necesidad de las prácticas profesionales de la traducción y la interpretación. A través de la presente investigación, hemos podido demostrar que la precisión terminológica es esencial para el adecuado entendimiento de los movimientos migratorios en general. Todo ello, se debe a la implicación de las migraciones en ámbitos tan diversos como el social, el político y el jurídico. La comunicación adecuada entre diferentes instituciones y Estados miembros solo es posible a través de la traducción, la interpretación y la gestión terminológica.

Igualmente, mediante el presente análisis terminológico y estudio de nuestro corpus, hemos podido observar la dificultad que encierra el discurso institucional en materia de migración internacional. Además, hemos podido advertir cómo en las últimas décadas se ha dado una evolución léxica del campo de la migración. El propio desarrollo de la de la migración internacional, ha dado lugar a un proceso de creación neológica acelerado que responde principalmente a las necesidades de regular y entender estos fenómenos.

Finalmente, habría que destacar que, en el contexto globalizado en el que vivimos, la búsqueda del léxico migratorio y de las expresiones que proceden de estos discursos y sus correctas traducciones es un recurso muy útil para los profesionales que trabajan tanto en el ámbito de la traducción e interpretación, como en ámbitos de integración social. La mala comprensión y el incorrecto uso de la terminología migratoria incide directamente en los estereotipos que se dan en una sociedad, ya que el uso terminológico está íntimamente relacionado a los conceptos.

6. REFERENCIAS

Baldinger, K. (1985). Lengua y cultura: su relación en la lingüística histórica. Revista Española de Lingüística, 15 (2), 247-276.

Cabré, M. T. (1999). La terminología. Representación y comunicación. IULA.

Cabré, M. T. (2004). La terminología en la traducción especializada. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (eds.) Manual de documentación y terminología para la traducción especializada (pp. 89-122). Arco Libros.

Cabré, Mª T. (2000). El traductor y la terminología: necesidad y compromiso. Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción, 1(2), 2-3.

Cobos López, I. (2012). La traducción de sentencias: análisis terminológico y textual (alemán-español) [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. http://hdl.handle.net/10396/7676.

Cobos López, I. (2020). Traducción institucional (alemán-español). Tirant Humanidades.

Devia-Garzón, C. A., Bautista-Safar, T. (2017). La realidad de la crisis migratoria europea. Entramado, 13(2), 144-156. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26238.

Domínguez Puig, A. (2017). Traducción gastronómica: Estudio sobre la evolución de sus procedimientos según la tipología textual [Trabajo de Fin de Grado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/tfg_67408/Deliciosa_traduccion_DominguezAida.pdf

Estupiñán, M.L. (2013). Acerca de la gobernanza y la gestión migratoria. Crítica del papel de la OIM en el gobierno de la migración internacional y regional. CLACSO.

Hatim, B., Mason, I. (1995). Teoría de la traducción: una aproximación al discurso. Editorial Ariel.

Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y Traductología. Introducción a la traductología (5.ª ed). Cátedra.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España. (s.f.). Organización Internacional para las Migracion (OIM). Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/oficinadelasnacionesunidas/es/Organismo/Paginas/Convenios-y-otras-OOII/OIM.aspx

Montes Sánchez, A. (2020). Terminología y Traducción en Contextos especializados (Alemán-Inglés-Español): Terrorismo global [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/20977.

Organización Internacional para las Migraciones (2006). Derecho Internacional sobre Migración. Glosario de la OIM sobre Migración (7.ª ed.). OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.

Organización Internacional para las Migraciones (2019). Derecho Internacional sobre Migración. Glosario de la OIM sobre Migración (34.ª ed.). OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf.

Organización Internacional para las Migraciones (2012). Perfiles Migratorios: Potenciar la utilidad del proceso. OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/migrationprofileguidesp_28jan2013_0.pdf.

Pécoud, A. (2017). Politización/Despolitización de las Migraciones: Discursos y Prácticas de la Organización Internacional para las Migraciones. Relaciones Internacionales, 36, 177-196. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2017.36.009.

Reiss, K. (1979). Types de textes et types de traductions. Le langage et L'Homme, 40, 48-54.

Reiss, K. y J. Vermeer (1984). Grundlegung einer Allgemeinen Translationstheorie. Niemeyer.

Sánchez Trigo, E. (2002). Tipologías textuales y traducción. TRANS, 6, 121-133. http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2931/2724

Werlich, E. (1976). A Text Grammar of English. Quelle&Meyer.

Werlich, E. (1979). Typologie der Texte (2ª ed.). Quelle&Meyer.

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

MARÍA DEL CARMEN AGUILAR CAMACHO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento histórico complejo, en el que se nos presentan grandes desafíos que afrontar. Por ello, es crucial diseñar estrategias que permitan a nuestros alumnos desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje y ofrecerles el mayor abanico posible de recursos que, por un lado, favorezcan la ineludible adquisición y consolidación de conocimientos teóricos y el desarrollo de las competencias aparejadas, considerado esto último como un objetivo primordial del proceso enseñanza-aprendizaje; y, por otro lado, que estos recursos inciten a los alumnos a reflexionar crítica y objetivamente acerca de su propio proceso de aprendizaje. Consideramos que estos tres elementos (construcción del conocimiento, adquisición de las competencias y participación en la evaluación) constituyen los pilares sobre los que proyectar el proceso de aprendizaje.

La necesidad de aportar propuestas integradoras que, desde el punto de vista educativo, contribuyan a ofrecer recursos dirigidos a lidiar con el cambio de paradigma, hace necesario abordar investigaciones en materia de innovación docente, que nos lleven a introducir en el aula aquellas herramientas que, tras algunas experiencias realizadas, se han revelado eficaces en el proceso de aprendizaje, favoreciendo la motivación del alumnado[14]. Fruto de esos trabajos es la convicción generalizada de que

[14] «El rendimiento del alumno se explica en función de tres grandes verbos: poder, saber y querer. El primero de ellos, se refiere a las habilidades y técnicas; el segundo a las técnicas de

se debe dar protagonismo al alumno, llevándolo a tomar las riendas de su propio aprendizaje y que «el modelo metodológico tradicional centrado en el profesor, con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por los alumnos, la lección magistral y el trabajo individual» (Cabero, López y Jaén, 2013, p. 46) debe quedar relegado. El papel que el profesor debe ocupar en el nuevo modelo es el del *acompañante* que orienta al estudiante y colabora con él en ese recorrido (García Llamas *et alii*, 2014, p. 19).

Teniendo presente todo lo anterior, en este trabajo se presenta el portafolio como un instrumento que facilita la adquisición de los conocimientos teóricos, el desarrollo de ciertas competencias y lleva consigo la reflexión del alumno sobre su propio progreso.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es mostrar la pertinencia y eficacia del portafolio en el aula de lengua extranjera, contemplándolo desde una doble perspectiva: por un lado, la de herramienta de aprendizaje para el alumno y, por otro lado, la de instrumento de evaluación para el profesor.

Para lograr este objetivo general es necesario deslindar ambas facetas. De forma que, considerado como herramienta de aprendizaje, se pretende:

- dar a conocer en qué medida el portafolio exige al alumno el desarrollo de su capacidad de síntesis, de selección, de planificación y de organización de los contenidos, así como un desarrollo de su creatividad. Todo esto puesto al servicio del aprendizaje contribuye a facilitar la adquisición y consolidación de los contenidos, por parte del alumno, lo que, posteriormente, se traduce en unos buenos resultados académicos.

---

estudio y trabajo intelectual; pero […] de nada sirve todo ello si el alumno no quiere, esto es, si no pone el esfuerzo y la perseverancia necesarios para alcanzar el dominio de los objetivos de aprendizaje.» (García Llamas *et alii*, 2014, p. 25)

- valorar la importancia de la retroalimentación continua que el profesor ofrece al alumno, no solo como directriz para subsanar errores, sino como estímulo o motivación para continuar con el trabajo.

Considerado como instrumento de evaluación, se pretende:

- mostrar que el portafolio ofrece al profesor la posibilidad de realizar una evaluación continua del trabajo realizado por el alumno, valorando la corrección del planteamiento, estructura y expresión escrita del trabajo, la pertinencia y adecuación de los materiales aportados, esfuerzo y calidad del trabajo presentado y respeto de los plazos de entrega. Adicionalmente, el portafolio permite observar otros parámetros que pasarían desapercibidos o serían más difíciles de observar, si este no formara parte de la metodología empleada en el aula.

Como objetivo secundario se pretende introducir, en el aula, una innovación metodológica, que facilite al alumno tomar las riendas de su propio aprendizaje y lo lleve a realizar una reflexión sobre el proceso de dicho aprendizaje. Decimos que se trata de una innovación puesto que el portafolio, ha sido un instrumento tradicionalmente empleado en otros ámbitos, sin embargo, su presencia en las aulas universitarias es relativamente reciente y surge con el «propósito de documentar la experiencia pedagógica de aula» (Briceño & Gamboa, *apud* Salazar Mercado y Arévalo Duarte, 2019).

3. METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo se ha empleado un enfoque cualitativo, pues el objeto de análisis de este son los trabajos presentados por los alumnos. Así mismo, se analizan las respuestas y comentarios vertidos en un formulario, que se les pide que cumplimenten una vez finalizada la asignatura.

Dicho formulario se realiza en línea y de forma totalmente anónima con idea de favorecer la sinceridad en las respuestas. En él, se le pregunta al alumno la opinión que le merece el portafolio, haciendo hincapié en la

dificultad de realización y su utilidad. Algunos alumnos, además de completar este formulario, han querido expresar verbalmente su valoración de este en el transcurso de entrevistas con el profesor.

Hasta ahora, la exigencia del portafolio ha tenido lugar en el primer curso del grado de Traducción e Interpretación y en el segundo curso de los grados de Estudios Ingleses (tanto en el grado simple, como en los dobles grados impartidos en la universidad de Córdoba) y Turismo.

La asignatura en la que se ha llevado a cabo dicha práctica es la de «francés, lengua extranjera», si bien debe entenderse que, según el grado al que estemos haciendo referencia, esta recibe una denominación diferente y, también, tiene una naturaleza distinta, pues puede tratarse de una asignatura obligatoria, o bien, básica.

Por otro lado, aun cuando los objetivos de estas asignaturas no son idénticos, en todas ellas figura, como objetivo, «el empleo de los conocimientos gramaticales y de vocabulario adquiridos». Y, con relación a las competencias, comparten la referida al «uso y dominio de la lengua extranjera». Por esta razón, aunque los contenidos teóricos y prácticos de cada asignatura son propios y singulares, esta circunstancia no es óbice para establecer un diseño común a todas ellas del portafolio.

Como los alumnos no están acostumbrados a elaborar un portafolio, es necesario dedicar parte de una sesión al inicio del curso, para definir las pautas de realización referidas al contenido, presentación, planificación y fecha de entrega. No obstante, son frecuentes las consultas y dudas, una vez que comienzan a trabajar con él.

Así mismo, se les explica los criterios de evaluación que se aplicarán al portafolio.

4. EL PORTAFOLIO

4.1 Definición

Respecto del concepto de portafolio, podemos encontrar múltiples definiciones. Esto es así porque cada autor contempla una finalidad concreta o relaciona unas características o componentes particulares.

Una de estas definiciones es la de Klenowski (apud García Llamas et alii, 2014) que concibe el portafolio como:

> Una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de su esfuerzo, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión.

Otra definición la ofrece Lyons (*apud* Bozu e Imbernón, 2012, p. 241) al establecer que:

> es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Por último, citamos la definición de Paulson (1996) que reza:

> Les portfolios ne sont pas des objets mais des moyens d'évaluation continue. Ils représentent des activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définitions d'objectifs) plus que des produits.

Podríamos citar otras muchas, no obstante, de las anteriores ya podemos extraer las principales características integradoras de nuestro portafolio:

- se trata de un compendio estructurado del trabajo realizado por el alumno en un área determinada
- elaborado a través de un proceso llevado a cabo de forma progresiva y continuada en el tiempo
- en el que el alumno selecciona el material que conforma el portafolio
- e incluye una reflexión acerca de sus propios logros y progresos
- constituye un valioso instrumento para efectuar una evaluación continua
- cuenta con la guía y motivación del profesor

Al observar todos estos elementos, el portafolio puede ser considerado como un instrumento que promueve un aprendizaje complejo e integrador (García Llamas *et alii*, 2014)

García Llamas *et alii* (2014, p. 29): Modelo de aprendizaje humano según Víctor García Hoz (1988)

4.2. Diseño del porttafolio

Anteriormente, se ha comprobado que no hay una definición de portafolio que acote de forma unánime e inequívoca su concepto, ya sea por perseguir distinta finalidad o por falta de coincidencia del contenido que lo conforma. Si a lo anterior añadimos el criterio de la autoría o del formato, podemos concluir afirmando que la tipología del portafolio es bastante variada.

Según Jalbert (1998), podemos encontrar:

- Le portfolio: support continu à l'apprentissage
- Le portfolio: dossier de présentation
- Le portfolio: bilan des apprentissages

Según Salazar Mercado y Arévalo Duarte (2019, p. 970), si atendemos al:

1. autor, en ese caso encontramos:

- portafolio del estudiante (productos y reflexiones habidos en el proceso de aprendizaje)
- portafolio del docente (documentos propios y de los alumnos, acompañados de las reflexiones críticas y pedagógica del profesor acerca de su propia actividad)

2. formato, en cuyo caso encontramos:

- portafolio tradicional (formato papel)
- portafolio digital o electrónico (formato tecnológico que incluye: USB, CD-ROM, DVD y Red en Línea)

Según García Llamas *et alii* (2014), el portafolio puede ser de:

- primer nivel, y ser concebido como tarea acumulativa (el portafolio progresa de forma paralela al programa de la asignatura)
- segundo nivel, y ser concebido como síntesis (evidencia la adquisición de las competencias exigidas con la integración de prácticas que exigen el empleo de los conocimientos ya adquiridos)

El objeto de este trabajo es un portafolio de estudiante, diseñado *ad hoc*, que se desarrolla progresivamente a medida que se da cumplimiento al programa de la asignatura.

Al inicio de la correspondiente asignatura, se les informa a los alumnos de los diferentes instrumentos de evaluación que se emplearán para determinar su nota final. Entre ellos, figura el portafolio. Llama la atención el hecho de que la mayoría de los estudiantes desconoce de qué trata. Algunos afirman que, en otras etapas educativas, han tenido que hacer uno y, por ello, lo conciben como un conjunto o selección de actividades, de una asignatura concreta, que han sido propuestas por el profesor y corregidas en clase. Para estos alumnos, el portafolio consiste en una recopilación más o menos amplia de ejercicios de clase.

Sin embargo, lo que se les exige ahora es algo diferente, haciéndoles entender que tampoco se trata de un diario de clase.

En primer lugar, se les explica la estructura que debe inspirar su trabajo. Todo portafolio debe incluir los siguientes apartados:

1º. Portada: en ella, deben estar identificados tanto el alumno como la asignatura.

2º. Información acerca de cuáles son sus competencias actuales (orales y escritas) o, si disponen de una certificación del nivel, también, pueden indicarla.

3º. Relación de los objetivos personales que se proponen y las expectativas que tienen *a priori* para el curso.

4º. Índice detallado de su trabajo.

5º. Desarrollo de las distintas unidades.

En cada unidad, debe haber dos apartados, uno que corresponda a la parte teórica y otro que corresponda a la parte práctica. No obstante, con relación al orden u organización de los contenidos se concede una cierta flexibilidad, pues hay alumnos que prefieren agrupar toda la teoría, a modo de manual, por un lado, y todos los ejercicios, por otro; y hay alumnos que van intercalando la teoría con los ejercicios.

- el marco teórico: en el que el alumno debe ser capaz de crear un esquema o mapa conceptual o cualquier otra representación gráfica, creada por él y que se adapte a su forma de expresar y sintetizar el contenido teórico.

- Para realizar esta parte, el alumno dispone del material empleado por el profesor en clase y, sirviéndose de este, debe desarrollar su capacidad de síntesis, discriminando aquello que es relevante de lo que no lo es. También, tiene libertad para recurrir a otras fuentes como manuales de gramática, material audiovisual o tecnológico. Al hacer esto, algunos alumnos se plantean objetivos más ambiciosos y amplían el contenido visto en clase (investigando y profundizando en los conocimientos), otros se aseguran el contenido esencial (seleccionando lo verdaderamente importante), y hay quien introduce matices o, incluso, detecta una conexión con los contenidos estudiados en otra asignatura.

- La elaboración de estos esquemas exige un buen conocimiento de la gramática por parte del alumno, porque, de no ser así, difícilmente se podría plantear un material completo y

correcto. Solo aquella materia que se domina se puede compendiar brevemente.

- el marco práctico: en este apartado, el alumno debe incluir uno o varios ejercicios prácticos que exijan el dominio del apartado teórico para poder realizarlo. Es un requisito *sine qua non* que el/los ejercicio/s se corresponda/n con el nivel de dificultad exigido en la guía docente.

- Estos ejercicios pueden extraerlos igualmente de manuales, de la web o incluso crearlos ellos mismos. Esto conlleva una labor de documentación y selección del material adecuado. Se insiste en que los ejercicios no pueden ser los que se han trabajado en clase, porque lo que se pretende es exigir al alumno que aplique los conocimientos adquiridos a cualquier situación comunicativa sobrevenida.

- El diseño de nuestro portafolio no impone la inclusión de otros contenidos, como pudieran ser las lecturas comprensivas, la fonética, los documentos relacionados con la cultura y civilización de los países francófonos, etc. Todos ellos forman parte integrante del currículo, sin embargo, el objetivo principal es poner el foco de atención en el núcleo en el que radica la dificultad de la materia. Con ello, se pretende no solo dotar al alumno de un buen material para aprobar el examen, sino que ese material pueda resultarles provechoso como material de consulta para los cursos sucesivos, para preparar una prueba de nivel en un centro oficial o como material pedagógico o docente para sus clases en el futuro, si tienen pensado dedicarse a la docencia.

- Aun cuando la inclusión de estos contenidos no es obligatoria, es frecuente que el alumnado los incluya, porque quieren disponer de un trabajo completo.

- Autoevaluación: la autoevaluación evidencia si el alumno ha adquirido los conocimientos y la calidad de los mismos, contribuye a identificar las lagunas conceptuales, y esto le hacer

ver si es suficiente con dedicarle más tiempo de forma autónoma, o si debe solicitar una tutoría con el profesor. Lleva al alumno a replantearse su estrategia o método de aprendizaje, a plantearse su adecuación o si debe introducir algún cambio al respecto. «La autoevaluación es una estrategia para educar en la responsabilidad y aprender a valorar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje individual realizado por el discente.» (Bozu e Imbernón, 2012, p. 248)

6º. Reflexión final general sobre su progreso tras cursar asignatura, deteniéndose, especialmente, en la consecución de esos objetivos y expectativas iniciales con los que partían.

Esta se produce al final del cuatrimestre, cuando el alumno se encuentra en un momento idóneo para plantearse cómo se ha desarrollado la asignatura. A la luz de estas reflexiones, el alumno descubre qué decisiones han sido adecuadas y cuáles deben ser modificadas; pero, a veces, esto los lleva a cambiar la perspectiva no solo en el plano académico, sino, incluso, respecto de su futuro profesional.

7º. Bibliografía: es el conjunto de las referencias bibliográficas de los materiales empleados por el alumno para realizar su portafolio. De esta manera, se inicia al alumno en la elaboración de un listado de fuentes, que deben ser relacionadas de manera correcta, conforme a las normas que ellos han elegido de entre las posibilidades que existen.

Para elaborar un buen portafolio, el alumno debe contar con unas pautas que marquen cómo hacerlo correctamente. A continuación, se indican algunas:

A) Con relación al formato: se trata de un trabajo elaborado por cada alumno de forma individual, por lo que el resultado será un material personal y único, para que a ellos les resulte útil, por eso tienen plena libertad para escoger cómo hacerlo. En consecuencia, los portafolios pueden presentar diferentes formatos:

- formato digital (empleo de cualquier aplicación electrónica diseñada para realizar presentaciones), con ello contribuyen a desarrollar su manejo de las TIC, presente en las competencias

de todos los grados, y su creatividad. Es el soporte más empleado.

- formato papel: este soporte es bastante frecuente, pero menos que el formato electrónico.
- formato audiovisual: muy residual.

Con el portafolio se deja bien claro que cada alumno aprende de una manera diferente, por ello, encontramos:

- Portafolios muy artísticos y visuales, ilustrados con abundantes imágenes (a veces, creadas por los propios alumnos), en los que vemos cómo recurren, constantemente, al empleo de diferentes tonalidades de color y formas, y con tipografías variadas.
- Portafolios que simulan los manuales de texto tradicionales, con una tipografía única, recurriendo, a lo sumo, al empleo de la negrita, el subrayado y la cursiva, y la inclusión de tablas como único elemento visual.
- Portafolios muy esquemáticos y con numerosos ejercicios.
- Portafolios en los que se desarrolla más contenido y solo hay un ejemplo práctico.

Con este planteamiento, lo que el alumno tiene al final de la asignatura es un material eficaz y práctico, a corto plazo, para prepararse la asignatura con la vista puesta en el examen; y, a largo plazo, si se acostumbran a trabajar de esta manera, continuarán creando sus propios portafolios en las siguientes asignaturas de francés, de forma que al finalizar el grado tienen un compendio de toda la gramática que han estudiado, pudiendo utilizarlo como material de consulta en cualquier etapa, que ha sido creado por ellos, lo que, sin lugar a dudas, les resultará mucho más comprensible, lógico y atractivo a la hora de estudiar y consultar que cualquier otro material elaborado por un tercero.

B) Respecto de la temporalización: se les insiste en que deben ir haciéndolo a medida que se avanza en los contenidos, por dos razones:

- evitar la omisión u olvido de un tema importante
- evitar que se agobien y hagan un mal trabajo. La lógica consecuencia de ello sería disponer de un material ineficaz y una profunda frustración. A lo largo del cuatrimestre, se ven muchos contenidos y, si estos se acumulan, la dificultad se agrava considerablemente y se realiza un gran esfuerzo en vano.

Hay alumnos que, a medida que van creando una unidad, se la enseñan al profesor, para que este los oriente sobre la presentación, los contenidos, la conveniencia de estos, la extensión, la corrección, …. Esto favorece una evaluación y retroalimentación continuas, que redundan en beneficio del alumno.

Los alumnos que trabajan progresiva y pausadamente presentan trabajos excelentes, fruto del esfuerzo realizado. La consecuencia más inmediata es que suelen tener un resultado en el examen muy bueno.

La fecha de entrega del portafolio se fija, desde el principio, y se establece para unos 15 días antes de que finalice del cuatrimestre. De esta manera, el profesor dispone de tiempo suficiente, para corregirlo, y así ofrecerle al alumno una retroalimentación de su trabajo, que deviene esencial para llevar a cabo esa evaluación continua y formativa, tal y como explica De Miguel (*apud* Acuyo Verdejo, 2019, p. 150) «El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, la valuación continua a lo largo del curso va orientada al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo.», y que, en este caso, comprobamos cómo cumple con el postulado de Rodríguez (2003, *apud* Acuyo Verdejo, 2019, p. 149) cuando afirma que la evaluación «es un elemento facilitador del cambio educativo».

C) En cuanto a la lengua, se les recomienda que empleen la lengua extranjera, en este caso francés. Nuevamente, en aras de una mayor flexibilidad, se permite que se realice en lengua española.

5. EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

El portafolio es evaluado por el profesor, que valora tanto la presentación (estructura, orden y que no tenga faltas), como el contenido (correcto, completo y pertinente). Somos conscientes de que el proceso de evaluación es consustancial al propio sistema de enseñanza-aprendizaje y no se puede prescindir de él, y no solo eso, sino que este proceso debe implicar a ambas partes: alumno y profesor. Además, esta evaluación no debería quedar limitada a la obtención de una simple calificación.

Para la calificación del portafolio, se emplea una rúbrica, y para comprobar si están todos los contenidos, nos servimos de una lista de comprobación.

Por lo tanto, la evaluación del portafolio nos sitúa ante una heteroevaluación (puesto que es el profesor el que califica el trabajo) y ante una evaluación formativa.

Rúbrica de evaluación del portafolio				
	Excelente	Suficiente	Insuficiente	No entregado
Presentación (Redacción y ortografía)	El trabajo está bien redactado y sin errores ortográficos	La redacción es susceptible de ser mejorada y presenta errores ortográficos	Contiene errores abundantes y graves de redacción y ortografía	
Estructura	La estructura del trabajo es lógica y ordenada	La estructura del trabajo es susceptible de ser mejorada	La estructura de los contenidos se presenta desordenada e incoherente	
Contenidos	Incluye todos los contenidos del curso	Incluye la mayor parte de los contenidos	Falta bastante contenido	
Tiempo de entrega	Entregado en plazo		Entregado fuera de plazo	

Rúbrica de evaluación del portafolio

Lista de comprobación		
	Contenido	Comentarios
✓	Mis competencias actuales	
✓	Objetivos y expectativas	
✓	Unidad I - II- III-…	
✓	- Ítem gramática	
✓	- Ejercicio práctico	
✓	- Autoevaluación	
✓	Reflexión final	

Lista de comprobación

6. RESULTADOS

La experiencia de implantar el portafolio como herramienta de aprendizaje para el alumno, iniciada hace tres años, ha evidenciado que su auténtico «valor reside en su potencial formativo», como afirman Bozu e Imbernón (2012, p. 238), ya que contribuye a desarrollar la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad y el pensamiento reflexivo y crítico, así como la implicación del propio autor en el proceso de aprender a aprender y de evaluación. (*Ib*., p. 248)

Efectivamente, en el plano de la función formativa, el portafolio favorece:

- la autoevaluación del alumno sobre sus progresos y el aprendizaje autónomo realizado
- la toma de conciencia del progreso individual y de sus propios puntos fuertes y los débiles
- el aprendizaje autónomo, puesto que, al ser la flexibilidad una de las máximas de nuestro diseño, el alumno puede satisfacer sus inquietudes profundizando en aquellos aspectos que sean de su interés.
- la asimilación de los contenidos teóricos y prácticos

- los buenos resultados académicos que son, parcialmente, consecuencia lógica del esfuerzo realizado al elaborar el portafolio. Decimos parcialmente, porque junto al portafolio el alumno dispone de otros recursos tendentes a favorecer y facilitar el aprendizaje.
- la creatividad
- la planificación, ya que es primordial que el alumno organice las tareas en función del tiempo del que dispone y del ritmo de la impartición de la docencia.
- el desarrollo de otras competencias como la del empleo de las tecnologías de la información y comunicación que, como afirman Cabero, López y Jaén (2013, p. 46) «suponen un avance hacia la calidad de la Educación Universitaria.»

En cuanto su valor como instrumento de evaluación:

- el seguimiento de los progresos de los alumnos a lo largo del tiempo, pudiendo ofrecer retroalimentación, guía y siendo apoyo del alumno
- la evaluación de ciertas competencias, pues el portafolio «comme source de données constitue une réelle valeur ajoutée par rapport aux autres outils disponibles à ce jour. Tout particulièrement, ce genre de dossier contient une série de preuves discutées par l'étudiant lui-même, quant à ses apprentissages, quant à leur étendu et quant à leur prolongement.» (Tardif, 2006, *apud* Deum *et alii*, 2010, p. 3)
- la reflexión del profesor que le lleva a replantearse la docencia, pues le permite comprobar si el ritmo es el adecuado, así como la complejidad de ciertos conceptos. De esta forma, el docente puede introducir los cambios oportunos en la práctica docente.

7. ASPECTOS MENOS POSITIVOS

La realización del portafolio es una ardua labor, tanto para el alumno, como para el profesor. Y el tiempo invertido, tanto por uno como por el otro, es considerable.

En primer lugar, es evidente que un buen portafolio conlleva una dedicación de tiempo nada desdeñable para el alumno, sobre todo cuando tiene que hallar y seleccionar las fuentes más adecuadas, y cuando tiene que crear sus esquemas. A menudo, también, encuentran cierta dificultad con las aplicaciones informáticas, en el supuesto en el que se decidan a presentar un portafolio tecnológico. El manejo de estas requiere cierta habilidad que solo con la práctica se adquiere.

Afortunadamente, el tiempo que dedica el alumno a trabajar con su portafolio, redunda directamente en su propio beneficio, ya que, no solo obtendrá una buena calificación por su el trabajo presentado, sino que el tiempo que deba dedicarle a preparar el examen se verá considerablemente reducido, aparte de que este le generará mayor confianza y seguridad.

Por otra parte, también, se ha observado una débil cultura evaluadora de los alumnos sobre su aprendizaje; es decir, un acercamiento o reflexión superficial puede inducir a un error de apreciación sobre el bagaje y la solidez de sus conocimientos.

Con relación al profesor, este también debe dedicarle mucho tiempo a cada portafolio. Y más aún si cuenta con un elevado número de alumnos por clase y el contenido de la asignatura es amplio. Pues el docente no se limita a puntear, sirviéndose de la lista de comprobación, la inclusión de cada apartado teórico, sino que, además, debe asegurarse de que cada esquema o resumen está completo y es correcto. Si el alumno lo presenta en lengua extranjera, se suelen deslizar faltas, que son anotadas y comentadas con el alumno, como si de una actividad más de expresión escrita más se tratase.

8. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PORTAFOLIO

La percepción que el alumno tiene del portafolio varía según la etapa en la que se encuentre. Al principio, cuando lo inicia, se ve un poco abrumado, porque nunca ha hecho algo parecido hasta ese momento. Cuando lo empieza, comienza a sentirse más seguro y confiado y, a veces, suele disfrutar creando su material.

Cuando se acerca la fecha del examen, comprueba como avanza más rápido y más seguro, tienen una actitud de confianza en el trabajo que ha realizado. Por ello podemos afirmar que un aspecto positivo es que el alumno gana confianza, mejora su motivación y autoestima.

Si el alumno lo deja para el final, lógicamente, su respuesta ante el portafolio no es buena.

A continuación, compartimos algunas de las opiniones de los alumnos recogidas en los formularios:

- Muy buena
- Resulta muy útil
- Ayuda a llevar la asignatura al día
- Ayuda a asimilar los contenidos
- Elaborarlo me ha hecho sentir más segura y cómoda con el idioma.
- Es muy laborioso
- No me parece una buena actividad

9. CONCLUSIONES

El portafolio, diseñado para cumplir con una función muy concreta, que es la de facilitar el aprendizaje del alumnado de una asignatura de lengua extranjera, como es este, en primer lugar, exige la participación activa y autónoma del autor (alumno) en su propio proceso de aprendizaje al tener que crear, en algunas ocasiones, y seleccionar, en otras, el contenido que debía integrarlo.

Consideramos que es una herramienta de aprendizaje, ya que:

- contribuye al desarrollo de la capacidad de análisis-síntesis.

- da pie a desarrollar la creatividad y el pensamiento reflexivo y crítico.
- se produce una mayor implicación del propio autor en el proceso de aprender a aprender, pues es el único artífice del portafolio ya que la intervención del profesor se limita a orientar y corregir.
- se logra la individualización del proceso de aprendizaje, puesto que el portafolio se adapta y es fruto de la manera de aprender de cada alumno.
- se toma conciencia, por parte del alumno, de cuál ha sido evolución, de los logros conseguidos y de las dificultades encaradas, al tener que realizar una autoevaluación y reflexión final.

Consideramos que es un valioso instrumento de evaluación porque permite al profesor realizar una evaluación continua, en la que puede observar la actitud del alumno, además del trabajo presentado. Se descubren otros elementos que merecen ser tenido en cuenta como el esfuerzo, dedicación, interés, responsabilidad… del alumno, que, de no ser por trabajos como este, no podría ser apreciados por el profesor.

Así mismo, la evaluación es completa, pues se ofrece una continua retroalimentación del trabajo, pautas orientadoras y una constante motivación al alumno.

10. REFERENCIAS

Acuyo Verdejo, M.C. (2019) El portafolio en la evaluación de la traducción especializada: percepción del estudiantado. Quaderns de Filología: Estudis Lingüístics XXIV: 147-168. https://doi.org/10.7203/QF.24.16304

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. Revista de educación, 358, 238-257.

Cabero Almenara, J., López Meneses, E. y Jaén Martínez, A. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enseñanza y Teaching, 31, 1-2013, 43-70.

Deum, M., Gruslin, I., Peters, S., Philippe, G. y Sadzot, A. (2010, 17-21 de mayo) Comment développer le portfolio étudiant au supérieur? Analyse de dispositifs innovants à l'Université de Liège. XXVI Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

Farr, R., & Tone, B. (1998). Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation. Chenelière.

García Llamas, J. L. Quintanal Díaz, J. & Pérez Juste, R. (2014). El portfolio: aprendizaje, competencias y evaluación. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://elibro.net/es/ereader/bibliocordoba/115531?page=2

Goupil, G. (1998). Portfolios et dossiers d'apprentissage. Chenelière.

Jalbert, P. (1998). Le portfolio: de la théorie à la pratique. Québec français, (111), 37–40. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56281ac.pdf

Michaud, C., & Alin, C. (2009). Processus portfolio: de la réflexivité à la compétence? Colloque ADMEE: Évaluation et développement professionnel. Louvain la Neuve.

Salazar Mercado, S.A y Arévalo Duarte, M.A (2019) Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. Revista Complutense de Educación, 30(4), 965-981.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière.

Weiss. (2000). Le portfolio instrument de légitimation et de formation. Revue française de pédagogie, 132, 11-22.

¿CÓMO ESCRIBEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA GÓMEZ CÓRDOBA
Universidad de Córdoba

JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La competencia escrita[15] tiene una doble función en el individuo, ya que permite su desarrollo personal y social. Su mejora implica el desempeño de las habilidades de lectoescritura, las cuales son fundamentales para poder asimilar y comunicar nuestro conocimiento. Este pensamiento fundamenta la creencia generalizada que sostiene que los estudiantes logran llegar a la etapa de educación superior con un pleno desarrollo de su competencia escrita. Tal es el impacto de dicha convicción que incluso los propios universitarios consideran tenerla adquirida al entrar en su etapa de estudios postobligatoria.

Sin embargo, no son pocas las investigaciones que indican que la competencia escrita de los estudiantes universitarios presenta un nivel de desarrollo inferior al que cabría esperar. Y es que la lectoescritura es una habilidad que nunca ha de considerarse "adquirida". En su lugar, y como expone Andrade Calderón (2009), la escritura es "aprendida" a lo largo de toda nuestra vida, es decir, siempre está en desarrollo, y por ello requiere una continua predisposición y trabajo autónomo de corrección y

[15] La competencia escrita puede ser definida como la habilidad para escribir conforme a las normas lingüísticas del idioma (Flores Aguilar, 2014).

ampliación. Esto es así tanto para los estudiantes como para los adultos, incluidos los propios docentes.

Asimismo, para paliar esta gran problemática tanto a nivel ideológico (dada la creencia generalizada existente) como a nivel objetivo (considerando los resultados de los estudios sobre competencia escrita en universitarios) se ha de afrontar lo que Álvarez Álvarez y Boillos Pereira (2015) consideran como el nuevo reto de la educación superior: la alfabetización académica[16]. Facilitar el acceso a los códigos lingüísticos y enseñar a concebir la escritura como espacios multidimensionales (discursivos, retóricos, etc.) es muy importante en los futuros docentes, quienes tendrán una gran influencia en los hábitos lectoescritores de sus alumnos (Colomer y Munita, 2013). Por esta razón, y centrándonos en la disciplina de estudio de la educación en sí misma, es crucial que tanto los estudiantes de dichos grados como los propios profesionales de esta área de conocimiento sean conscientes de la importancia de la escritura y de su trabajo continuo. En este sentido, y siguiendo estas líneas de reflexión, se hace imprescindible mencionar la necesidad de una formación en competencia escrita no solo para los alumnos, sino también para los propios docentes (Alvarado Pino, 2019).

2. OBJETIVO

La pregunta de investigación que nos ha impulsado a hacer este trabajo ha sido la siguiente: ¿existe interés entre la comunidad científica en el campo de estudio sobre la competencia escrita en los universitarios de Educación Infantil? Por consiguiente, en el caso de que la respuesta recogida fuera afirmativa, nos planteamos otra cuestión: ¿cómo se han llevado a cabo dichas investigaciones? En base a estas interrogantes, en este trabajo se plantea este objetivo general: proporcionar un estado de la cuestión sobre la competencia escrita de los futuros docentes de Educación Infantil.

[16] La alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la actividad de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015).

3. METODOLOGÍA

El método de investigación que hemos llevado a cabo en nuestro trabajo está basado en el modelo presentado por Codina (2018), conocido como *ReSiste-CHS* (modelo de revisión sistematizada[17] para las Ciencias Humanas y Sociales). Dicho modelo establece cuatro fases de trabajo: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

TABLA 1. *Distribución del corpus bibliográfico en los repositorios de producción científica*

Autores	Dialnet	Google Académico
Bañales Faz (2010)		X
Jiménez, Romero y Sánchez (2014)	X	X
Birello y Gil Juan (2014)		X
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015)		X
Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015)	X	X
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	X	X
Robledo et al. (2018)	X	X
Cueli et al. (2020)	X	X
Martínez Ezquerro (2020)		X

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la fase de búsqueda, en este trabajo hemos recurrido a los repositorios bibliográficos de *Dialnet* y de *Google Académico*. En ellos hemos utilizado tres expresiones de búsqueda específicas: *competencia escrita*, *escritura* y *universitarios educación infantil*.

De este modo, hemos seleccionado las obras que reunían el criterio fundamental del estudio: ser un estudio empírico sobre la competencia escrita de universitarios de Educación Infantil. Finalmente, este trabajo de búsqueda nos ha proporcionado un corpus bibliográfico compuesto por

[17] Como expone Codina (2018), las revisiones sistematizadas generan un marco de trabajo riguroso y sistematizado que permite desarrollar revisiones bibliográficas con mayor claridad. Asimismo, la autora defiende la importancia de esta fase de trabajo en toda investigación académica.

nueve obras, que se presentan en la tabla 1, en la cual se puede apreciar los autores, junto al año de publicación de cada investigación, así como la base de datos de la que ha sido seleccionada cada obra.

4. RESULTADOS

A continuación, se van a exponer los resultados de la revisión sistematizada de la bibliografía existente sobre la competencia escrita de los estudiantes del grado de Educación Infantil. Para ello, hemos tenido en cuenta estos aspectos: la localización espacial y temporal de las obras, los rasgos de las muestras del corpus bibliográfico, los tipos de textos y contextos de la escritura de los textos, los niveles textuales analizados y el análisis bibliométrico de las publicaciones del corpus.

4.1. Localización espacial y temporal de las obras

En primer lugar, describiremos la localización espacial y, a continuación, la localización temporal. Asimismo, en la localización espacial se hará referencia tanto al país de procedencia de las obras como a la Universidad en la que se han llevado a cabo las investigaciones.

4.1.1. Localización espacial

Por lo que respecta a los países donde se han desarrollado los estudios, todos los trabajos han tenido lugar en España (tabla 2). Si tenemos en cuenta que el mundo hispanohablante está compuesto por veintiún países, el hecho de que solo existan publicaciones en uno de ellos indica que no se trata de un tema de alcance panhispánico, pues el interés por parte de los autores está circunscrito únicamente a España.

TABLA 2. *Localización espacial del corpus bibliográfico*

Autores	País	Universidad
Bañales Faz (2010)	España	Universitat Ramon Llul
Jiménez, Romero y Sánchez (2014)	España	Universidad de Cádiz
Birello y Gil Juan (2014)	España	Universitat Autònoma de Barcelona
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015)	España	Universidad de Sevilla
Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015)	España	Universidad de Cádiz
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	España	Universidad de Sevilla
Robledo et al. (2018)	España	Universidades de Oviedo y León
Cueli et al. (2020)	España	Universidades de Oviedo y León
Martínez Ezquerro (2020)	España	Universidad de La Rioja

Fuente: elaboración propia

La procedencia de las investigaciones se concentra en tan solo cinco comunidades autónomas: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, y La Rioja. De estas, destaca Andalucía con cuatro obras desarrolladas en las Universidades de Cádiz y de Sevilla; le sigue Asturias junto a Castilla y León[18] con dos (Universidad de Oviedo y León) y Cataluña (Universitat Ramon Llul y Universitat Autònoma de Barcelona), mientras que en La Rioja solo cuentan con una publicación (Universidad de La Rioja).

Las cuatro investigaciones desarrolladas en Andalucía comparten autoría, de modo que las dos realizadas en la Universidad de Cádiz pertenecen a los mismos autores, al igual que ocurre con las dos de la Universidad de Sevilla. Sin embargo, esto no pasa en el caso de las publicaciones realizadas en la Universidad de Oviedo y León, pues los autores no son los mismos en cada caso.

De estos datos se puede inferir que el interés por el tema no se encuentra muy extendido por la geografía nacional, un panorama que tiene su

[18] Estas dos comunidades autónomas (Asturias y Castilla y León) trabajan conjuntamente en la elaboración de dos investigaciones sobre la competencia escrita de los universitarios de Educación Infantil.

réplica en el escenario panhispánico, donde todavía veinte países no han realizado ninguna investigación al respecto. La atención de la comunidad científica en este campo de trabajo está, por ello, aún muy concentrada y poco extendida.

4.1.2. Localización temporal

Respecto a la localización temporal, el interés por el tema surgió hace casi una década y media, pues la primera publicación apareció en el año 2010 (Bañales Faz[19]). Si nos fijamos en la evolución de la producción científica durante este tiempo (gráfico 1), esta ha sido irregular, porque no se observa una tendencia ascendente en el número de publicaciones anuales, sino en forma de dientes de sierra, con continuas subidas y bajadas.

La media de publicaciones por año es muy baja (no llega a una por año). Esto sucede como consecuencia del bajo número de obras que conforman el corpus. Y es que, en este interés tan irregular que ya hemos descrito, los trabajos realizados fluctúan constantemente, pues oscilan entre aquellos años en los que no se publica nada (2011, 2012, 2013, 2016, 2019 2021 y 2022) y otros en los que ven la luz dos publicaciones (2014, 2015 y 2020), que es el máximo de trabajos en un año.

Estos datos son muy alertadores en tanto que, desde que se comenzaron a desarrollar las investigaciones, la mayoría de los años carecen de publicaciones, y todo ello pese a la importancia del tema. Además, observamos que el interés por parte de los investigadores no ha aumentado con el tiempo, ya que no existen publicaciones sobre la materia desde el año 2020.

[19] Se trata de un estudio exploratorio en el que se solicitó, a un grupo de estudiantes universitarios, la redacción de un texto expositivo de comparación y contraste con la finalidad de analizar las relaciones que se producen entre el conocimiento previo sobre la temática de escritura, los procesos de regulación de la escritura y la calidad del escrito.

GRÁFICO 1. *Distribución temporal del corpus bibliográfico*

Fuente: elaboración propia

4.2. Rasgos de las muestras

Como se observa en la tabla 3, todas las investigaciones se han llevado a cabo con estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria, a excepción de tres trabajos (Bañales Faz, 2010; Robledo et al. 2018; Cueli et al., 2020), que solo analizan la competencia escrita de los estudiantes del grado de Educación Infantil.

El número de informantes es muy variado, pues la horquilla muestral va desde los 24 participantes de Bañales Faz (2010) hasta los 513 de Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015 y 2017)[20]. De los estudios que trabajan con muestras formadas por estudiantes de los dos grados (Educación Infantil y Primaria), la de Birello y Gil Juan (2014) es la única que no proporciona el número de informantes por cada titulación, sino que lo hace de forma conjunta.

[20] Estos dos autores publican dos obras: la primera en 2015 y la segunda en 2017 (tabla 3). El segundo trabajo es una reproducción del primero, pero ambos mantienen enfoques diferentes. El elaborado en 2015 se trata de un estudio predictivo con estudiantes del grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Sin embargo, el desarrollado en 2017, persigue un enfoque comparativo en el que han participado informantes que cursan los mismos estudios, pero en cuatro universidades españolas diferentes: Cantabria, Granada, Salamanca y Sevilla.

TABLA 3. *Composición de las muestras del corpus bibliográfico*

Autores	N	Titulación	Curso
Bañales Faz (2010)	24	Educación Infantil	2.º
Jiménez, Romero y Sánchez (2014)	120 101	Educación Infantil Educación Primaria	2.º
Birello y Gil Juan (2014)	230	Educación Infantil Educación Primaria	3.º
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015)	212 301	Educación Infantil Educación Primaria	1.º
Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015)	120 101	Educación Infantil Educación Primaria	1.º
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	212 301	Educación Infantil Educación Primaria	1.º
Robledo et al. (2018)	82	Educación Infantil	1.º
Cueli et al. (2020)	108	Educación Infantil	1.º
Martínez Ezquerro (2020)	73 60	Educación Infantil Educación Primaria	1.º

Fuente: elaboración propia

Por último, por lo que respecta al curso de los informantes, todas las obras se centran en uno, principalmente primero, donde se desarrollan dos tercios de las obras. A este le siguen dos investigaciones en segundo y una en tercero. Por tanto, todas las obras son de carácter transversal.

4.3. Tipos de texto y contexto de escritura

Por lo que respecta a la tipología de textos que se les pide escribir a los estudiantes, tenemos tres clases: argumentativo, expositivo y narrativo (tabla 4). Los dos primeros se abordan en el mismo número de investigaciones (tres), mientras que los textos narrativos están presentes en dos trabajos. Salvo la obra de (Cueli et al., 2020), en la que los alumnos tienen que escribir un texto expositivo y otro narrativo, los demás autores solo trabajan con un tipo de texto.

TABLA 4. *Tipo de texto requerido y contexto de escritura*

Autores	Tipo de texto	Contexto
Bañales Faz (2010)	Expositivo	Aula 90 mins.
Jiménez, Romero y Sánchez (2014)	Argumentativo	Aula 60 mins.
Birello y Gil Juan (2014)	Narrativo	Fuera del aula Una semana
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015)	NA	NA
Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015)	Argumentativo	Aula 60 mins.
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	NA	NA
Robledo et al. (2018)	Expositivo	Aula 120 mins.
Cueli et al. (2020)	Expositivo y narrativo	NA
Martínez Ezquerro (2020)	Argumentativo	NA

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la información sobre el contexto de escritura de los textos, es decir, el tiempo que se les da para escribirlos, así como el lugar en el que lo hacen, está presente en más de la mitad de las obras. En relación con el lugar de realización de la tarea, todos los textos se escriben en el aula, salvo el caso de Birello y Gil Juan (2014), que piden a los estudiantes que redacten el texto fuera de clase y les da una semana para ello. Este es el mayor margen de tiempo que se concede en un trabajo, porque los demás oscilan entre 60 y 120 minutos.

4.4 Niveles textuales analizados

Como se muestra en la tabla 5, existe una gran variedad de aspectos de la escritura que han sido investigados. De hecho, no hay dos trabajos que hayan analizado lo mismo, con lo cual resulta imposible contrastar los resultados de distintas obras. Esto es indicativo de lo complejo que resulta investigar la competencia escrita, ya que presenta múltiples facetas. No obstante, los niveles que se han abordado de forma más recurrente han sido la coherencia (Cueli et al., 2020; Martínez Ezquerro,

2020) y la adecuación (Jiménez, Romero y Sánchez, 2014; Romero Oliva y Jiménez Fernández, 2015; Martínez Ezquerro, 2020).

TABLA 5. *Tipo de texto requerido y contexto de escritura*

Autores	Niveles
Bañales Faz (2010)	Conocimiento declarativo Conocimiento procedimental Conocimiento condicional Proceso de escritura
Jiménez, Romero y Sánchez (2014) Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015)	Planificación Presentación Normativa Desarrollo textual Adecuación
Birello y Gil Juan (2014)	Interlocutivo Temático Enunciativo
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015 y 2017)	Alfabetización académica
Robledo et al. (2018)	Conocimientos previos sobre el tema Procesos de regulación de la escritura
Cueli et al. (2020)	Coherencia Calidad Estructura
Martínez Ezquerro (2020)	Corrección Cohesión Coherencia Adecuación Presentación Estilo

Fuente: elaboración propia

4.5 Análisis bibliométrico de las obras

Para el análisis bibliométrico de las obras, hemos tenido en cuenta dos indicadores: el número de citas que ha recibido cada publicación, para lo cual hemos consultado Google Académico, y las citas que hacen los autores del corpus entre sí. En el primer caso, los datos que mostramos en el gráfico 2 indican que, en términos generales, los autores que han tenido mayor impacto en la bibliografía son Guzmán-Simón y García-

Jiménez, ya que sus dos obras se encuentran entre las tres más citadas (2017).

GRÁFICO 2. *Número de citas recibidas por cada obra (fuente: Google Académico)*

Fuente: elaboración propia

Aunque la de Bañales Faz (2010) es la segunda que cuenta con más citas, no podemos atribuirle el mismo impacto que las anteriores, ya que al ser la primera que se publicó, ha contado con más tiempo para ser citada. En este sentido, tiene más impacto el trabajo de Robledo et al. (2018), pues aunque solo ha sido citado en seis ocasiones, proporcionalmente su coeficiente de citación es mayor que la publicación de Bañales Faz (2010), ya que esta ha podido ser citada durante doce años, mientras que la Robledo et al. (2018) solo se ha podido citar durante los últim0s cuatro.

Por otro lado, si analizamos las citas que hacen los autores del corpus entre sí, solo encontramos las autocitas de Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015) y de Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017), que citan sus obras anteriores. Esto es comprensible si tenemos en cuenta, como

expusimos en el apartado de los niveles textuales (§ 4.4), que cada obra investiga aspectos diferentes sobre el texto, de manera que no es posible establecer relaciones temáticas entre las obras.

6. CONCLUSIONES

La competencia escrita y, con ello, la escritura, presenta una gran importancia para la formación y desarrollo del individuo como persona y como futuro profesional de un área de conocimiento específica. Pese a ello, aún hoy en día son muy escasas las investigaciones sobre la competencia escrita. Así lo reflejan autores como Álvarez Álvarez y Boillos Pereira (2015), Ramírez Armenta et al. (2017) y Cisneros Estupiñan y Olave Arias (2019). El simple hecho de que la producción científica sobre el tema sea tan reducida ya es alertador. Pero esta alarma se hace más notoria si atendemos a los estudios realizados sobre competencia escrita en los universitarios de Educación Infantil, una disciplina de estudio de crucial relevancia, en tanto que una vez completa dicha formación universitaria, el individuo tendrá acceso a la que puede considerarse la profesión sobre la que se asienta la sociedad del futuro. Y es que todo docente ha de poseer una óptima destreza escrita para contribuir al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Como expone Palma Arias (2016), el rol del docente en la enseñanza de la escritura es importante para una educación de calidad.

A la escasez de investigaciones que hay en este ámbito de estudio, hemos de añadir su novedoso interés entre la comunidad científica, pues en la disciplina en la que hemos centrado este trabajo (universitarios de Educación Infantil), las investigaciones sobre competencia escrita no comenzaron a publicarse hasta el año 2010 con la obra de Bañales Faz. Sin embargo, la mayor atención de la comunidad científica no surgió hasta 2016, año a partir del cual han visto la luz dos tercios de las obras del corpus, pues hasta esa fecha solo se habían publicado tres trabajos.

De igual modo, la atención entre la comunidad científica por el tema se encuentra muy concentrada geográficamente, pues todas las investigaciones se han llevado a cabo en España. No obstante, dentro de este territorio nacional aún tiene que expandirse de manera notable, pues solo

cinco de las diecisiete Comunidades Autónomas del país cuentan con estudios al respecto.

Además, existe una gran diversidad metodológica y de centros de interés entre las obras. Es decir, los tipos de estudios, los tipos de instrumentos de obtención de datos y sus criterios de recogida (el tipo de texto específico de la prueba, así como su contexto de desarrollo) y las dimensiones y niveles textuales seleccionados para el estudio, son muy variados. Porque, aunque todos los documentos del corpus bibliográfico coinciden en la temática de estudio y en la muestra con la que se trabaja, las situaciones de cada una de las investigaciones son diferentes, como también lo es el interés específico de estudio.

Asimismo, las corrientes de investigación son muy amplias y no están definidas. Y es que los estudios sobre competencia escrita se desarrollan desde diversos enfoques (psicolingüísticos, histórico social, sistemático funcional, etc.) y aúnan numerosas teorías. Así pues, la escasez de investigaciones comentada al principio, junto a la enorme heterogeneidad de la misma, dificultan, posteriormente, la posible comparación de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, y complica la homogeneización de este campo científico.

Para paliar esta problemática, consideramos que el desarrollo de una revisión sistematiza previa al estudio es esencial para recopilar información importante sobre el tema. Así pues, entendemos que este trabajo puede ser de gran utilidad para futuras investigaciones sobre la competencia escrita de los universitarios de Educación Infantil, sobre todo por tres motivos: para facilitar la tarea de recolección de datos, y para dar cuenta de la necesidad de investigar en este campo científico, y de desarrollar cambios en los planes curriculares de estudios, como ya vienen sugiriéndolo autores como Rico Martín y Níkleva (2015) y Alvarado Pino (2019).

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a una beca de colaboración concedida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

8. REFERENCIAS

Alvarado Pino, N. P. (2019). Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, Universidad de Piura]. Repositorio institucional PIRHUA. https://hdl.handle.net/11042/3917

Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 71-90. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu

Andrade Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. Universitas humanística, 68(68) 297-340. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277

Bañales Faz, G. (2011). Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/handle/10803/9281#page=1

Birello, M. y Gil Juan, M. L. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. En C. Rodríguez Gonzalo y M. J. García Folgado (Coords.), Monográficos Tejuelo 10. La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática (pp. 11-26). Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura https://tejuelo.unex.es/article/view/2664

Cisneros Estupiñan, M. y Olave Arias, G. (2019). El léxico disciplinar en la educación universitaria. Panorama Económico, 27(1), 249-266. https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.27-num.1-2019-2626

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. (Conferencia del máster universitario en Comunicación Social). Repositorio de la de la Universitat Pompeu Fabra. http://hdl.handle.net/10230/34497

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. Lenguaje y textos, 38, 37-45. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf

Fernández Cueli, M., Areces Martínez, D., Rodríguez-Málaga, L y González Castro, P. (2020). Implementación de la estrategia Hypertexto en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas. (pp. 172-182). Ediciones Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/110176

Flores Aguilar, M. D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. Innovación educativa, 14(65), 43-59. https://www.ipn.mx/innovacion/n%C3%BAmeros-anteriores/innovaci%C3%B3n-educativa-65.html

Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(1). https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018

Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. RIE. Revista de Investigación Educativa, 35(2), 317-335. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011

Jiménez Fernández, R., Romero Oliva, M. F. y Sánchez Rodríguez, S. (2014). Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. En M. F. Romero Oliva (Coord.), La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación (pp. 25-62). Ediciones Octaedro.

Martínez Ezquerro, A. (2020) Competencias lecto-escritoras en contextos universitarios. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), La formación de lectores más allá del campo disciplinar (pp. 31-48). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/112

Palma Arias, L. S. (2016). Evaluación de las competencias profesionales en Comunicación Escrita del estudiante del séptimo semestre de la carrera de Comunicación Social. Módulo didáctico para capacitación continua. [Trabajo Dirección de posgrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26850

Ramírez Armenta, M. O., Tánori Quintana, J., García López, R. I. y Urías Murrieta, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. Educación Superior, 23, 77-88. https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/129

Rico Martín, A. M. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Revista signos. Estudios de Lingüística, 49(90), 48-70. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003

Robledo Ramón, P., Arias-Gundín, O., Palomo, M. P., Andina, E. y Rodríguez, C. (2018). Perfil escritor y conocimiento metacognitivo de las tareas académicas en los estudiantes universitarios. Publicaciones, 48(1), 197-217. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7335

Romero Oliva, M. F. y Jiménez Fernández, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Muñoz Aldama e I. Ballano Olano (Coords.), La escritura académica en las universidades españolas (pp. 63-94). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

¿LEEN POCO LOS FUTUROS DOCENTES? EL HÁBITO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

ELENA MORALES ARIAS
Universidad de Córdoba

JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta indispensable para el desarrollo cognitivo, intelectual, social, cultural y moral de las personas. Además, constituye uno de los ejes centrales del proceso educativo y una de las principales vías de acceso al éxito académico y profesional (Ruiz Ávila et al., 2015).

El alumnado adquiere una cierta formación *prelectora* a través de las distintas experiencias desarrolladas en su entorno familiar y contexto más cercano, por lo que son los maestros de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria los principales responsables de desarrollar esas competencias. De esta forma, resulta imprescindible que los docentes cuenten con un bagaje literario adecuado para así poder transmitírselo a los estudiantes, motivarlos, fomentar su interés por esta actividad y, en definitiva, crear un buen hábito lector en ellos.

Debido a la importancia de este asunto, hemos querido conocer cómo es el hábito lector de los futuros maestros de Educación Infantil, pues, aunque la creación del hábito y el gusto por la lectura no son competencia únicamente educativa, es en esta etapa cuando se sientan las bases de los hábitos que van a marcar el futuro del desarrollo del individuo. Ante esto, los docentes juegan un papel fundamental.

Sin embargo, estudios como los desarrollados por Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010) revelan que cada vez son más los estudiantes universitarios que leen, pero no tienen interés por la lectura. Es decir, para muchos de ellos, la lectura constituye una actividad instrumental y académica más, desvinculada de su tiempo de ocio, negándose así a disfrutar de la oportunidad de beneficiarse de todas sus potencialidades.

Ante esta situación, hemos querido dirigir nuestro trabajo de investigación a conocer si el paso por la universidad mejora el hábito lector de los estudiantes de Educación Infantil (EI). A partir de una muestra de alumnos y alumnas de este grado de la Universidad de Córdoba (UCO), que ha respondido a un cuestionario sobre su hábito lector, concluiremos cuál es su gusto por la lectura en la actualidad, cómo era en su infancia y qué repercusión puede llegar a tener sobre ellos el hábito lector de su entorno más cercano.

1.1. El docente como creador del hábito lector del alumnado

El contexto sociofamiliar del niño no es el único responsable de inculcar el gusto por la lectura. La figura de los maestros y profesores ejerce también una gran influencia. Es fundamental que los docentes posean hábito lector para así poder interesarse por la literatura infantil y juvenil, transmitir a sus estudiantes de forma efectiva su amor hacia ella, influir en sus intereses, guiarlos en el descubrimiento del conocimiento y fomentar la fantasía y la imaginación (Domínguez Domínguez et al., 2015).

Para que los alumnos tengan una buena formación literaria, necesitan docentes que les aporten motivos por los que leer a partir de los suyos propios, es decir, que sean modelos de sujetos con afán lector. Estudios como los de McKool y Gespass (2009) revelan que los profesores que son lectores frecuentes utilizan técnicas que consiguen que la formación lectora de sus alumnos sea más exitosa, porque sus hábitos de lectura son extrapolados al aula. También tienen gran peso las creencias y experiencias emocionales y personales que el docente tenga porque, según Sanjuán Álvarez (2011: 94), “la principal fuente de satisfacción para el lector es la construcción de experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto”.

Cuando el docente se encuentra desmotivado, tiende a considerar esta actividad con un mero valor instrumental y deja a un lado la posibilidad de crear experiencias lectoras gratificantes para sus alumnos. Por lo tanto, la identidad lectora de los maestros está conformada por un conjunto de experiencias, emociones y relaciones que influyen en gran medida en su obligación de formación de lectores (Granado y Puig, 2014).

1.2. Investigaciones sobre el hábito lector de los estudiantes del grado de educación infantil

Con el objetivo de conocer los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de Educación Infantil de otras universidades y hacer un posterior estudio comparativo, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica, cuyos resultados mostramos en la tabla 1. Según la media, observamos que el perfil mayoritario de los estudiantes es el de lector ocasional, seguido por el de no lector y, en último lugar, el de lector frecuente.

No obstante, no debemos interpretar estos datos como definitivos, sino más bien como tendencias, ya que los porcentajes presentados por los autores son bastante heterogéneos, debido al empleo de distintos criterios para la recogida y análisis de los datos. En este sentido, mientras unos toman como referencia el número de libros leídos al año, otros, por ejemplo, se centran en la frecuencia de lectura (diaria, semanal, mensual, etc.) del estudiantado. Asimismo, llaman fuertemente la atención las diferencias existentes entre los porcentajes de los diferentes perfiles de hábito lector, pues, por ejemplo, para los lectores frecuentes nos movemos entre el 6,9 % de Felipe Morales (2015) y el 40,4 % de Rodríguez-Miñambres (2022).

Estas diferencias tan grandes, además, reflejan panoramas contrapuestos entre los estudios, pues, mientras para algún autor los lectores frecuentes serían el grupo más numeroso (Rodríguez-Miñambres, 2022), para la mayoría de ellos serían el minoritario. A esto podemos atribuir dos explicaciones posibles: 1) el tipo de metodología empleada en las investigaciones para recoger los datos o 2) el tipo de muestra seleccionada, que en algunos casos (por un motivo desconocido) ha estado formada por participantes con un gran hábito lector, por encima de lo que suele ser habitual.

TABLA 1. *Investigaciones sobre el hábito lector de estudiantes del grado de Educación Infantil.*

Autores	Frecuente	Ocasional	No lector
Larrañaga, Yubero y César (2008)	7,7	52,3	40
Felipe Morales (2015)	6,9	60,4	25,3
Caride, Caballo y Gradaílle (2018)	27,8	21,5	50,6
Elche y Yubero (2019)	24,4	40,4	35,2
Felipe, Barrios y Caldevilla (2019)	32,5	60,7	6,8
Elche, Sánchez García y Yubero (2019)	9,5	43,2	47,3
Larragueta y Ceballos-Viro (2020)	37,6	50	12,4
Amo y Baldrich (2021)	33	32	35
Gómez Rubio (2021)	11,3	46,1	42,6
Rodríguez-Miñambres (2022)	40,4	37,6	20
Media	23,1	44,4	31,5
Desviación	13,1	12,3	14,8

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La finalidad principal de este trabajo (O_1) es conocer si el hábito lector de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba mejora durante su formación universitaria. Junto a este objetivo principal, nos hemos propuesto otros cuatro objetivos generales: O_2) describir los hábitos de lectura de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la UCO, O_3) conocer si el hábito lector de los estudiantes de EI de la UCO es similar al de estudiantes de otras universidades, O_4) comprobar si la experiencia con la lectura durante la infancia influye en el hábito lector actual y O_5) conocer si la experiencia con la lectura del entorno cercano de los estudiantes influye en su hábito lector.

De los objetivos planteados emanan un conjunto de hipótesis que hemos decidido clasificar según su tipología, distinguiendo entre descriptivas, correlacionales y causales. Siguiendo el mismo orden que su objetivo correspondiente, estas son las siguientes: H_1) el paso por la universidad mejora el hábito lector de los estudiantes, H2) los estudiantes presentan hábitos de lectura bajos, H3) los estudiantes presentan un hábito lector

similar al de estudiantes de otras universidades, H4) el hábito lector de la infancia correlaciona con el hábito lector actual de los estudiantes y H5) el hábito lector del entorno cercano de los estudiantes correlaciona con su hábito lector actual.

3. Metodología

3.1. Descripción del método

En función de los objetivos que nos hemos propuesto, nuestro estudio es de carácter pseudolongitudinal, descriptivo y correlacional. En este sentido, atendiendo al objetivo principal de nuestra investigación, nuestro estudio es pseudolongitudinal (y no longitudinal en sentido estricto) porque los estudiantes del primer curso no son los mismos que los del último curso; si lo fueran, sí sería un estudio longitudinal, para lo cual habría sido necesario dejar pasar un lapso de cuatro años entre la recogida de datos en primero y en cuarto curso. El carácter descriptivo se corresponde con el segundo y tercer objetivos, mediante los que pretendemos describir el hábito lector de nuestros estudiantes y compararlo con el de estudiantes de otras universidades. Por último, es correlacional porque hemos realizado un análisis de correlación entre los hábitos lectores de la infancia de los estudiantes y el hábito lector de su entorno más cercano con su hábito lector actual.

3.2. Población y muestra de estudio

La población de nuestra investigación (N = 273) está conformada por los estudiantes universitarios de primero (n_1 = 187) y cuarto (n_4 = 86) del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, durante el curso académico 2021-2022. Para determinar esta población, se han utilizado las listas de los estudiantes de primera matrícula de primer y cuarto curso.

Nuestra muestra (n = 138), representada en la tabla 2, está compuesta por estudiantes universitarios de primero y cuarto del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, en el curso académico 2021-2022, que han respondido al cuestionario elaborado como instrumento

de investigación. Es de carácter no probabilístico porque los participantes no han sido seleccionados de forma aleatoria, sino que, de forma voluntaria, han decidido responder el cuestionario facilitado y, más concretamente, es una muestra de conveniencia, porque no existen criterios que deban considerarse para que una persona pueda ser parte de la muestra, más allá de que sean estudiantes de primero o cuarto curso del grado de Educación Infantil de la UCO.

TABLA 2. *Muestra de la investigación*

Curso	Género		Total (por curso)
	Mujeres	Hombres	
Primero	67	5	72
Cuarto	59	7	66
Total (por género)	126	12	138

Fuente: elaboración propia

Para que nuestra muestra fuera representativa de la población, debería haber tenido un mínimo de 160 participantes. Puesto que nuestra muestra ha estado conformada finalmente por 138 informantes, no es representativa de la población. A pesar de ello, los datos obtenidos proporcionan información muy útil por su valor orientativo sobre el comportamiento potencial de la población.

Por lo que respecta a los datos sociodemográficos, la media de edad de los participantes de primero se sitúa en 20,8 años, y la de los de cuarto, en 21,1 años, con una desviación típica de 2,2 en ambos casos. En cuanto al género, existe una clara superioridad de participantes femeninos en ambos cursos, pues en primero un 93 % son mujeres y un 7 % son hombres, y en cuarto un 89 % son mujeres y tan solo un 11 % son hombres.

En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes de ambos cursos presentan prácticamente la misma nota media (7,7 los de primero y 7,8 los de cuarto, con una desviación típica de 1,1 y 1,0 respectivamente). Aunque no hay diferencias en este sentido, el porcentaje de alumnos con notas elevadas (notable y sobresaliente) es mayor en primero (91 %) que en cuarto (78 %), como se puede comprobar en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Distribución porcentual de la nota media de la muestra*

Fuente: elaboración propia

3.3. Variables de la investigación

La variable dependiente de nuestra investigación ha sido el hábito lector de los estudiantes, que hemos operacionalizado en tres categorías (lector frecuente, lector ocasional y no lector), que son las que ha empleado la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) en sus *Informes sobre hábitos de lectura y compra de libros* desde su primera edición del año 2000.

En nuestro caso, además del criterio de frecuencia de lectura empleado por la FGEE, también hemos tenido en cuenta el número de libros leídos al año. De este modo, hemos considerado como lectores frecuentes a los estudiantes que leen todos o varios días de la semana, así como quienes leen más de diez libros al año; lectores ocasionales son quienes leen con una frecuencia mensual o trimestral y también quienes leen entre tres y nueve libros al año; y no lectores son los estudiantes que afirman que no leen nunca o casi nunca o quienes leen menos de tres libros al año.

Por lo que respecta a las variables independientes, estas han sido el paso por la universidad, las experiencias lectoras de los estudiantes durante su infancia y el hábito lector de su entorno cercano actual. En este caso

hemos tenido en cuenta a los familiares de primer grado de consanguinidad (padres y hermanos), a los amigos y a los compañeros de clase.

Como variable interviniente, solo hemos tenido en cuenta la nota media de los estudiantes, pero no los habituales rasgos sociodemográficas del género y la edad. Esto se debe, en el primer caso, a que el número de estudiantes de sexo masculino ha sido tan reducido que resulta imposible compararlos de forma proporcional con los de sexo femenino. Y hemos desechado la edad porque la media que hemos obtenido por parte de los estudiantes del primer y del último curso es tan similar que es improbable que existan diferencias estadísticamente significativas.

3.4. Instrumento

Con el propósito de someter a prueba las hipótesis planteadas y cumplir con los objetivos establecidos, hemos elaborado un cuestionario. Aunque es de creación propia, está basado en instrumentos ya existentes que hemos analizado durante el proceso de revisión bibliográfica (Larrañaga Rubio, 2004; Larrañaga Rubio y Yubero Jiménez, 2005; Larrañaga, Yubero y César, 2008; Galicia y Villuendas, 2011; Yubero, Larrañaga y Pires, 2014; Salvador y Agustín, 2015). Para su creación nos hemos basado en los criterios de confiabilidad, validez y objetividad que todo instrumento de medición debe reunir para garantizar su calidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por lo tanto, el primer paso para la elaboración de nuestro instrumento ha consistido en la revisión bibliográfica sobre el hábito lector de los estudiantes del grado de Educación Infantil. A continuación, procedimos al diseño de nuestro instrumento, que, en su versión definitiva, se trata de un cuestionario estructurado, compuesto de 45 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: 1) información sociodemográfica, 2) el hábito lector del entorno de los estudiantes, 3) el hábito lector durante la infancia y 4) el hábito lector en la actualidad.

La primera versión de nuestro cuestionario se componía de 60 ítems y comenzaba con la recolección de información personal del sujeto encuestado: género, edad, vía de acceso a la Universidad, curso en el que se encuentra matriculado, nota media, número de hermanos y posición

respecto a ellos, y nivel de estudios de los progenitores. Posteriormente, aparecían las preguntas que diseñamos de acuerdo con nuestros objetivos e hipótesis. En un primer momento, estas preguntas no se encontraban clasificadas por temáticas.

Una vez superadas las fases iniciales de su construcción, comenzamos su proceso de validación. Para ello, el instrumento fue juzgado por un total de cuatro expertos, todos ellos profesores del Departamento de Ciencias del Lenguaje que imparten clase en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Tras las sugerencias recibidas, el cuestionario fue dividido en los cuatro apartados en los que actualmente está estructurado, y que hemos explicado anteriormente, y se añadieron, suprimieron y cambiaron aquellas preguntas que suponían una mejora del instrumento. De esta forma, los 60 ítems iniciales fueron sustituidos por una cifra final de 45.

El siguiente paso fue someter el cuestionario a una prueba de pilotaje en la que participaron ocho alumnas internas del Departamento y dos colaboradoras honorarias ya graduadas. Igualmente, nuestro cuestionario volvió a experimentar algunas modificaciones, tras las que obtuvimos el instrumento que finalmente hemos empleado para nuestra investigación. Esta tercera y última versión fue traspasada a un formulario de Google para que el alumnado pudiera cumplimentarlo.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Experiencia lectora durante la infancia

Para determinar la experiencia que los estudiantes tuvieron con la lectura durante su infancia, hemos empleado las ocho preguntas de tipo Likert (con un rango de respuesta de 0 a 4) que presentamos en la tabla 3, junto con los resultados.

TABLA 3. *Preguntas y resultados sobre la experiencia lectora durante la infancia*

	1.º	**4.º**
¿Cuánto te gustaba leer?	2,76	2,79
¿Con qué frecuencia te leían o contaban cuentos?	2,98	3,01
¿Te preguntaba tu familia por lo que leías?	2,54	2,58
¿Con qué frecuencia te regalaban libros?	2,53	2,52
¿Te gustaban los libros que te regalaban?	2,84	2,84
¿Con qué frecuencia veías que se leía en tu casa?	2,35	2,36
¿Se fomentaba la lectura en tu colegio?	3,10	3,01
MEDIA	2,73	2,73
DESVIACIÓN	0,3	0,3

Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla, no se aprecian diferencias entre la experiencia lectora en la infancia de los alumnos de primero y cuarto, pues la media y desviación son idénticas. Puesto que las puntuaciones de todas las preguntas son superiores a 2 (que es el valor intermedio) y están próximas al 3, podemos afirmar que la experiencia lectora del alumnado de ambos cursos ha sido positiva. Si comparamos la pregunta con la puntuación más baja (la frecuencia con la que veían leer en casa) con la más alta (el fomento de la lectura en el colegio), se aprecia una discordancia: no hay correspondencia entre el empeño que se ponía en el colegio para fomentar la lectura y el escaso tiempo que se dedicaba a leer en casa. Esto sugeriría que sería necesaria una mejor coordinación entre el colegio y la familia para conseguir un mayor hábito lector.

Por otro lado, también les hemos preguntado cómo consideran que ha sido su relación con la lectura desde la infancia hasta hoy, mediante una escala de tipo Likert, cuyos resultados presentamos en el gráfico 2. Los dos cursos presentan porcentajes similares, entre los que destaca el hecho de que más de la mitad de los estudiantes reconoce que ha tenido una relación "buena" o "muy buena" con la lectura. No obstante, son más los alumnos de primero (63 %) que valoran positivamente su relación con la lectura frente a los de cuarto (59 %).

GRÁFICO 2. *Distribución porcentual de la relación con la lectura*

Fuente: elaboración propia

4.2. Hábito lector del entorno cercano

Mediante una escala de tipo Likert, les hemos pedido a los estudiantes que indiquen el hábito lector que consideran que tienen sus familiares, amigos y compañeros de clase, así como la frecuencia con la que hablan con ellos sobre libros y lecturas (tabla 4).

El entorno del alumnado de cuarto presenta un hábito lector ligeramente superior (2,01) al de primero (1,97) y también es el que conversa con más frecuencia sobre libros. No obstante, en ningún caso las puntuaciones son altas, con lo cual el hábito lector no es muy elevado ni las conversaciones literarias son frecuentes. Por otra parte, en ambos cursos las madres son las personas del entorno cercano con mayor hábito lector, mientras que los amigos son con quienes conversan sobre libros con más frecuencia.

TABLA 4. *Resultados sobre el hábito lector y las conversaciones sobre lectura en el entorno cercano*

	Hábito lector		Conversaciones	
	1.º	4.º	1.º	4.º
Madre	2,43	2,46	1,6	1,62
Padre	1,62	1,73	0,82	0,84
Hermanos/as	1,9	1,89	1,14	1,09
Amigos/as	1,99	2,04	1,71	1,76
Compañeros/as de clase	1,89	1,94	0,98	1,13
Media	1,97	2,01	1,25	1,29

Fuente: elaboración propia

4.3. Hábito lector actual de los estudiantes

Como indicamos anteriormente, para medir el hábito lector actual de los estudiantes, hemos tenido en cuenta tanto el número de libros que leen al año como la frecuencia de lectura (tabla 5). Como se observa en la tabla, los porcentajes de ambos criterios no coinciden, lo cual muestra un perfil lector diferente según el factor que se tenga en cuenta.

En este sentido, si nos fijamos en el número de libros leídos en el último año, en primero prevalecen los lectores ocasionales, mientras en cuarto, los no lectores. En cambio, si atendemos a la frecuencia de lectura, en primero siguen predominando los lectores ocasionales, pero en cuarto ya no son los no lectores, sino los ocasionales, que suponen más de la mitad del total. Por tanto, según el criterio del número de libros leídos, si bien es cierto que aumenta el porcentaje de lectores frecuentes en tres puntos (del 11 al 14 %), también lo hace en una proporción análoga el porcentaje de no lectores (del 40 al 44 %). Por su parte, atendiendo a la frecuencia de lectura, el número de lectores frecuentes disminuye, mientras que el de lectores ocasionales aumenta.

TABLA 5. *Porcentaje de libros leídos y de frecuencia de lectura*

	Libros leídos		**Frecuencia de lectura**	
	1.º	4.º	1.º	4.º
Lectores frecuentes	11 %	14 %	28 %	21 %
Lectores ocasionales	49 %	42 %	44 %	51 %
No lectores	40 %	44 %	28 %	28 %

Fuente: elaboración propia

Si se nos permite una simplificación de estos datos para ofrecer una imagen más elocuente al respecto, podemos afirmar que el número de no lectores aumenta cuando nos fijamos en la cantidad de libros leídos al año y disminuyen los lectores frecuentes si observamos el criterio de frecuencia de lectura. Por tanto, desde el punto de vista de la estadística descriptiva, no observamos ninguna mejora del hábito lector de los estudiantes tras su paso por la universidad.

4.4. Comparación del hábito lector de los estudiantes de la UCO con los de otras universidades

Para poder comparar nuestros datos con los de otras universidades, hemos extraído la media de los porcentajes de la tabla 5 y el resultado lo mostramos en la fila sombreada de la tabla 6, en la que también incluimos los datos de las obras que hemos analizado en la fase de revisión bibliográfica. Así, los estudiantes del grado de Educación Infantil de la UCO tienen un peor hábito lector, pues hay menos lectores frecuentes que la media de universidades y más lectores ocasionales y no lectores.

TABLA 6. *Comparativa de los tipos de lectores de nuestro trabajo con los de investigaciones previas*

Autores	Frecuente	Ocasional	No lector
Larrañaga, Yubero y César (2008)	7,7	52,3	40
Felipe Morales (2015)	6,9	60,4	25,3
Caride, Caballo y Gradaílle (2018)	27,8	21,5	50,6
Elche y Yubero (2019)	24,4	40,4	35,2
Felipe, Barrios y Caldevilla (2019)	32,5	60,7	6,8
Elche, Sánchez García y Yubero (2019)	9,5	43,2	47,3
Larragueta y Ceballos-Viro (2020)	37,6	50	12,4
De Amo y Baldrich (2021)	33	32	35
Gómez Rubio (2021)	11,3	46,1	42,6
Rodríguez Miñambres (2022)	40,4	37,6	20
Nuestro estudio (2022)	18,5	46,5	35
Media	23,1	44,4	31,5
Desviación	13,1	12,3	14,8

Fuente: elaboración propia

4.5. Relación entre el hábito lector de los estudiantes, la experiencia lectora durante la infancia y el hábito lector del entorno cercano

Para determinar si existe alguna relación entre el hábito lector de los estudiantes con las experiencias que tuvieron con la lectura durante su infancia, así como con el hábito lector de su entorno más cercano, se necesita un análisis de correlación. Para ello, hay que determinar si dicho análisis debe ser de carácter paramétrico o no paramétrico. En el primer caso, habría que aplicar la prueba de correlación de Pearson y en el segundo, la de Spearman. La elección de estas pruebas estará condicionada por la tendencia a la normalidad (o no) de las respuestas de los estudiantes, cuyos resultados presentamos en el gráfico 2.

Como podemos observar, el hábito lector del entorno cercano presenta una tendencia normal, por lo que habría que aplicar la correlación de Pearson. En cambio, no ocurre lo mismo con las experiencias lectoras de la infancia, de modo que habrá que aplicar en este caso la correlación de Spearman.

GRÁFICO 2. *Gráficos de dispersión de las variables independientes*

Fuente: elaboración propia

Los resultados de estos análisis, que exponemos en la tabla 7, indican que se ha producido una pequeña correlación estadísticamente significativa entre las variables independientes y el hábito lector. Esto no implicaría, de momento, que el hábito lector esté determinado por las experiencias que los estudiantes hayan tenido con la lectura durante su infancia ni por el hábito lector de su entorno, pues no estamos ante una relación de causalidad.

TABLA 7. *Resultados de los análisis de correlación*

Variables independientes	Coeficientes de correlación	Hábito lector del estudiante
Hábito lector del entorno cercano	Pearson	,162**
	Sig. (unilateral)	<,029
Experiencias lectoras en la infancia	Spearman	,280**
	Sig. (unilateral)	<,001

Fuente: elaboración propia

Para comprobar si existe relación de causa-efecto, empleamos la regresión lineal (tabla 8), de la que obtenemos valores estadísticamente significativos, con lo cual sería posible, *a priori*, proponer un modelo predictivo del hábito lector (y = a + bx). En esta fórmula predictiva, la "y" es la variable dependiente (el hábito lector actual); la "x" representa la variable independiente que consideramos predictora de la anterior (que

en nuestro caso serían las experiencias lectoras durante la infancia [modelo 1] y el hábito lector del entorno cercano [modelo 2]; y los valores a y b son, respectivamente, una constante y un coeficiente que hay que calcular y que deben ser estadísticamente significativos para que el algoritmo predictivo sea válido.

TABLA 8. *Resultados de la regresión lineal .**ANOVAa***

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	16,821	1	16,821	12,037	<,001b
	Residuo	190,049	136	1,397		
	Total	206,870	137			
2	Regresión	16,834	2	8,417	5,979	,003c
	Residuo	190,036	135	1,408		
	Total	206,870	137			

a) Variable dependiente: hábito lector actual
b) Predictores: (Constante), exp. lect. Infancia
c) Predictores: (Constante), háb. lect. Entorno

Fuente: elaboración propia

En la tabla 9 exponemos los valores "a" (constante) y "b" (coeficientes "HL infancia" y "HL entorno" para cada modelo predictivo) y comprobamos que solo el coeficiente "infancia" es significativo. En consecuencia, sería posible afirmar que el hábito lector viene determinado, en cierta medida, por las experiencias con la lectura que se tuvieron durante la infancia, pero no por el hábito lector del entorno cercano.

TABLA 9. *Resultados de la regresión lineal*

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Beta t	SSig.
		B	Desv.	Error		
1	(Constante)	487	,339		1,439	153
	HL infancia	499	,144	,285	3,469	,001
2	(Constante)	494	,348		1,420	158
	HL entorno	,015	,156	-,010	-,096	23

5. CONCLUSIONES

Vamos a presentar en este último apartado las conclusiones a partir de las hipótesis de la investigación, así como diversas propuestas para futuras investigaciones.

5.1. Conclusiones a partir de las hipótesis de investigación

Por lo que respecta a las hipótesis de tipo descriptivo, que sostienen que el hábito lector de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba es bajo y coincide con el de los alumnos de otras universidades, confirmamos ambas, aunque la segunda solo de modo parcial. Efectivamente, en el primer caso, tanto si tenemos en cuenta el número de libros que leen al año como la frecuencia de lectura, predominan los lectores ocasionales: leen entre tres y nueve libros al año y lo hacen con una frecuencia mensual o trimestral. En cuanto a la similitud del hábito lector de los estudiantes de la Universidad de Córdoba con el de los estudiantes de otras universidades, si bien el de estos también suele ser bajo, el de los estudiantes de la UCO lo es aún más porque es inferior a la media.

Por otra parte, de las dos hipótesis correlacionales que afirmaban la existencia de relación entre el hábito lector de los estudiantes con las experiencias que tuvieron con la lectura durante su infancia y también con el hábito lector de su entorno cercano, se confirman ambas. Además, constatamos relación de causalidad entre las experiencias con la lectura en la infancia y el hábito lector de los estudiantes en la actualidad. Esto convertiría a las primeras en predictoras del hábito lector futuro, lo cual conllevaría unas importantes implicaciones didácticas, pues la forma mediante la que los adultos acerquen la lectura a los niños puede ser determinante para el desarrollo del hábito lector de estos.

Por último, la hipótesis principal de nuestra investigación que sostenía que el hábito lector de los estudiantes mejora tras su paso por la universidad se ha visto rechazada. La contundencia de este dato debería servir para hacernos recapacitar sobre la finalidad formativa de la institución universitaria. Si bien es cierto que la universidad no es la única variable

que puede intervenir en la formación del hábito lector, no lo es menos que podemos esperar más de ella de lo que los datos nos muestran.

Cabe preguntarse si la actividad docente contribuye a mejorar el hábito lector o si, por el contrario, se convierte en un obstáculo. Y, sobre todo, conviene comprobar si es posible que los estudiantes mejoren su hábito lector al término de su formación universitaria, ya que parece que está determinado por las experiencias lectoras de su infancia, de manera que resultaría difícil cambiar tales tendencias en la edad adulta.

A tenor de estos datos, se abre, desde nuestro punto de vista, una interesante línea de investigación, que podría desarrollarse a partir de las siguientes preguntas: si la puntuación media de las experiencias lectoras durante la infancia y del entorno cercano fuese distinta (más alta o baja), ¿podríamos establecer una relación de causa y efecto y establecer un valor predictivo?, ¿es posible que a partir de un determinado valor en las experiencias durante la infancia y en el hábito lector del entorno cercano podamos predecir cuál es el hábito lector actual?

5.2. Propuestas para futuras investigaciones

Durante el transcurso de esta investigación, hemos encontrado ciertas limitaciones para las que presentamos algunas propuestas de mejora. Así, consideramos que sería una buena opción pasar las encuestas al alumnado de primero en septiembre, justo al ingresar en la universidad y, en mayo, al alumnado de cuarto, en el culmen de su formación universitaria. En nuestro caso, las pasamos a los estudiantes de ambos cursos en el mes de abril.

Otra propuesta consistiría en seleccionar para la muestra solo al alumnado que procede de estudios de bachillerato, excluyendo, de esta forma, a aquellos que hayan realizado un grado formativo superior u otra carrera universitaria, porque los alumnos procedentes de ciclos formativos tienen más edad que los de bachillerato y, por tanto, su hábito lector puede ser diferente por contar con más experiencia vital. Asimismo, consideramos oportuno seleccionar un número equilibrado de participantes de género masculino y femenino, extrapolando esta investigación al alumnado de Educación Infantil de otras universidades.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a una beca de colaboración concedida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

7. REFERENCIAS

Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Baldrich Rodríguez, K. (2021). Prácticas letradas en el ámbito universitario: los hábitos lectores del alumnado de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería. Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos, 40. http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2712

Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707

Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., y Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/80

Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. Educación XXI, 22(1), 215-237. https://doi.org/10.5944/educxx1.21548

Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(1), 31–45. https://doi.org/10.13042/bordon.2019.66083

Felipe Morales, A. (2015). Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Málaga: Universidad de Málaga. http://hdl.handle.net/10630/14184

Felipe Morales, A., Barrios, E. y Caldevilla Domínguez, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, 24(extra 4), 89-103. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924

Galicia Gaona, J. C. y Villuendas González, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. Revista de la Educación Superior, 40(157), 55-73. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223003

Gómez Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. Lenguaje y Textos, 53, 141-154. https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Larragueta, M. y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287

Larrañaga Rubio, E. (2004). La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos de la Universidad de Castilla-La Mancha. http://hdl.handle.net/10578/931

Larrañaga Rubio, E. y Yubero Jiménez, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura, 1, 43-60. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04

Larrañaga Rubio, E., Yubero Jiménez, S. y César Cerrillo, P. (2008). Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles. SM.

Mckool, S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny´s reading teacher love to read? How teachers´personal reading habits affect instructional practices. Literacy Research and Instruction, 48(3), 264-276. http://dx.doi.org/10.1080/19388070802443700

Rodríguez-Miñambres, P. (2022). El horizonte lector de los futuros maestros: expectativas y realidad de sus hábitos lectores. En S. Gala Pellicer (Ed.), Educación literaria: nuevas perspectivas pedagógicas (pp. 37-58). Dykinson. https://rebiun.baratz.es/rebiun/record/Rebiun30815072

Ruiz Ávila, M. M., Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L. y Torres Ávila, Y. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012

Salvador Oliván, J. A. y Agustín Lacruz, M. C. (2015) Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Anales de Documentación, 18(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 7, 85-100. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07/192

Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 6, 7-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721001

Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E. y Pires, N. (2014). Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes protugueses do ensino superior. (Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura de la Universidad de Castilla-La Mancha). Repositorio Institucional del Instituto Politécnico de Castelo Branco. https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2454

¿LEEN BIEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

SILVIA ARMENTA COUÑAGO
Universidad de Córdoba

JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La lectura forma parte de nuestra vida y nos permite comprender el mundo. La comprensión lectora es una competencia transversal esencial para desenvolvernos en la sociedad, que exige lectores competentes y críticos. Se trata de una habilidad cognitiva compleja que requiere la interacción lector-texto para crear significado a partir de los conocimientos previos. Permite adquirir aprendizajes y favorece habilidades como la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por tanto, es necesario formar a los docentes de Educación Infantil, quienes tendrán la responsabilidad de acercar esta habilidad a los niños.

Son diversos los autores que destacan la importancia de estudiar la competencia lectora de los futuros docentes de Infantil. Manzanarez et al. (2008), Díez Mediavilla et al. (2018) y Makuc (2020) afirman que la concepción que posee el profesorado sobre la competencia lectora influye en la propia comprensión. Asimismo, González Rivera (2020) defiende que los docentes deben valorar la lectura y enseñar estrategias lectoras que permitan una verdadera comprensión. Finalmente, Cabanillas (2004), Graffigna et al. (2008), Durango (2017) y Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) sostienen que las prácticas letradas del

profesorado inciden en el nivel de comprensión lectora que desarrolla su alumnado.

2. OBJETIVO

El objetivo de nuestro trabajo es proporcionar el estado de la cuestión sobre la competencia lectora de los estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

Para determinar el estado de la cuestión sobre nuestro tema de estudio, se ha realizado una revisión sistematizada de la bibliografía. Se trata de un tipo de revisión bibliográfica surgido a partir de las revisiones sistemáticas llevadas a cabo en el ámbito de las Ciencias de la Salud, en un intento de extender su alcance a otras áreas de conocimiento. Concretamente, nos hemos basado en el modelo ReSiste-CHS (Revisiones Sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales), propuesto por Codina (2018), en el que se distinguen cuatro fases tomadas del marco metodológico SALSA[21] (búsqueda, evaluación, síntesis y análisis) y que explicamos a continuación.

En la fase de búsqueda bibliográfica, hemos utilizado dos bases de datos (Google Scholar y Dialnet), en las que se han empleado las siguientes secuencias de palabras como criterio de búsqueda: "competencia lectora" o "comprensión lectora", por un lado y, por otro, "universitarios educación infantil". En la siguiente fase se han analizado los documentos mediante un procedimiento sistemático, según el cual se han descartado aquellas obras que no fuesen de carácter empírico o que no tuvieran entre sus informantes a estudiantes del grado de Educación Infantil. Como resultado de esto, hemos documentado un corpus formado por nueve obras, cuyo análisis exponemos de forma sintetizada en el

[21] El término procede de las siglas de las palabras inglesas *Search, Appraisal, Synthesis* y *Analysis*.

siguiente apartado, de modo que presentamos las dos últimas fases de nuestra revisión (análisis y síntesis) de forma conjunta.

4. RESULTADOS YANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado vamos a exponer, de manera sintetizada, los resultados del análisis del corpus bibliográfico, que hemos realizado en función de estos criterios: su localización geográfica y cronológica, las muestras de las investigaciones, indicadores bibliométricos y, como elemento más importante de nuestra revisión, las líneas de investigación.

4.1. Localización espacial y temporal de las obras

El inicio de esta corriente de investigación tiene lugar en Perú en 2004 con la tesis doctoral de Cabanillas, como se muestra en la tabla 1. Sin embargo, habrá que esperar cerca de una década para que el siguiente trabajo (Mayoral et al., 2013) vea la luz. Asimismo, más de la mitad de las obras se han publicado a partir de 2016.

TABLA 1. *Distribución espacial y temporal del corpus bibliográfico analizado*

AUTORES	AÑO	PAÍS	UNIVERSIDAD	
			Investigadores	Informantes
Cabanillas	2004	Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Universidad Nacional S. Cristóbal de Huamanga
Mayoral et al.	2013	España	Universidad de Gerona	
Cano Vela	2015	España	Universidad de Castilla-La Mancha	
Felipe	2015	España	Universidad de Málaga	
García Mejía	2016	Perú	Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	
Felipe y Barrios	2017	España	Universidad de Málaga	
Guzmán-Simón y García-Jiménez	2017	España	Universidad de Sevilla	Universidades de Sevilla, Granada, Cantabria y Salamanca
Sánchez Huete et al.	2019	España	CES Don Bosco	
Briones et al.	2021	España	Universidad de Cantabria	

Fuente: elaboración propia

Por tanto, y a tenor de estos datos, aunque las investigaciones sobre la competencia lectora de los futuros docentes de Educación Infantil surgieron hace unos veinte años, no es hasta hace una década cuando puede hablarse realmente de una corriente de investigación, ya que es a partir de esta fecha cuando las obras aparecen con una mayor regularidad. No obstante, más de la mitad de ellas se han publicado en los últimos seis años, por lo que nos encontramos ante un tema de reciente interés para la comunidad científica, aunque cuente con una trayectoria más dilatada por parte de investigadores que abordan el tema de forma puntual.

Por lo que respecta a la ubicación geográfica de las investigaciones, la inmensa mayoría de ellas se han realizado en España, ya que solo dos (Cabanillas, 2004 y García Mejía, 2016) proceden de Hispanoamérica, concretamente de Perú. Por tanto, no estamos ante un tema de investigación panhispánico, sino que está circunscrito a dos países, España y Perú, y de forma muy destacada el primero.

La distribución de las investigaciones en España, en función de las universidades desde las que se han llevado a cabo, indican una gran dispersión, puesto que las instituciones educativas están repartidas en distintas zonas geográficas. Además, en todos los casos, cada universidad solo ha publicado una obra, a excepción de la de Málaga, que cuenta con dos (Felipe, 2015; Felipe y Barrios, 2017).

Estos datos constatarían la ausencia de un foco destacado de producción. Sin embargo, si tomamos en consideración las universidades a las que pertenecen los informantes que han participado en las investigaciones, sobresale Andalucía con tres centros: Sevilla, Granada y Málaga. No obstante, aunque esta es la región en la que se han llevado a cabo más investigaciones, no consideramos pertinente concluir que se trata del principal foco de producción científica, ya que, si observamos el resto de las regiones, la tendencia predominante es la ausencia de publicaciones.

Por tanto, en lo que respecta a la localización espacial de las obras, se trata de un tema que no ha suscitado interés en el mundo hispano, a excepción de España, aunque en este caso han sido muy pocas las universidades que lo han investigado. Si bien no existe ningún centro

destacado de producción, en Andalucía es donde se ha desarrollado el mayor número de trabajos.

4.2. Las muestras de las investigaciones

Como se observa en la tabla 2, todas las investigaciones trabajan con muestras formadas por estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria, excepto Cabanillas (2004), que es el único estudio que solo cuenta con informantes de Educación Infantil. Por su parte, García Mejía (2016) y Sánchez Huete et al. (2019), además de trabajar con estudiantes de Educación Infantil y Primaria, también incorporan, respectivamente, a informantes de otros grados y de Pedagogía. Por tanto, el objeto de estudio no ha sido únicamente la competencia lectora de los futuros docentes de Educación Infantil, sino que se ha ampliado, de forma habitual, a los futuros docentes de Primaria y, en algún caso particular, también a estudiantes de otras titulaciones.

TABLA 2. *Características de las muestras de las investigaciones*

Autores	Tipo de muestra	N	Titulación	Período académico
Cabanillas (2004)	Representativa	42	Educación Infantil	1.º ciclo
Mayoral et al. (2013)	Poblacional	318	Educación Infantil y Primaria	1.º
Cano Vela (2015)	NA	N/A	Educación Infantil	3.º
		N/A	Educación Primaria	
Felipe (2015)	De conveniencia No representativa	730	Educación Infantil	1.º a 4.º
		765	Educación Primaria	
García Mejía (2016)	Poblacional	10	Educación Infantil	4.º
		15	Educación Primaria	
		58	Otras	
Felipe y Barrios (2017)	NA	148	Educación Infantil	1.º
		140	Educación Primaria	2.º y 4.º
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	No probabilística No representativa	240	Educación Infantil y Primaria	NA
Sánchez Huete et al. (2019)	No probabilística De conveniencia	219	Educación Infantil	1.º a 4.º
		198	Educación Primaria	
		82	Pedagogía	
Briones et al. (2021)	NA	82	Educación Infantil	1.º
		120	Educación Primaria	

El tamaño de las muestras es variado, desde los diez participantes del trabajo de García Mejía (2016) hasta los 730 de Felipe (2015). En cuanto al tipo de muestra, en un tercio de las obras no se proporcionan datos al respecto, y en los trabajos que sí lo hacen, solo en uno de ellos (Cabanillas, 2004) la muestra es representativa de la población, si bien dos de los estudios (García Mejía, 2016 y Mayoral et al., 2013) trabajan con la población al completo, de modo que se trataría de investigaciones poblacionales. En los casos restantes, las muestras son de conveniencia y no han sido seleccionadas de forma aleatoria.

Por último, no existe homogeneidad en cuanto a los cursos a los que pertenecen los estudiantes. Si bien tres de los trabajos se desarrollan en primero (Briones et al., 2021; Felipe y Barrios, 2017; Mayoral et al., 2013), no se trata de una tendencia predominante, ya que hay dos trabajos longitudinales que abarcan los cuatro cursos (Felipe, 2015 y Sánchez Huete et al., 2019), uno que se centra en los primeros cursos (Cabanillas, 2004) y dos que abordan los últimos: Cano Vela (2015) estudia a los alumnos de tercero y García Mejía (2016), a los de cuarto.

4.3. Indicadores bibliométricos

Los indicadores bibliométricos que hemos tenido en cuenta han sido el número de citas que ha recibido cada obra y las citas que hacen los autores del corpus entre ellos, para determinar cuáles han sido las obras más influyentes. En el primer caso, hemos recurrido a Google Académico y, como se muestra en el gráfico 1, la obra más destacada es la de Felipe y Barrios (2017), seguida por la de Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) y la de Cabanillas (2004).

Aunque, en general, no son trabajos muy citados, podemos decir que sí han tenido impacto en la bibliografía, ya que superan los porcentajes de frecuencia de citas que indican González de Dios et al. (1997): "aproximadamente el 25% de los artículos publicados no son citados nunca; el 55% se cita sólo una vez, y sólo el 1% recibe 50 o más citas"[22]. En este

[22] Aunque el adverbio "solo" no debe llevar tilde según la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010), respetamos la escritura con tilde porque así es como aparece en la fuente original. Hemos procedido del mismo modo con la expresión de los porcentajes, en los que debería haber un espacio entre la cifra y el símbolo %. Hemos optado por hacer estas

sentido, todas las obras del corpus, a excepción de la de Sánchez Huete et al. (2019), han sido citadas más de una vez, pero ninguna, más de cincuenta.

GRÁFICO 1. *Citas recibidas en Google Académico*

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a las citas de los autores entre sí, tenemos la autocita de Felipe y Barrios (2017) por parte de Felipe (2015) y, por otro lado, la cita que hacen Briones et al. (2021) del trabajo de Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017). Estos datos indican que no estamos ante un campo de investigación homogéneo, con conexiones entre sus autores, ya que la mayoría de ellos no han referenciado las obras precedentes, ni siquiera la de Cabanillas (2004), que es la precursora de esta corriente de investigación, ni tampoco la que cuenta con más citas en la bibliografía (Felipe y Barrios, 2017). Por tanto, nos hallamos ante un ámbito de estudio en el que no se han tenido en cuenta las investigaciones previas, sino que se ha trabajado de forma autónoma, a pesar de que los

aclaraciones por medio de esta nota, en vez de indicarlo mediante [*sic*], que habría sido lo pertinente desde el punto de vista ortotipográfico, para que la lectura de la cita literal fuese totalmente diáfana.

contenidos tuvieran relación, como veremos más adelante en las tendencias de investigación.

Creemos que esto no se debe al tipo de trabajos, ya que la mayoría de ellos son artículos de revista (tabla 3), que son precisamente las obras que se tienen en cuenta en las revisiones bibliográficas, a diferencia de lo que suele ocurrir con los trabajos académicos (como los trabajos de fin de máster o las tesis doctorales), ante los que los autores son más renuentes, pero solo hay tres obras de este tipo.

TABLA 3. *Tipología de las obras del corpus bibliográfico*

Autores	Tipo de obra
Cabanillas (2004)	Tesis doctoral
Mayoral et al. (2013)	Artículo de revista
Cano Vela (2015)	Artículo de revista
Felipe (2015)	Tesis doctoral
García Mejía (2016)	Trabajo Fin de Máster
Felipe y Barrios (2017)	Artículo de revista
Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)	Artículo de revista
Sánchez Huete et al. (2019)	Artículo de revista
Briones et al. (2021)	Artículo de revista

Fuente: elaboración propia

4.4. Las líneas de investigación

Hemos identificado ocho líneas de investigación (tabla 4), que hemos clasificado en dos tipos en función del número de autores que las han abordado. En este sentido, hemos considerado mayoritarias aquellas líneas de investigación que han sido abordadas por más de la mitad de los autores, y minoritarias las que han sido estudiadas por menos de la mitad de ellos. En función de esto, las dos primeras líneas de la tabla son mayoritarias y el resto, minoritarias. Se repite aquí también, como comentamos en el apartado anterior, la falta de conexión entre las obras, ya que solo dos líneas de investigación han conseguido aglutinar a la mayor parte de los autores.

TABLA 4. *Líneas de investigación del corpus bibliográfico*

Líneas de investigación	Autores
Competencia lectora	Cabanillas (2004), Cano Vela (2015), Felipe (2015), García Mejía (2016), Felipe y Barrios (2017)
Estudios comparativos de comprensión lectora	Felipe (2015), García Mejía (2016), Felipe y Barrios (2017), Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017), Sánchez Huete et al. (2019), Briones et al. (2021)
Propuestas de mejora de la competencia lectora	Mayoral et al. (2013), Cano Vela (2015), Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017), Briones et al. (2021)
Estrategias de lectura	Mayoral et al. (2013), Cano Vela (2015), Felipe (2015)
Factores que influyen en la competencia lectora	Cabanillas (2004) y Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017)
Dificultades de comprensión lectora	Cabanillas (2004) y Felipe (2015)
Concepciones sobre la comprensión lectora	Felipe (2015)
Repercusiones de la comprensión lectora	Sánchez Huete et al. (2019)

Fuente: elaboración propia

4.4.1. Líneas de investigación mayoritarias

Competencia lectora

En esta línea de investigación se han tratado tres temas: el grado de competencia lectora, el logro de comprensión y la relación de la competencia lectora con los logros de comprensión. En el primer caso, Felipe (2015) observa que los estudiantes del grado de Educación Infantil presentan un grado de competencia medio.

En cuanto al logro de comprensión, se constatan dos niveles. Para algunos autores es bajo y preocupante (Cabanillas, 2004 y Cano Vela, 2015), mientras que para otros presenta un nivel medio y está en proceso (Felipe y Barrios, 2017 y García Mejía, 2016).

Finalmente, los resultados sobre la relación entre la competencia lectora y los niveles de comprensión muestran carencias por parte de los estudiantes. Así, Felipe (2015) y García Mejía (2016) consideran que el nivel predominante de comprensión es el literal, y para esta última autora

los niveles inferencial y crítico-reflexivo estarían en progreso. Por su parte, Cabanillas (2004) observa que el nivel literal y el inferencial son inferiores a la media.

Estudios comparativos de comprensión lectora

Las investigaciones sobre las posibles diferencias de comprensión lectora existentes entre los estudiantes han abordado todos los niveles posibles: universidad, titulación y curso.

En el primer caso, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) han analizado si existe alguna relación entre las tareas de alfabetización académica llevadas a cabo por los docentes y las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes. Para ello, comparó los datos de las Universidades de Sevilla, Cantabria, Salamanca y Granada y observó que se producían diferencias significativas. La conclusión a la que llegan es que tales diferencias se deben al tipo de tareas y a las metodologías docentes utilizadas en las aulas y no al hábito lector que cada estudiante tenga a título personal.

En segundo lugar, García Mejía (2016) tiene como objetivo comprobar si existen diferencias entre distintas especialidades de magisterio: Primaria, Infantil, Ciencias Naturales, Físico Matemática, Ciencias Sociales, Lengua, Educación Física, Informática e Idiomas. De todas las especialidades, los estudiantes de Idiomas son los que obtienen mejores resultados en la comprensión lectora inferencial de textos argumentativos.

Por último, por lo que se refiere a las posibles diferencias existentes entre los distintos cursos, los estudios longitudinales realizados por Felipe (2015) y Sánchez Huete et al. (2019) constatan leves diferencias entre los alumnos de nuevo ingreso y los del último curso. En este sentido, Felipe (2015) comprueba que se producen cambios en la percepción que tienen los estudiantes sobre el concepto de comprensión lectora, así como en sus niveles de comprensión. Por su parte, Sánchez Huete et al. (2019) observan una mejora de la fluidez lectora. No obstante, las diferencias apuntadas por estos autores en sus respectivos trabajos no alcanzan el grado de mejora por parte de los estudiantes que cabría esperar después de su paso por la universidad.

4.4.2. Líneas de investigación minoritarias

Propuestas de mejora de la competencia lectora

Los trabajos que han abordado la mejora de la competencia lectora sugieren tres líneas de acción: propiciar el desarrollo de habilidades metacognitivas (Mayoral et al., 2013), fomentar el aprendizaje de estrategias de lectura (Cano Vela, 2015) y promover la alfabetización académica (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017).

Mayoral et al. (2013) comprueban que los estudiantes del grado de Educación Infantil no aplican de forma óptima los procesos de planificación, evaluación y supervisión cuando leen, es decir, no eligen la mejor estrategia cognitiva para abordar la lectura. Como consecuencia de ello, consideran necesario que los docentes propongan actividades en las que los estudiantes necesiten hacer explícitos los procesos metacognitivos: conocer el objetivo de la lectura, reflexionar sobre la estrategia más adecuada y discriminar la información principal, entre otras.

Por su parte, Cano Vela (2015) afirma que los estudiantes pueden mejorar su competencia lectora si se les enseña a aplicar las siguientes estrategias: indicar el tema del texto, señalar las ideas principales, hacer un mapa conceptual del mismo, realizar un esquema y un resumen con las ideas clave. Para que estas estrategias se desarrollen de forma óptima, deben ejercitarse de forma continuada en el tiempo y con textos de tipología diversa.

Por último, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) observan que hay relación entre las prácticas de escritura y de lectura promovidas por los docentes y el grado de alfabetización académica de los estudiantes. En general, constatan que el aprendizaje por parte de los alumnos es superficial, pues se basa en la repetición de los conocimientos aprendidos. Para mejorar este panorama, proponen transformar las prácticas de escritura y lectura que se llevan a cabo en la universidad, de modo que dejen de ser tareas desarrolladas en el ámbito privado y se promueva una cultura de la escritura mediante la que se desarrolla el juicio crítico y el aprendizaje. En este sentido, consideran que la creación de “Centros de escritura” podría ser una posible solución.

Estrategias de lectura

En cuanto a las estrategias de lectura, Cano Vela (2015) considera que son beneficiosas para la memoria y la automatización de los procesos cognitivos y, por tanto, para la comprensión lectora. Del mismo modo, Mayoral et al. (2013) indican que se requiere su desarrollo para reducir las deficiencias que presentan los universitarios en competencias metacognitivas (planificación, evaluación y supervisión), ya que, a pesar de que conocen las características de un lector competente, no seleccionan estrategias eficaces ni son capaces de autorregularse en consecuencia. Según señala Felipe (2015), predomina un uso de estrategias durante y tras la lectura y solo algunos estudiantes se implican de una forma más activa (análisis y síntesis de la información). Así, ante las dificultades que muestra el alumnado, se aprecia la necesidad de promover la enseñanza de estrategias que contribuyan a una lectura adecuada y reflexiva.

Factores que influyen en la competencia lectora

Entre los factores que pueden influir en la competencia lectora, diversos autores afirman que la enseñanza que los universitarios reciben por parte del profesorado en relación con esta destreza es un aspecto condicionante (Cabanillas, 2004; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017). Cabanillas (2004) defiende que el bajo nivel de comprensión lectora que poseen la mayoría de los participantes de su estudio se debe a factores pedagógico-didácticos. En la misma línea, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) reflejan en su investigación que la alfabetización académica de los estudiantes varía en función de las prácticas vinculadas a la lectura y la escritura que se llevan a cabo. Por tanto, podemos decir que existe una vinculación entre las actuaciones docentes y el grado de comprensión lectora del alumnado.

Asimismo, Cabanillas (2004) manifiesta la presencia de otros factores determinantes en la competencia lectora relativos a las habilidades cognitivas de los lectores, tales como el ritmo de lectura, la memorización y el vocabulario.

Dificultades de comprensión lectora

Los estudios señalan diferentes dificultades de comprensión lectora. Felipe (2015) observa que los universitarios poseen complicaciones para evaluar la propia comprensión, porque tienen una percepción de su competencia por encima de la realidad. También se observan deficiencias en el proceso lector con problemas para alcanzar una lectura reflexiva (Cabanillas, 2004). Por último, respecto a los tipos de texto, presentan más complicaciones ante textos expositivos y argumentativos (Felipe, 2015). Ante las dificultades comentadas, se requiere el fomento de la alfabetización académica y una nueva visión de la comprensión que implique un compromiso para formar a lectores verdaderamente competentes.

Concepciones sobre la comprensión lectora

Por lo que se refiere a las concepciones que tienen los estudiantes sobre la comprensión lectora, Felipe (2015) considera preocupante que muchos universitarios tengan poco contacto con la lectura y que no la perciban como placentera. Este hecho se puede asociar a una visión de la comprensión lectora más tradicional, en la que predomina la descodificación y no se le otorga relevancia a la interacción con el texto, lo que a su vez influye en el grado de comprensión.

Repercusiones de la comprensión lectora

Finalmente, en lo relativo a las repercusiones de la comprensión lectora, Sánchez Huete et al. (2019) indican que esta influye en el razonamiento, concretamente en el científico y el matemático. Se observa, por tanto, su relevancia para el aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La revisión sistematizada que hemos realizado sobre la competencia lectora de los futuros docentes de Educación Infantil nos muestra el siguiente panorama: se trata de un campo de estudio muy poco investigado y poco cohesionado. El hecho de que haya sido poco investigado lo observamos en el reducido número de obras que hemos documentado al respecto (solo nueve), a pesar de que la primera de ellas se remonta al

año 2004. Nos encontramos, por tanto, ante un campo de investigación que cuenta con cerca de veinte años de trayectoria, pero que no ha suscitado el interés de los investigadores, ya que apenas se han realizado investigaciones de carácter empírico durante este tiempo. A esto hay que añadir que casi la totalidad de los trabajos (a excepción de dos realizados en Perú) se han desarrollado en España, de modo que no ha sido un tema de alcance panhispánico, sino que ha estado circunscrito a un único país. No obstante, el hecho de que más de la mitad de las investigaciones hayan sido publicadas a partir del año 2016, podría ser indicativo de que estamos ante el resurgimiento del interés por el tema.

Por lo que respecta a la falta de cohesión, esta se aprecia en tres aspectos: a) la ausencia de citas entre los autores que conforman el corpus bibliográfico analizado, b) la diversidad metodológica de las investigaciones y c) la variedad de temas investigados.

El hecho de que ninguno de los autores del corpus haya citado la primera obra (Cabanillas, 2004), ni tampoco la que ha sido más citada en la bibliografía (Felipe y Barrios, 2017), sugiere que la mayoría comenzaron sus investigaciones sin tener en cuenta los estudios precedentes. Si a esto le sumamos que solo dos autores (Briones et al., 2021 y Felipe y Barrios, 2017) citan a otros del corpus, estamos ante un campo de estudio poco cohesionado, ya que los investigadores han trabajado de forma aislada e independiente respecto de los demás. Esto no es solo un error metodológico de investigación, sino que ralentiza los avances en el ámbito de estudio, ya que al investigar como si no se hubiera investigado previamente, como si partiéramos de cero, se obvian los hallazgos de las publicaciones anteriores, que son las que permiten establecer el punto de partida de las investigaciones posteriores.

En cuanto a la diversidad metodológica, las obras del corpus difieren en el tipo de investigación (longitudinal o transversal) y en la composición de la muestra. Lo primero no tiene por qué ser una limitación, pero sí lo es cuando estamos ante un reducido número de obras, como es el caso, pues las posibilidades de compararlas entre sí se ven reducidas. Por otra parte, las muestras con las que trabajan los autores son muy variadas, no solo en el tamaño, sino también en cuanto al proceso de selección de los

informantes y al curso al que pertenecen. Esto hace que los datos también sean difíciles de contrastar.

El tercer elemento que indica la falta de cohesión de este campo de estudio (la variedad temática de las obras) es el que consideramos más relevante. Esto se debe a que solo dos líneas de investigación (la competencia lectora y la comparación de la comprensión lectora a distintos niveles) han logrado aglutinar a la mayoría de los autores. Predominan, pues, los temas que solo han sido abordados por un grupo reducido de investigadores o por uno solo. Esto refuerza la idea que expusimos más arriba sobre los lentos avances que se producen en el campo de investigación, ya que resulta del todo imposible constatar progreso en aquellos temas que solo cuentan con una publicación.

A pesar de la diversidad temática existente, consideramos que los temas recogidos en la tabla 4 suponen un muestrario bastante exacto de lo que podrían ser las líneas generales de investigación en torno a la competencia lectora de los futuros docentes de Educación Infantil. Podrían utilizarse como punto de partida para estudios futuros, de modo que se pudiera configurar un campo de investigación más homogéneo, en el que se podría avanzar más rápido a partir de los resultados previos.

En este sentido, gran parte de las investigaciones analizadas concluyen que los estudiantes presentan un bajo nivel de competencia lectora, pero podría mejorar mediante una intervención didáctica adecuada, sobre la que proporcionan distintos tipos de actuaciones muy concretas. Esta conclusión general es muy valiosa, porque nos permite interpretar todas las obras como si fueran un diagnóstico general sobre la competencia lectora, a partir del cual se podrían probar todas las medidas recomendadas para su mejora. Dicho de otro modo, las publicaciones analizadas constituirían una fase de diagnóstico, a la que seguiría una segunda de intervención para comprobar la validez de las propuestas. Esta fase de intervención es la que está por desarrollar a partir de la revisión que hemos realizado, que esperamos pueda contribuir a la perentoria necesidad de mejora de la competencia lectora de los futuros docentes de Educación Infantil.

6. REFERENCIAS

Briones, E., Palomera, R. y Gómez-Linares, A. (2021). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35(96), 49-68. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976

Cabanillas, G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional niversidad Nacional Mayor de San Marcos. https://hdl.handle.net/20.500.12672/2371

Cano Vela, Á. G. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 33(2), 123-140. https://doi.org/10.6018/j/232721

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. (Conferencia del máster universitario en Comunicación Social). Repositorio de la de la Universitat Pompeu Fabra. http://hdl.handle.net/10230/34497

Díez Mediavilla, A., Güemes, L. y Molina, M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la escritura y la lectura en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. Investigaciones Sobre Lectura, 9, 105-120. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi9.11102

Durango, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 51, 156-174. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850

Felipe, A. (2015). Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. http://hdl.handle.net/10630/14184

Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. Investigaciones Sobre Lectura, 7, 7-21. http://dx.doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10978

García Mejía, H. M. (2016). Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-b. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2991

González de Dios, F. J., Moya Benavent, M. y Mateos Hernández, M. A. (1997). Indicadores bibliométricos: características y limitaciones en el análisis

de la actividad científica. Anales españoles de pediatría: Publicación oficial de la Asociación Española de Pediatría, 47(3), 235-244. https://www.aeped.es/anales/47/3/indicadores-bibliometricos-caracteristicas-y-limitaciones-en-an

González Rivera, J. B. (2020). Comprensión lectora del microcuento en estudiantes universitarios puertorriqueños de literatura. [Tesis de maestría, Universidad de Puerto Rico]. Repositorio de la Universidad de Puerto Rico. https://hdl.handle.net/11721/2358

Graffigna, M. L., Luna, A. E., Ortiz, A. M. M., Pelayes, S. A., Rodríguez Manzanares, M. E. y Varela, E. C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. Revista Iberoamericana de Educación, 46(2), 1-15. http://dx.doi.org/10.35362/rie4622005

Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros: un estudio comparativo en varias universidades españolas. Revista de Investigación Educativa, 35(2), 317-335. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011

Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. Sophia Austral, 25, 71-92. http://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/302

Manzanarez, R., Mèndez Granera, M., Mèndez Rugama, N. G. y Eligio Vargas, O. (2008). La comprensión lectora con enfoque interdisciplinario en los estudiantes de V año bachillerato y magisterio del Centro Experimental "La Asunción". Julio – octubre 2008. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/handle/123456789/4713

Mayoral, S., Timoneda, C. y Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. Aula Abierta, 41(3), 5-12. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1040/149

Sánchez Huete, J. C., Pérez Bonet, G., Rodríguez López, A. y Martín Nieto, M. (2019). Influencia en el razonamiento en ciencias y en matemáticas de las variables comprensión lectora y fluidez lectora en estudiantes universitarios: estudio comparativo. En J. C. Arboleda Aparicio, M. J. Salamanca López, y A. de La Herrán Gascón (Eds.), Educación, ciencia, tecnología e innovación. Ridectei 2019 (pp. 506-523). REDIPE. https://redipe.org/editorial/ridectei-2019-educacion-ciencia-tecnologia-e-innovacion/

INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL DISCURSO DIDÁCTICO DE UNA DOCENTE NOVEL: REPERCUSIÓN DE UN PROCESO DE AUTO-OBSERVACIÓN

MARÍA BENÉITEZ BAYÓN
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En enero de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España publicó el documento titulado □□*propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* con el objetivo de centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa que el sistema educativo español necesita en torno a un nuevo modelo de profesión docente.

Entre otras muchas cosas, en él se manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la academia universitaria y la enseñanza no universitaria para que la formación permanente de los docentes esté basada en la evidencia y, asimismo, se establece, como una de las 24 propuestas de mejora, el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente que cuenten con instrumentos de autoevaluación de modo que la evaluación sea no solo acreditativa, sino también formativa.

De ello se concluye, pues, una aspiración a que el sistema educativo español se nutra de docentes efectivos, es decir, capaces de sustentar su práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la investigación educativa ha demostrado que tienen un impacto positivo y reflexivos, es decir, capaces de analizar su propia actuación docente porque están comprometidos con su desarrollo profesional.

La evidencia sugiere que los docentes altamente efectivos son aquellos que tienen claros los objetivos de instrucción; conocen bien los contenidos del currículo y las estrategias para enseñarlos; comunican a sus alumnos lo que se espera de ellos y por qué; hacen un uso experto de los materiales didácticos existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido; están bien informados acerca de sus estudiantes, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando conceptos erróneos en su conocimiento existente; enseñan a su alumnado estrategias metacognitivas y les dan la oportunidad de dominarlas; abordan objetivos cognitivos de nivel superior e inferior; monitorean la comprensión de los estudiantes ofreciendo retroalimentación apropiada y regular; integran su instrucción con la de otras materias y asumen la responsabilidad de los resultados de los aprendices (Ko & Sammons, 2013).

Por su parte, según señala Zeichner (1993), los docentes reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase, trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona) para observar de qué manera funciona y para quién y se responsabilizan de su propio aprendizaje. En cambio, los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente se limitan a aceptar, con frecuencia de manera acrítica, la realidad cotidiana de sus escuelas y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar objetivos y resolver problemas que en gran medida han sido definidos para ellos por otros.

Formar al profesorado para una docencia basada en la evidencia supone prepararlo para plantear preguntas, encontrar estudios concluyentes, leer críticamente y seleccionar los resultados más pertinentes, pero también diseñar, llevar a cabo y publicar investigaciones. Esto es, implica formarlos para que usen la evidencia y para que generen evidencia (Davies, 1999). Mientras tanto, la formación reflexiva del profesorado supone saber aprovechar la propensión natural de los docentes a la duda y a la búsqueda de los porqués para que se conviertan en lo que LaBoskey (1994) denomina *pensadores pedagógicos* (*pedagogical thinkers*).

Cuando los docentes en formación son preparados para la docencia reflexiva, tienen fuertes sentimientos de seguridad personal y autoeficacia,

hablan o escriben con relativa facilidad sobre sus experiencias y se ha comprobado también que identifican con más facilidad sus fortalezas y debilidades y mejoran en la planificación de sesiones y en la gestión del aula (Korthagen & Wubbels, 1995; Ahmed & Al-Khalili, 2013). Asentada en la noción de *reflexión* de Dewey (1933) y en la noción de *reflexión en la acción* (*reflexion-in action*) de Schön (1987), la docencia reflexiva implica la sensación de asombro o inquietud ante un problema, así como la búsqueda razonada y decidida de una solución y la reinterpretación de soluciones mientras el problema persiste (Calderhead, 1989). No obstante, los programas de formación reflexiva del profesorado también entrañan dificultades dada la indefinición del concepto de *reflexión* y la complejidad que tiene la evaluación de la calidad del pensamiento reflexivo (Lee, 2005).

Por su parte, los docentes que son preparados para la docencia basada en la evidencia valoran positivamente este enfoque formativo (Byman et al., 2009) pero hay quien ve en ellos el riesgo de que la formación del profesorado resulte demasiado orientada a los resultados, demasiado fría y deshumanizada (Turvey, 2019).

Todo ello parece indicar que es conveniente contar con procedimientos de formación docente que combinen la preparación para la docencia reflexiva con la preparación para la docencia basada en la evidencia de modo que, mediante la reflexión, los docentes aprendan a transitar desde la mera descripción de experiencias hasta la interpretación de las mismas y la propuesta de mejoras en relación con los resultados de la investigación educativa.

Se ha visto que los procesos de observación y auto-observación apoyados en la evidencia pueden contribuir a mejorar no solo la calidad de la actuación en el aula sino también la calidad de la reflexión docente. Así, por ejemplo, de sendos estudios realizados con docentes de matemáticas en formación, Santagata y Angelici (2010) concluyeron que la observación de clases utilizando vídeos e instrumentos de análisis basados en resultados empíricos facilita la interpretación elaborada de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de estrategias de enseñanza alternativas y Yeh y Santagata (2015) encontraron que promueve la generación de mejores hipótesis. Asimismo, Galicia e Iglesias (2018)

vieron que, combinada con la observación externa, la auto-observación impacta positivamente en la autoeficacia de los docentes y en la creación de un clima de reflexión, colaboración y de mirada retrospectiva sobre la propia docencia. Además, según apuntan Kelly, Bringe, Aucejo y Fruehwirth (2020), los procesos observacionales pueden proporcionar estructura, motivación y retroalimentación a la investigación-acción.

Por todo esto, se decidió llevar a cabo un estudio de caso que permitiera comprobar el impacto de procedimiento de auto-observación basado en la evidencia sobre prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita en la calidad del discurso didáctico de una docente novel tanto en actuación como en reflexión.

2. OBJETIVOS

- Comprobar si un proceso de auto-observación basado en la evidencia (prácticas efectivas) produce efecto en la calidad del discurso didáctico de una docente novel durante un proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en Educación Secundaria.

3. METODOLOGÍA

El estudio que se recoge a continuación es un estudio de caso cuya participante fue una alumna del Módulo de Lengua Castellana y Literatura del *Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* que estaba realizando la asignatura Prácticum en un centro educativo de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria de la ciudad de León, España. Cabe destacar que, en líneas generales, el grupo de estudiantes con el que trabajó –20 alumnos y alumnas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria– estaba bastante habituado a las tareas de composición escrita.

Para el cumplimiento del objetivo establecido para este estudio se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Diseño, implementación y grabación de una secuencia de tareas para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita (Secuencia Didáctica 1). La secuencia didáctica incluyó las siguientes actividades formativas:
    - Activación de conocimientos previos mediante preguntas
    - Instrucción sobre las características del género
    - Lectura en voz alta de un modelo
    - Explicación de la estructura de la carta al director
    - Explicitación de las condiciones de trabajo
    - Escritura de los textos
2. Escritura de un primer informe de formato libre (Informe 1) sobre la implementación de la Secuencia Didáctica 1.
3. Auto-observación de la implementación de la Secuencia Didáctica 1 y del Informe 1 utilizando la "Guía para la observación de prácticas de escritura" (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015; Alonso-Cortés y Sánchez, 2021), un instrumento basado en evidencia empírica con el que se valora la implementación de las siguientes prácticas efectivas:
    - El texto producido presenta un destinatario real (será leído por personas reales).
    - Existe un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo real (tiene un uso comunicativo real: convencer, informar, enviar un mensaje).
    - El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja (el docente trata la tarea como un reto complejo).
    - El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura (escucha sus dudas, apoya sus decisiones, etc.).

- El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo (anima a los alumnos a trabajar colaborativamente y aprender de sus compañeros).
- Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos (interaccionan para dar o pedir información o ayuda, hacer correcciones, etc.).
- El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado (alaba ciertos aspectos, individualmente o en grupo).
- El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos (el docente explica a los alumnos para qué y para quién escriben el texto, o son los propios alumnos quienes lo señalan).
- El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión.
- Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente (manipulan textos auténticos que reflejan las características del género).
- El/la docente instruye sobre las características del género (expone mediante instrucción la función, contenido, formato, etc.).
- Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos (el docente comenta a los alumnos los aciertos y errores, los progresos, las estrategias empleadas, etc.).
- El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones (proporciona información sobre cómo formar oraciones más complejas o cómo emplear los conectores).

- El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos (proporciona información sobre cómo distribuir las ideas en párrafos).
- El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario (proporciona información sobre el léxico que debe aparecer en sus escritos).
- El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma (plantea la tarea de modo que los alumnos tengan materiales a su disposición y tomen sus propias decisiones).
- El proceso consta de las siguientes fases:
    - Planificación (se analiza el problema, se localiza información, se generan y organizan ideas, etc.)
    - Textualización (se codifica el texto y se adapta a los requerimientos de la lengua escrita y a los del género textual)
    - Revisión (se evalúa el texto producido para comprobar si se ajusta a lo planificado y se hacen los cambios pertinentes
    - Edición (se prepara el texto para el uso final)
- La lectura está involucrada en la tarea de producción (los alumnos necesitan leer para escribir).

1. Análisis de contenidos, validación por parte de experta de la auto-observación, determinación de prácticas efectivas referenciadas tanto en el discurso del aula como en el discurso del informe y detección de áreas de mejora.
2. Diseño, implementación y grabación, con el mismo grupo alumnos y alumnas, de una secuencia didáctica para el

aprendizaje de la expresión escrita (Secuencia Didáctica 2) que incorporó las prácticas efectivas previamente detectadas como áreas de mejora. La secuencia didáctica incluyó las siguientes actividades formativas:

- Explicación sobre el procedimiento que se iba a seguir en la tarea de escritura, así como del propósito y el destinatario de los escritos
- Lectura individual de modelos y posterior lectura en voz alta
- Preguntas de reflexión inicial sobre los modelos
- Instrucción sobre las características y tipos de textos persuasivos
- Explicación sobre la estructura de la carta
- Instrucción sobre la construcción de oraciones: los marcadores discursivos y las oraciones subordinadas
- Actividades de adquisición de conocimientos: los marcadores discursivos y las oraciones subordinadas
- Planificación de los escritos en parejas mediante técnicas como la lluvia de ideas, la esquematización o el listado
- Textualización en parejas partiendo de los modelos previos
- Revisión de los escritos mediante una tabla de autoevaluación

3. Escritura de un segundo informe de formato libre (Informe 2) sobre la implementación de la Secuencia Didáctica 2.
4. Auto-observación de la implementación de la Secuencia Didáctica 2 y del Informe 2 utilizando la "Guía para la observación de prácticas de escritura" (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015; Alonso-Cortés y Sánchez, 2021).

5. Análisis de contenidos, validación por parte de experta de la auto-observación y determinación de prácticas efectivas referenciadas tanto en el discurso del aula como en el discurso del informe.

4. RESULTADOS

La implementación de la Secuencia Didáctica 1 tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos. Según se señaló en el procedimiento, los estudiantes escribieron una carta al director en formato digital, mediante el uso de los IPads de los que disponían en el aula. La sesión se dividió en dos momentos fundamentales: una primera parte de instrucción por parte de la profesora en la que, mediante una presentación, expuso las características principales del texto y dos modelos de cartas al director; y una segunda parte muy limitada en tiempo (en torno a 25 minutos) en la que los alumnos realizaron la tarea de escritura propiamente dicha.

La auto-observación de la Secuencia Didáctica 1, validada por la observación por experta, reveló que el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó con el planteamiento por parte de la profesora en formación de algunas preguntas de activación de conocimientos previos *(¿Qué es un texto argumentativo y para qué sirve?, ¿en qué momentos de la vida cotidiana se utiliza la argumentación?)* y que la tarea se banalizó pues se planteó como algo sencillo que no requería demasiado esfuerzo: *Se trata de una tarea fácil y no muy larga que podéis realizar sin ningún problema.*

Se observó que la profesora en formación incluyó en su discurso una breve instrucción sobre las características del género, partiendo de un rápido análisis de un modelo seleccionado. Sin embargo, los alumnos solo leyeron uno de los modelos en voz alta y no lo manejaron a lo largo del proceso por lo que solo escucharon una lectura sin que existieran tareas de comprensión ni manipulación del texto involucradas.

Por otra parte, se apreció que los escritos elaborados por el alumnado no se enmarcaron en una situación comunicativa concreta y real. Esto es, no había un destinatario real ni un propósito determinado. Además, en ningún momento se aprovechó la actividad de escritura para instruir

sobre otros aspectos como son la construcción de oraciones, la composición de párrafos o el trabajo con nuevo vocabulario.

Se evidenció también que, en el momento de trabajo, se pidió a los estudiantes que estuvieran en silencio. Es decir, no se propició la interacción para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Solo hablaron entre sí para comentar aspectos relativos a la forma o a la búsqueda de información:

- ¿Dónde has encontrado esa noticia?
- En la página del Diario de León
- ¿Cuánto te ha ocupado? ¿Qué título le has puesto?

Se observó, en definitiva, que la Secuencia Didáctica 1 estuvo centrada en el proceso de textualización, dejando completamente de lado el paso previo de planificación y la posterior revisión y edición del texto, sin que hubiera ningún tipo de retroalimentación o revisión de las cartas escritas.

Las áreas de mejora detectadas mediante el primer proceso de auto-observación para el discurso docente en la actuación fueron las siguientes:

- Animar al alumnado a superar las dificultades de la escritura
- Instruir sobre las características del género
- Promover la toma autónoma de decisiones
- Integrar la lectura en la tarea de producción escrita

En el discurso escrito del Informe 1, realizado tras la primera secuencia didáctica en el aula, la profesora en formación hizo mención de un total de 11 prácticas efectivas.

En lo que se refiere al enfoque de la tarea de escritura, la profesora recogió lo siguiente: *El texto no tiene un destinatario real. / No se trata de una situación comunicativa real*. Además, la docente fue consciente de la realidad del ambiente de escritura en el aula:

> En ningún momento se plantea la tarea como un reto, sino que se hace hincapié en su simplicidad. / También sería bueno ayudar a los alumnos a encontrar las dificultades. / En ningún caso se potencia la colaboración entre los alumnos.

Respecto a las técnicas de andamiaje, es decir, de construcción de nuevos aprendizajes, la docente incluyó en su discurso escrito la alusión a las siguientes prácticas efectivas:

> Sería necesario trabajar las tres fases de la escritura. / Uno de los puntos fuertes de la puesta en práctica de esta tarea es la lectura de modelos. / Sería recomendable que se dé feedback. / Resultaría adecuada una instrucción sobre otros conocimientos.

La Secuencia Didáctica 2 consistió en una serie de tareas distribuidas en 4 sesiones que se organizaron en torno al proceso de escritura completo de planificación, textualización, revisión y edición.

En la primera sesión, la profesora en formación incluyó en su discurso docente de forma clara el propósito de la tarea de escritura, haciendo especial hincapié en la complejidad de la misma: *Vamos a empezar hoy una tarea de escritura. Es una tarea que lleva trabajo, una tarea compleja y la vamos a afrontar como un reto en el que hay que poner esfuerzo y atención*. Además, manifestó el objetivo de la misma y su destinatario concreto: *Vamos a escribir una carta al alcalde de León para convencerle de que debe actuar contra el cambio climático con medidas concretas para la ciudad de León*. Esto es, los alumnos conocían la actividad a la que se iban a enfrentar desde el primer momento.

A continuación, se procedió a la lectura de dos modelos de cartas persuasivas que los alumnos leyeron de forma individual y para las que se plantearon unas preguntas de comprensión e interpretación que permitieron la abstracción y posterior sistematización de contenidos. Después, la profesora en formación realizó una instrucción directa de las características del género y sobre la estructura formal de una carta:

> ¿Qué es la persuasión? Un texto persuasivo es aquel que está compuesto de manera tal que presenta una influencia sobre sus lectores. Cuando persuadimos queremos convencer o influir al que está leyendo. La función que predomina es la apelativa. Apelar a alguien es llamar la atención o dirigirse a alguien. Su efectividad depende de recursos persuasivos como la estructura o factores circunstanciales como el público al que se dirige. Nuestro público o receptor es el alcalde, y eso ya nos dice qué registro tenemos que tomar en la carta (…). Tipos de textos persuasivos: académicos o científicos (…), textos editoriales o de opinión (…) y textos publicitarios y propaganda (…).
>
> Existe un género que se llama "Carta persuasiva" y que presenta las siguientes características: trata temas de importancia general y de actualidad, tiene un destinatario concreto, expresa una opinión que se espera que sea tomada en consideración. En cuanto a la estructura: emisor, receptor, mensaje, despedida…

La docente aprovechó también esta primera sesión para instruir al alumnado sobre aspectos acerca de la construcción de oraciones; más concretamente, para instruir sobre las subordinadas finales, consecutivas, causales y condicionales y sobre los marcadores del discurso.

> Para poder escribir un texto, y esto vale para cualquier tipo de texto, para que sea lógico y esté ordenado, hay que habar de la cohesión y, en ella, de los marcadores del discurso o conectores. En el habla los utilizamos constantemente, pero al escribir cuesta un poco más. Primero vamos a ver qué son y qué tipos hay (…).
>
> Otra herramienta es la construcción de oraciones subordinadas. En los textos anteriores había muchas oraciones subrayadas. Esos segmentos tenían alguno de estos valores que tenemos aquí: finalidad, consecuencia, causa… Las oraciones finales expresan finalidad o propósito para una opción, con nexos como para, a fin de que. Las consecutivas expresan la consecuencia de un hecho anterior, con nexos como así que, por tanto, como consecuencia (…).

En la segunda sesión, la profesora en formación comenzó recordando cuál era el propósito de la tarea de escritura y la dificultad que esta suponía.

> Vamos a empezar hoy a escribir ya. Primero, recordamos lo que tenemos que hacer y de qué va nuestra tarea. ¿Qué vamos a escribir? Una carta para el alcalde. ¿Y cuál era nuestro objetivo? Convencerle para que haga algo en contra del cambio climático. Habíamos hablado del texto persuasivo, de las características…

Los estudiantes se colocaron en el aula en grupos de cuatro personas que ya habían sido establecidos por el centro para otras tareas. Sin embargo, en este caso se pidió que trabajasen por parejas de manera que cada una de ellas debía entregar un solo escrito: *Estáis sentados en grupos de cuatro, pero vamos a trabajar en parejas con el compañero de al lado. Quiero un escrito por cada pareja, de dos en dos.*

Es decir, la profesora en formación, con sus palabras, promovió la interacción entre alumnos pues puso de manifiesto la necesidad de la cooperación como forma de aprender de sus iguales: *venga, tenemos que trabajar juntos para que la tarea nos resulte fácil y todos aportemos nuestras ideas*.

Esta sesión se dividió en dos partes, correspondientes a los procesos de planificación y textualización. En cuanto a la planificación de los escritos, la profesora en formación explicó qué era planificar un texto y aportó algunos ejemplos concretos de procedimientos de planificación como son la lluvia de ideas, la esquematización y la elaboración de mapas conceptuales. En este momento, se plantearon algunas dudas que la docente resolvió dando indicaciones y promoviendo el trabajo autónomo:

> Alumno (A): ¿Planificar es resumir lo que vamos a hacer?
>
> Profesora (P): Planificar es una técnica que sirve para establecer los objetivos de lo que después redactaremos, en forma de lista, esquema, mapa de ideas… En la presentación tenéis alguna opción más.
>
> A (individual): Es que no sé planificar.
>
> P (a todo el grupo): Vamos a imaginar que estamos ante un examen en el que tenemos que redactar una serie de ideas. Para empezar, es una buena idea hacer un esquema previo con las ideas que vamos a exponer para seguir un hilo argumental y para que no se nos olvide nada. Eso es planificar.

Tras un tiempo dedicado a la planificación textual de aproximadamente 15 minutos, los alumnos comenzaron la actividad de textualización. Los alumnos escribieron sus textos teniendo en todo momento presentes los modelos trabajados previamente y la estructura de la carta. La profesora en formación, por su parte, ofreció algunas recomendaciones a modo de

recordatorio de lo que se había trabajado hasta el momento como, por ejemplo:

- Emplead un registro adecuado
- Comenzad con un saludo y terminad con una despedida
- Organizad las ideas mediante el uso de marcadores
- Emplead oraciones subordinadas
- Respetad la estructura de la carta

A lo largo de todo el periodo de textualización, la profesora en formación fue pasando por las diferentes mesas resolviendo las dudas surgidas y reforzando positivamente los logros del alumnado:

> A: ¿Cómo podemos empezar?
>
> P: Disponéis de unos modelos de referencia que os pueden dar alguna idea.
>
> A: ¿Qué te parece que haya empezado así?
>
> B: Está muy bien, te has basado en los modelos, ¿verdad? Quizá podrías incluir una presentación: quiénes sois, dónde estudiáis…

Durante el tiempo de escritura, los estudiantes realizaron el trabajo de forma autónoma y en un ambiente cooperativo en el que aprendieron de sus compañeros. Además, manejaron continuamente los modelos previstos, por lo que la tarea de lectura de los mismos estuvo vinculada a la producción del texto tanto en la lectura inicial (individual y en gran grupo) como en el momento de la textualización.

La tercera sesión se dedicó a la revisión del texto. Para ello, la profesora en formación elaboró una rúbrica en la que se recogían todas las características que debían tener los escritos de los alumnos. Se entregó una tabla a cada pareja de modo que pudieron poner en marcha una autoevaluación en la que verificaron si habían tenido en cuenta el propósito del escrito, el tipo de texto, el destinatario, o todo lo que concernía a la composición de los párrafos y la construcción de oraciones (oraciones subordinadas y marcadores del discurso).

La Secuencia Didáctica 2 finalizó con una cuarta sesión en la que se continuó el proceso de revisión textual partiendo de la tabla observada en la sesión anterior y de la retroalimentación propuesta por la profesora en formación:

> Vamos a entrar en la última parte, vamos a revisar, reeditar, corregir lo que hemos hecho. Con las cartas que me habéis mandado, he estado viendo, primero, qué puntos fuertes o qué habéis hecho bien en general y después qué cosas hay que mejorar. Primero, lo vamos a ver en gran grupo, todos juntos, y después iré por las parejas comentando algunos aspectos concretos.

En primer lugar, la profesora en formación proyectó una presentación en la que se recogían los puntos fuertes y las posibilidades de mejora de las cartas de sus alumnos, con ejemplos concretos extraídos de las mismas. A continuación, la docente, que previamente había anotado aquellas posibles mejoras en los escritos, acudió a cada pareja para comentar cómo deberían continuar:

> Cuidado con la estructura de la carta, os faltan algunos apartados, revisad los modelos

> Estaría bien que revisarais el registro que habéis empleado, no os olvidéis que esta carta la va a leer el alcalde de León, no un amigo en un bar

> Podríais aportar alguna idea o medida más, revisad noticias recientes sobre el tema…

Tras esta revisión, los estudiantes enviaron editaron sus textos y enviaron a la profesora en formación la versión definitiva.

En la escritura del Informe 2, realizado tras la puesta en práctica en el aula de la Secuencia Didáctica 2, la profesora novel referenció un total de 17 prácticas efectivas, todas ellas referidas a los puntos fuertes que se alcanzaron tras la aplicación de las mismas.

En lo que se refiere al enfoque de la tarea de escritura, la profesora explicitó en su discurso lo siguiente:

> Desde el primer momento, los alumnos tienen claro el objetivo y el destinatario de la misma: convencer al alcalde para que tome medidas respecto al cambio climático en la ciudad de León, por lo que el propósito parece evidenciarse desde el comienzo. En esta misma línea, la profesora se encarga de recordar y afianzar este propósito a lo largo de todas las sesiones.

Para referirse al ambiente de escritura en el aula, la docente incluyó en su discurso escrito las siguientes afirmaciones:

> La profesora plantea la actividad como una tarea compleja y un reto que requiere atención plena y esfuerzo. / Propicia el trabajo conjunto y cooperativo. / La profesora va por las diferentes parejas intentando encontrar as dificultades y felicitando sus logros.

Para el andamiaje y el aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura, la profesora redactó lo siguiente:

> La profesora explica la tarea, el objetivo de la misma, las características del tipo de texto (carta persuasiva). / La profesora presenta una tabla diseñada para que los alumnos puedan autoevaluarse y realiza una presentación en gran grupo con los puntos fuertes y las posibles mejoras. / La profesora explica qué es la planificación textual proporcionando algunos ejemplos concretos. / La profesora presenta una tabla diseñada para que los alumnos puedan autoevaluarse y comprobar, por parejas, qué pueden o deben mejorar.

TABLA 1. *Prácticas efectivas referenciadas en el discurso docente de la implementación de las secuencias didácticas (actuación)*

CATEGORÍA		SD 1	SD 2
Enfoque de la tarea de escritura	Hay un destinatario real	X	✓
	Hay un propósito comunicativo explícito	X	✓
Ambiente de escritura en el aula	El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja	X	✓
	El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura	✓	✓
	El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo	X	✓
	Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos	X	✓
	El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado	X	✓
Andamiaje	El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos	X	✓
	El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión	X	✓

	El/la docente instruye sobre las características del género	✓	✓
	Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente	X	✓
	Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos	X	✓
Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones	X	✓
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos	X	X
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario	X	✓
	El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma	✓	✓
	El proceso consta de planificación	X	✓
	El proceso consta de textualización	X	✓
	El proceso consta de revisión	X	✓
	El proceso consta de edición	X	✓
Conexión con tareas de lectura	La lectura está involucrada en la tarea de producción	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. *Prácticas efectivas referenciadas en el discurso docente de los informes (reflexión)*

CATEGORÍA		Informe 1	Informe 2
Enfoque de la tarea de escritura	Hay un destinatario real	✓	✓
	Hay un propósito comunicativo explícito	✓	✓
Ambiente de escritura en el aula	El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja	✓	✓
	El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura	✓	✓
	El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo	✓	✓

	Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos	X	X
	El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado	X	✓
Andamiaje	El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos	X	✓
	El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión	✓	✓
	El/la docente instruye sobre las características del género	X	✓
	Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente	✓	✓
	Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos	✓	✓
Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones	✓	✓
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos	X	X
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario	✓	X
	El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma	X	✓
	El proceso consta de planificación	X	✓
	El proceso consta de textualización	X	✓
	El proceso consta de revisión	X	✓
	El proceso consta de edición	X	X
Conexión con tareas de lectura	La lectura está involucrada en la tarea de producción	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

La pretensión del estudio de caso expuesto fue comprobar el impacto de un proceso de auto-observación, basado en la evidencia sobre prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita, tanto en la calidad del discurso didáctico utilizado por la docente en formación en su intervención.

Los resultados obtenidos muestran que el proceso de auto-observación sí tuvo un efecto en la calidad del discurso didáctico en la actuación docente de la profesora en formación porque, durante la implementación de la Secuencia Didáctica 2, hizo referencia a más prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita que durante la implementación de la Secuencia Didáctica 1. Así, fue consciente de que debía establecer altas expectativas tanto para el proceso como para el producto, animando a los estudiantes a superar las dificultades y felicitando sus logros (Graham y Perin, 2007) así como motivar y desafiar al alumnado presentando la tarea como un reto cognitivo apropiado a su nivel. Se aseguró de que los alumnos eran conocedores del objetivo de la tarea y del aprendizaje (Gadd y Parr, 2017) y estableció metas de aprendizaje específicas, claras y vinculadas con sus expectativas. Asimismo, gracias al proceso de auto-observación, identificó la conveniencia de emplear textos modelo (Graham et al., 2012b) y de promover la interacción y el trabajo colaborativo entre el alumnado mediante el trabajo en pequeños grupos (Gadd y Parr, 2017; Graham y Perin, 2007; Graham et al., 2012a); reforzó el modelado de estrategias y procesos de escritura (Graham y Perin, 2007; Graham et al., 2012a) y propició la autorregulación en el alumnado (Gadd y Parr, 2017).

Consecuentemente, aprendió a poner en práctica algunos de los principios que la investigación ha asociado a un aprendizaje de alta calidad (Petty, 2009): gracias el discurso docente, los estudiantes son informados sobre el valor de lo que van a aprender y creen que pueden conseguirlo; mientras realizan las actividades, los estudiantes son informados de su progreso hacia la consecución del objetivo y comprenden cómo está estructurado su proceso de aprendizaje; y los estudiantes son instruidos no solo sobre conceptos sino también sobre procedimientos.

Por lo que respecta a la calidad del discurso didáctico en lo que respecta al proceso reflexivo, si se toman como referencia los niveles establecidos por Lee (2005) para el pensamiento reflexivo de los profesores en formación, se aprecia un incremento en la calidad pues mientras el Informe 1 predominó la descripción de tareas (*recall level*), en el Informe 2 la enumeración y, sobre todo, la denominación de las prácticas efectivas implementadas supuso una racionalización (*rationalization level*), esto es, una interpretación de lo que hizo en el aula relacionándolo con la evidencia resultante de la investigación. Así pues, el proceso de auto-observación también tuvo un impacto en esta dimensión.

Estos resultados coinciden con estudios similares que han explorado las posibilidades que la observación y la auto-observación tienen para la formación tanto inicial como permanente del profesorado. Así, por ejemplo, refuerzan las conclusiones de las investigaciones realizadas por Ross y Bruce (2007) o por Jesson et al. (2018), de las cuales se desprende que, siempre y cuando estén apoyados en instrumentos bien estructurados y sean complementados con otros procedimientos como entrevistas, cuestionarios, o evaluación por pares, los procedimientos de auto-evaluación por observación contribuyen al crecimiento profesional porque ayudan a los docentes a identificar buenas prácticas y a seleccionar objetivos de mejora.

6. CONCLUSIONES

Si bien en países como Estados Unidos ya desde principios del siglo XX existe un amplio debate sobre las ventajas e inconvenientes de que los programas de formación de profesorado estén más orientados al desarrollo de las competencias docentes o a la reflexión o más o menos supeditados a los resultados de la investigación educativa realizada en contextos experimentales, en el ámbito ibero-americano apenas ha habido discusión al respecto.

Sin embargo, las políticas educativas recién implantadas en España, por ejemplo, propugnan un nuevo modelo de profesión docente y, por tanto, de formación docente, que requiere conocer y generar evidencia

empírica pero también reflexionar más a menudo sobre la propia práctica y la práctica de otros.

Los programas de formación del profesorado deberían proporcionar a los docentes en formación tiempo y oportunidades para aprender a compaginar la docencia basada en la evidencia y la docencia reflexiva. En definitiva, el estudio relacionado con el discurso didáctico de los docentes sirve no solo para la mejora académica de los alumnos, sino también para el propio desarrollo profesional de los docentes y, consecuentemente, la mejora de su puesta en práctica en el aula. Del estudio recogido en este capítulo, el cual forma parte de una línea de investigación sobre observación y evidenciación de prácticas docentes efectivas liderada desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de León, se concluye que se trata de un desafío de envergadura, pero asequible.

7. REFERENCIAS

Ahmed, E. W., y Al-Khalili, K. Y. (2013). The impact of using reflective teaching approach on developing teaching skills of primary Science student teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, *3*(2), 58-64.

Alonso-Cortés Fradejas, M. D., y Sánchez Rodríguez, S. (2015). Guía para la observación de prácticas de escritura.

Alonso-Cortés Fradejas, M. D., y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, 804-816.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., y Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, *15*(1), 79-92.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, *5*(1), 43-51.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, *47*(2), 108-121.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath and Company

Gadd, M., y Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing, 30*(7), 1551-1574. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9737-1

Galicia, I., e Iglesias, J. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente Universitario. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 32*(3), 113-126.

Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., Gillespie, A., y McKeown, D. (2012a). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing, 26*(1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2

Graham, S., McKeown D., Kiuhara, S., y Harris, K.R. (2012b). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Jesson, R., McNaughton, S., Rosedale, N., Zhu, T., y Cockle, V. (2018). A mixed-methods study to identify effective practices in the teaching of writing in a digital learning environment in low-income schools. *Computers & Education*, *119*, 14-30. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.005

Kelly, S., Bringe, R., Aucejo, E., y Fruehwirth, J. C. (2020). Using global observation protocols to inform research on teaching effectiveness and school improvement: Strengths and emerging limitations. *Education Policy Analysis Archives*, *28*, 62-62. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5012

Ko, J., y Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust.

Korthagen, F. A., y Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, *1*(1), 51-72. https://doi.org/10.1080/1354060950010105

LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, *21*(6), 699-715. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. https://bit.ly/3clu5Jp

Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching*. Nelson Thornes.

Ross, J. A., y Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, *23*(2), 146-159.

Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of teacher education*, *61*(4), 339-349. https://doi.org/10.1177/0022487110369555

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidó.

Turvey, K. (2019). Humanising as innovation in a cold climate of [so-called-evidence-based] teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *45*(1), 15-30. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550603

Yeh, C., y Santagata, R. (2015). Preservice teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, *66*(1), 21-34. https://doi.org/10.1177/0022487114549470

Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo* [Resumen de conferencia]. 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos.

TRADUCCIÓN, LÉXICO Y MIGRACIÓN INTERNACIONAL (ES-FR): ANÁLISIS DEL TÉRMINO «ASILO» EN LA BASE DE DATOS TERMINOLÓGICA DEL PARLAMENTO EUROPEO (IATE)

SABAH EL HERCH MOUMNI
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de refugiados y la gran tragedia humanitaria vivida en el seno de la Unión Europea en el año 2015 fue considerada uno de los mayores desplazamientos de solicitantes de asilo, refugiados y migrantes económicos que había experimentado la UE desde la Segunda Guerra Mundial (Arango, 2016, p. 32).

Según datos ofrecidos por el Parlamento Europeo (2017), solo en el año 2015, los diferentes países de la UE recibieron más de 1,3 millones de solicitudes de asilo. Esta crisis, que sigue activa actualmente, se concibe como una de las más complejas y de difícil resolución que ha experimentado la UE en las últimas décadas.

> «Para la Unión Europea, esta es una crisis de extraordinaria gravedad y de varias y formidables implicaciones a corto, medio y largo plazo. Es seguramente la crisis más grave que ha padecido desde su creación, y no solo por sumarse a los restos de la crisis del euro y la generada por el Brexit. Se trata de una crisis multidimensional que, además de exorbitantes costes humanos, implica un colapso del sistema europeo de asilo y refugio; una falla sistémica de la solidaridad hacia los migrantes forzosos y entre los estados miembros; y reiteradas vulneraciones de la legislación comunitaria e internacional. Es una crisis que erosiona la autoridad de las instituciones comunitarias, amenaza el mantenimiento de la libre circulación en el espacio Schengen, agudiza las fracturas Norte-Sur y Este-Oeste en la UE y proporciona abundante combustible al ascenso de la xenofobia, los sentimientos antiinmigración y el euroescepticismo» (Arango, 2016, p. 32).

La complejidad que conlleva este fenómeno hace necesario su comprensión a través de las diferentes descripciones que se realizan del mismo. En cuanto a la definición del término asilo, Alejandro Rondanini (2007, p.1) establece dos tipos de significados. En primer lugar, un significado moderno que concibe el asilo como «el lugar en el que las personas perseguidas por motivos políticos encuentran inmunidad contra la prisión y reciben protección contra un peligro inminente» y, en segundo lugar, un significado jurídico que comprende el asilo como «la protección concedida por un Estado a aquél que la ha buscado, en el territorio del propio Estado o en lugares específicos bajo su jurisdicción». Teniendo en cuenta este segundo significado y centrándonos en el marco jurídico de la Unión Europea, destacamos también la definición que realiza la Comisión Europea de este concepto:

> «Forma de protección garantizada por un Estado en su territorio basada en el principio de non-refoulement (o principio de no devolución), que conlleva el reconocimiento internacional o nacional de los derechos del refugiado. Se concede a toda persona incapaz de ver garantizada tal protección en su país de nacionalidad y/o residencia, por temor a ser perseguida por razón de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opinión política» (Comisión Europea, 2012, p. 25).

Asimismo, para el entendimiento de este fenómeno es imprescindible estudiar en general los instrumentos jurídicos reguladores de la protección internacional. Por un lado, conviene destacar la redacción en 1951 de la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967 con el objetivo de enfrentar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, tal y como indica Serrano Royo (2018), el tratamiento de los refugiados difería de un Estado miembro a otro dependiendo de sus políticas nacionales. Por este motivo, en el intento de conciliar las políticas nacionales, se firma en 1990 el Convenio de Dublín, una ley internacional cuyo objetivo es señalar «una serie de criterios para determinar qué país debe hacerse cargo de una solicitud de asilo». Para llevar a cabo este fin, «se buscan vínculos familiares o culturales del solicitante con el país que debe tramitar su solicitud. Otros criterios son el tener un visado o un permiso de residencia en un estado miembro o el país por donde el solicitante ha

accedido a territorio europeo, ya sea de manera legal o ilegal» (ACNUR, 2018). Igualmente, cabe destacar que este Convenio, actualizado en 2012 por el Consejo de la UE y el Parlamento Europeo, pretende evitar que una misma persona solicite asilo en más de un país de la UE (ACNUR, 2018).

1.1. Objetivos, metodología y fichas terminológicas

La razón de este estudio se encuentra en la actualidad del tema de la migración internacional a nivel mundial y la crisis de refugiados a nivel europeo. Teniendo en cuenta lo anterior, en primer lugar, los objetivos principales de la presente investigación se hayan el estudio desde el punto de vista teórico de la migración internacional y el derecho de asilo.

Asimismo, desde una perspectiva lingüística y traductológica, pretendemos detectar, extraer y analizar la terminología utilizada oficialmente en francés y español para hacer referencia a los diferentes estatutos jurídicos y sociales de las personadas solicitantes de asilo en el marco europeo.

Para llevar a cabo este estudio, hemos utilizado la base de datos terminológica del Parlamento Europeo IATE (Interactive Terminology for Europe, en inglés); plataforma creada en 2004 y utilizada por órganos de gobiernos europeos e instituciones como un instrumento lingüístico. La base de datos IATE, cuya última versión se publicó en 2018, facilita parámetros de búsqueda muy específicos para analizar los términos, entre ellos las abreviaturas, los sinónimos, las formas cortas, las notas lingüísticas o las declinaciones. A continuación, podemos observar el buscador de esta base de datos:

IMAGEN 1: *plataforma IATE*

Fuente: página oficial de IATE (Terminología Interactiva para Europa)

Tras la extracción léxica, que asciende a un total de 30 conceptos relacionados con el derecho de asilo, hemos considerado pertinente el análisis terminológico de todos estos conceptos a través de la creación de fichas terminológicas bilingües (francés-español). Estas fichas son una herramienta de gran utilidad para traductores e intérpretes y mediadores lingüísticos que trabajen en el ámbito migratorio. En nuestras fichas terminológicas destacan cuatro parámetros esenciales: entrada, definición, contexto y observaciones (Sánchez Montes, 2020, p. 165).

2. LA MIGRACIÓN INTERNACIONAL EN LOS SIGLOS XX Y XXI: UNA PERSPECTIVA ACTUAL

En toda la historia de la humanidad, los seres humanos han estado en constante tránsito. Actualmente, a pesar del mundo globalizado en el que vivimos, el porcentaje de migrantes internacionales sigue representando un porcentaje muy pequeño de la población mundial. En el año 2020, a nivel internacional, se estimaba que el número de migrantes ascendía a un total de 272 millones, dos tercios de ellos migrantes laborales (OIM, 2019, p. 2). Teniendo en cuenta esta realidad social, numerosos investigadores han reflexionado sobre las causas que inducen el

fenómeno migratorio. Por su parte, Gómez Walteros (2010, pp. 84-86) divide las motivaciones de la migración internacional en dos grandes áreas: sociales y ambientales.

a) Por una parte, dentro de las causas migratorias de origen social, este autor destaca las siguientes:

- Económicas. Grosso modo, se podría destacar que dentro de los factores que impulsan la migración, el económico es el más relevante. Los individuos emigran a menudo por causas estrechamente relacionas con condiciones económicas: disconformidad de salarios entre los países, crisis económicas, motivos laborales, entre otras.

- Políticas. En numerosas ocasiones, los seres humanos deciden abandonar su país de origen por temor a la persecución resultante de conflictos internos, regionales e internacionales. Estos conflictos a menudo general desplazamientos masivos y migraciones forzadas.

- Jurídicas. La legislación de un país también es un factor que influye significativamente en la decisión de emigrar. En este caso, las personas buscan emigrar a Estados con leyes más laxas en lo relativo, por ejemplo, a las inversiones o las sanciones económicas.

- Demográficas. En diversos países desarrollados como Austria o Canadá, cuya población nativa es mayor, se fomenta la creación de programas que facilitan la emigración de personas jóvenes y calificadas con el objetivo de que residan en sus países.

- Etnológicas. Determinados por condiciones raciales e interrelaciones entre pueblos, estos factores etnológicos surgen como consecuencia de brotes de violencia étnica o persecución religiosa, así como la falta de oportunidades laborales en la zona de asentamiento.

- Geográficas. A este respecto, se puede asegurar que los ciudadanos de países con menor desarrollo socio-económico

deciden emigran determinados por cercanía fronteriza y accidentes geográficos.

- Históricas. Existen vínculos históricos que motivan la migración, por ejemplo, los establecidos con el tema de la colonización. Asimismo, podemos destacar que las afinidades de índole religiosa, lingüística y cultural resultado de los asentamientos de poblaciones de antepasados incide también en la decisión de emigrar.

- Sociológicas. Los lazos y la reagrupación familiares a menudo se convierten en un elemento determinante que genera migraciones. Del mismo modo, dentro de estas motivaciones, cabe destacar la migración motivada por la existencia de redes migratorias en el país de acogida.

- Psicológicas. La actitud psicológica derivada de la creencia de que algunos trabajos tienen baja reputación causa mucho estrés o no brindan ascenso social a los nativos de los países de destino de la migración, provoca una demanda de mano de obra que permite la entrada de población inmigrante para desarrollar estas actividades laborales.

- Médicas. Las personas con problemas de salud o mayores de edad suelen buscar un entorno ambiental para su residencia más adecuado a sus necesitades médicas. Un ejemplo de esta motivación migratoria, serían los individuos que padecen enfermedades respiratorias y que viven en ciudades con mucha contaminación.

- Culturales y educativas. En este sentido, podemos sostener que uno de los factores que incide en la migración es la búsqueda de una formación educativa de calidad. Igualmente, también se considera un factor influyente en la migración la afinidad de costumbres, culturas o religiones.

- Científicas y tecnológicas. Los individuos deciden emigrar con el objetivo de conseguir mejores capacitaciones a nivel científico y tecnológico. Tal y como afirma Gómez (2010, p. 85):

«la brecha tecnológica y científica existente entre países desarrollados y subdesarrollados económicamente contribuye a este tipo de desplazamiento para formación, calificación y desempeño». Dentro de estas causas se incluye la llamada fuga de cerebros.

- Misiones. Frecuentemente, se llevan a cabo migraciones con el fin de cumplir misiones delegadas por una orden superior. Estas misiones pueden ser de carácter militar, diplomático, religioso, político, empresarial, entre otros.

- Estado de bienestar. Este tipo de migraciones vienen fomentadas por lograr un mejor estado de bienestar. Tal y como indica Farge (2015, p. 48), el estado de bienestar se puede definir como «una serie de disposiciones legales que dan derecho a los ciudadanos a percibir prestaciones de seguridad social obligatoria y a contar con servicios estatales organizados (en el campo de la salud y de la educación, por ejemplo), en una amplia variedad de situaciones definidas, como de necesidad y contingencia. Los medios a través de los que interviene, pues, el Estado de Bienestar son reglas burocráticas y disposiciones legales, pagos en metálico y puesta en servicio de la experiencia profesional de profesores, maestros, médicos y asistentes sociales».

b) Por otra parte, en cuanto a las motivaciones migratorias de origen ambiental, este autor destaca los siguientes factores:

- Origen físico-químico. En este caso, los seres humanos se ven obligados a emigrar debido a cambios climáticos y meteorológicos, erupciones volcánicas, tormentas eléctricas, movimientos telúricos, maremotos e impacto de meteoritos.

- Origen biológico. Este tipo de desplazamientos se producen por invasión de plagas, enfermedades y problemas fito y zoosanitarios en la agricultura, ganadería y flora.

- Prácticas inadecuadas en actividades de explotación. La explotación inadecuada de recursos naturales y la consecuente

degradación de las condiciones ambientales puede hacer imposible la vida de los seres humanos que se ven obligados a emigrar a otros lugares. «Estas actividades pueden ser mineras, agrícolas, ganaderas, explotación de bosques, industriales, generación de energía (como, por ejemplo, el caso de la explosión de la planta nuclear en Chernobyl, Ucrania), presas hidráulicas» (Gómez, 2010, p. 86).

– Adecuación y mejoramiento de las condiciones ambientales. La mejora o creación de nuevas infraestructuras y la adecuación de lugares anteriormente inhabitables, también incide en la emigración y asentamiento de nuevas poblaciones.

2.1. ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

Dentro del ámbito de las migraciones internacionales en general y, en particular, del asilo y refugio, las Naciones Unidas (ONU) no se han ocupado solamente de las migraciones desde el punto de vista normativo, sino que procuraron crear un organismo que se encargase de la protección internacional de los refugiados. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) se crea en 1950 tras la Segunda Guerra Mundial con el fin de ofrecer ayuda a millones de individuos que se vieron forzados a huir de Europa o que perdieron sus hogares (ACNUR, s.f.).

Los refugiados, solicitantes de asilo y apátridas se ven afectados directamente por los procesos y políticas migratorias que conforman la movilidad internacional. En este sentido, ACNUR selecciona y estudia los datos y tendencias internacionales en materia migratoria, desarrolla políticas y proporciona apoyo a los gobiernos y demás partes interesadas en estas cuestiones. Del mismo modo, con el fin de llevar su labor a cabo, ACNUR se focaliza de forma considerable en (ACNUR, s.f.):

– Buscar asegurar que las políticas, prácticas y debates de gestión de la migración tengan en cuenta las necesidades particulares de protección de las personas solicitantes de asilo,

refugiadas y apátridas, y que reconozcan el marco legal existente para satisfacer esas necesidades;

- Asistir a los Estados y socios a enfrentar los desafíos en la gestión del asilo y la migración de una manera que sea sensible a los problemas de protección;
- Identificar en qué medida la migración, la trata de personas y las circunstancias relacionadas afectan a las personas bajo el mandato de ACNUR, y
- Apoyar una gobernanza más sólida y una mayor observancia del carácter universal de los derechos humanos, incluidos los derechos de todas las personas que participan en los movimientos, independientemente de su estatus legal, de manera que se refuercen los principios y la práctica de la protección internacional de refugiados.

3. LA PRECISIÓN LÉXICA EN LA MIGRACIÓN INTERNACIONAL: NECESIDADES INFORMATIVAS Y COMUNICATIVAS

Los movimientos migratorios producidos en las últimas décadas en el ámbito de la Unión Europea han puesto de manifiesto tanto la importancia de la traducción y la interpretación, como la cantidad de aspectos lingüísticos que supone este fenómeno (Sancho Pascual, 2013, p. 5). En este sentido, tal y como señalan Eva Gugenberger y Clare Mar-Molinero (2018, p. 8), las migraciones influyen de manera directa en:

> «las prácticas lingüísticas de los transmigrantes y crean ideologías lingüísticas, que se construyen sobre la base de factores no solo lingüísticos sino también sociales, políticos e históricos que se relacionan dialécticamente en un contexto transnacional. Esto afecta la evaluación de los hablantes tanto de su propia lengua materna como de su papel dentro de la jerarquía lingüística del contexto migratorio […]» (Gugenberger y Mar-Molinero, 2018, p. 8).

En este contexto de crisis migratoria, la Unión Europea ha realizado una labor crucial para representar este escenario median la categorización lingüística de los migrantes y los ámbitos en los que se producen los

fenómenos migratorios. A partir del 2015, hemos podido presenciar cómo han surgido y han ido penetrando al léxico común de nuestra sociedad numerosos términos para hacer referencia a la migración; palabras tales como migrantes económicos o expatriado. Esta respuesta traductológica y terminológica que surge en la UE a los movimientos migratorios es también una respuesta a las necesidades comunicativas e informativas.

La comunicación especializa en el marco de las migraciones se produce a través del uso de diversas unidades léxicas. En este sentido, «la densidad cognitiva de los textos especializados está en relación directamente proporcional con la cantidad de terminología que contienen y el grado de compresión estructural y textual de esta terminología» (Cabré, 2000, p. 2). En el proceso de la traducción, la terminología:

> «juega un papel relevante porque los especialistas, productores naturales de discurso especializado, utilizan habitualmente unidades terminológicas en los procesos de expresión y transferencia del conocimiento, porque todas las especialidades disponen de unidades terminológicas específicas que representan sus conceptos y porque las unidades que concentran con mayor densidad el conocimiento especializado son las unidades terminológicas» (Cabré, 2000, p. 2).

La traducción adecuada de documentos institucionales en materia de migraciones está estrechamente ligada a la gestión terminológica, entendida como la tarea de identificación, recolección, almacenamiento y presentación de términos (Cabré, 1999). Orozco (2012) señalaba también la importancia de la documentación terminológica en la tarea traductológica:

> «la documentación temática o conceptual, que tiene como objetivo adquirir conocimientos profundos sobre el campo de especialidad y sobre los conceptos que subyacen a los términos especializados; la documentación terminológica, que consiste en detectar los términos del to, y adquirir información sobre su significado, uso y equivalentes; y la documentación cotextual y contextual, que corresponde a la revisión de la macroestructura y la microestructura del tm, para asegurarse de que sean adecuadas a la función del texto y se lea de forma fluida y natural por parte del lector final» (Orozco, 2012, p. 225).

4. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA Y ASILO: ANÁLISIS BILINGÜE DE LA TERMINOLOGÍA SELECCIONADA

En el presente trabajo, como hemos mencionado en la sección de la metodología, hemos investigado y analizado la terminología en francés y español utilizada de forma oficial en la Unión Europea para referirse de forma general al derecho de asilo. Todo este proceso, se ha realizado mediante el uso la base de datos del Parlamento Europeo (IATE).

El total de términos extraídos y analizados asciende a 30 conceptos que dejamos a continuación en español y francés: acogida de los solicitantes de asilo (accueil des demandeurs d'asile); asilo (asile); asilo a la carta (asile shopping); asunción de responsabilidad respecto del solicitante de asilo (prise en charge d'un demandeur d'asile); centro de acogida para solicitantes de asilo (centre d'accueil pour demandeurs d'asile); concesión del derecho de asilo (octroi du statut de réfugié); denegación de asilo (rejet de la demande d'asile); denegación de asilo por delitos (refus de l'asile pour crime); derecho de asilo (droit d'asile); estado responsable del examen de la solicitud de asilo (état responsable de l'examen de la demande d'asile); examen de la solicitud de asilo (examen d'une demande d'asile); fundamentación de la solicitud de asilo (motivation de la demande d'asile); Grupo «Aspectos Externos del Asilo y la Migración» (Groupe "Aspects extérieurs de l'asile et de la migration"); inadmisibilidad de la solicitud de asilo por presentación de una solicitud idéntica (irrecevabilité de la demande d'asile pour cause de demande identique); inadmisibilidad de la solicitud de asilo por refugio en otro Estado (irrecevabilité de la demande d'asile pour cause d'asile accordé dans un autre État); país de primer asilo (premier pays d'asile); permiso de residencia para la persona a quien se concede el asilo (permis de séjour au titre de l'asile); política de asilo (politique d'asile); presentación de la solicitud de asilo (présentation de la demande d'asile); procedimiento acelerado de examen de la solicitud de asilo (procédure accélérée d'examen de la demande d'asile); procedimiento de asilo (procédure d'asile); procedimiento prioritario de examen de la solicitud de asilo (procédure prioritaire d'examen de la demande d'asile); readmisión de un solicitante de asilo (reprise en charge d'un demandeur d'asile); reglamento sobre la gestión del asilo y la migración (règlement relatif à la

gestion de l'asile et de la migration); retirada de la solicitud de asilo (retrait de la demande d'asile); solicitante de asilo (demandeur d'asile); solicitud de asilo (demande d'asile); solicitud de asilo fraudulenta (demande d'asile frauduleuse); solicitud de asilo posterior (demande d'asile ultérieure); traslado de solicitante de asilo (transfert du demandeur d'asile).

Posteriormente, en aras de acotar nuestro estudio por motivos de espacio, expondremos solamente seis fichas terminológicas, siguiendo el modelo de ficha de Sánchez Montes (2020, p. 165), de aquellos términos o colocaciones léxicas que creemos más interesantes por la complejidad que encierran desde el punto de vista traductológico: asilo, derecho de asilo, solicitud de asilo, centro de acogida para solicitantes de asilo, asilo a la carta, país de primer asilo.

FIGURA 1. *Asile*

	FR	ES
Entrada	**Asile**	**Asilo**
Definición	Forme de protection accordée par un État sur son territoire sur la base du principe de non-refoulement et des droits reconnus aux réfugiés au niveau international et national. Elle est accordée à une personne qui ne peut obtenir la protection de son pays de nationalité ou de résidence notamment parce qu'elle craint d'y être poursuivie en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité ou de son appartenance à un groupe social ou à un courant d'opinion politique. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	Forma de protección garantizada por un Estado en su territorio basada en el principio de *non-refoulement* (o principio de no devolución), que conlleva el reconocimiento internacional o nacional de los derechos del refugiado. Se concede a toda persona incapaz de ver garantizada tal protección en su país de nacionalidad y/o residencia, por temor a ser perseguida por razón de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opinión política. Fuente: https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/f61baaae-c95d-4655-89ce-c6ac0e755ad2
Contexto	El Salvador avait proposé que la question soit inscrite au programme de travail de la Commission du droit international, mais la délégation mexicaine, signalant que l'**asile** constituait une exception au principe de la souveraineté de l'État sur son propre territoire, a fait remarquer que l'institution de l'asile ne pouvait fonctionner qu'au sein d'une communauté régionale possédant une tradition commune relativement bien établie. Il semblait peu probable que les différents États du monde, dont les intérêts, les philosophies juridiques et les systèmes politiques étaient souvent contradictoires, se montrent disposés à accepter l'ingérence d'autres pays dans leurs affaires intérieures. Fuente: https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dta/dta_f.pdf	El debate general en esa época se refería tanto al **asilo** diplomático como al territorial, así como a la importancia de que la Comisión de Derecho Internacional esperara a los resultados de la labor en curso de la Comisión de Derechos Humanos. Sir Gerald Fitzmaurice, a la sazón Presidente de la Comisión de Derecho Internacional, observó que aunque, como era natural, la Comisión concedía gran importancia a cualquier resolución de la Asamblea General, había otros compromisos y temas que tendrían probablemente más prioridad, de modo que era poco probable que la cuestión se abordara antes de que la Comisión de Derechos Humanos completara sus propios trabajos (A/C.6/SR.610, párrs. 37 a 39). Fuente: https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dta/dta_s.pdf
Observaciones	Terme associé : réfugié. Dans le système juridique français, la protection accordée par l'Etat au titre de l'asile peut prendre deux formes : non seulement l'octroi de la qualité de réfugié, mais aussi la protection subsidiaire. Dans le système juridique français, l'asile coïncide donc avec la « protection internationale » (Protection offerte par un État membre à un ressortissant de pays tiers ou un apatride, qui peut être comprise comme visant à obtenir le statut de réfugié ou le statut conféré par la protection subsidiaire). Fuentes: https://iate.europa.eu/entry/result/3584096/es-fr	Término asociado: refugiado. Fuentes: https://iate.europa.eu/entry/result/3584096/es-fr

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en referencia al concepto *asile* (ficha núm. 3584096 [23]), este término aparece en el campo temático del derecho, más específicamente en la Ley de extranjería. Por un lado, en cuanto a su definición, IATE establece que es «une forme de protection accordée par un État sur son territoire sur la base du principe de non-refoulement et des droits reconnus aux réfugiés au niveau international et national. Elle est accordée à une personne qui ne peut obtenir la protection de son pays de nationalité ou de résidence notamment parce qu'elle craint d'y être poursuivie en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité ou de son appartenance à un groupe social ou à un courant d'opinion politique». Por otro lado, en esta misma plataforma, como observación dentro del sistema jurídico francés, se indica que «la protection accordée par l'Etat au titre de l'asile peut prendre deux formes: non seulement l'octroi de la qualité de réfugié, mais aussi la protection subsidiaire».

En este sentido, el asilo coincide con la protección internacional, protección ofrecida por un Estado miembro a un nacional de un tercer país o a un apátrida, que puede estar encaminada a obtener el estatuto de refugiado a el estatus que confiere la protección subsidiaria. Finalmente, en cuanto a las anotaciones lingüísticas que ofrece esta herramienta, se establece que «asile» es un término asociado a «réfugié».

[23] https://iate.europa.eu/entry/result/3584096/es-fr

FIGURA 2. *Droit d'asile*

	FR	ES
Entrada	**Droit d'asile**	**Derecho de asilo**
Definición	Droit discrétionnaire d'un État, en vertu de sa souveraineté territoriale, de permettre à un non-national d'entrer et de résider sur son territoire, le soustrayant ainsi à la juridiction de tout autre État. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	Derecho de un Estado, en virtud de su soberanía territorial y en el ejercicio de su potestad discrecional, de permitir la entrada y la residencia de un extranjero y de impedir el ejercicio de la jurisdicción de cualquier Estado sobre esa persona. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-es-version.pdf
Contexto	Le **droit d'asile** est garanti dans le respect des règles de la convention de Genève du 28 juillet 1951 et du protocole du 31 janvier 1967 relatifs au statut des réfugiés et conformément au traité sur l'Union européenne et au traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (ci-après dénommés « les traités »). Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=ES	Se garantiza el **derecho de asilo** dentro del respeto de las normas de la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951 y del Protocolo de 31 de enero de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados y de conformidad con el Tratado de la Unión Europea y con el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en lo sucesivo denominados «los Tratados»). Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2016.202.01.0389.01.SPA&toc=OJ:C:2016:202:TOC
Observaciones	L'OIM utilise un terme générique recouvrant deux acceptions distinctes. En premier lieu, le droit d'accorder l'asile (un État peut accorder l'asile sur son territoire à toute personne selon son droit dicrétionnaire). En second lieu, le droit de l'individu de se voir accorder l'asile soit vis-à-vis de l'État à qui l'asile est demandé soit vis-à-vis de l'État qui le poursuit. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	La OIM utiliza un término genérico con dos acepciones: el derecho a conceder asilo (un Estado puede conceder asilo en su territorio a cualquier persona de modo discrecional) y el derecho a que a una persona se le conceda asilo, ya sea en el Estado en cuyo territorio se solicite o en otro Estado de preferencia. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-es-version.pd

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en lo que respecta a la colocación terminológica *droit d'aile* (ficha núm. 132940[24]), esta se encuentra en los campos temáticos de derecho de asilo y de derechos y libertades.

En el Glosario sobre Migración y Asilo de la Red Europea de Migraciones, se define esta colocación como «droit discrétionnaire d'un État, en vertu de sa souveraineté territoriale, de permettre à un non national d'entrer et de résider sur son territoire, le soustrayant ainsi à la juridiction de tout autre État». En este mismo glosario, se indican los siguientes términos como palabras asociadas a esta colocación: «droit de chercher asile» y «droit de bénéficier de l'asile».

[24] https://iate.europa.eu/entry/result/132940/fr-es

FIGURA 3. *Demande d'asile*

	FR	ES
Entrada	**Demande d'asile**	**Solicitud de asilo**
Definición	Demande présentée par un ressortissant d'un pays tiers ou un apatride, qui peut être comprise comme une demande de protection internationale par un État membre en vertu de la convention de Genève. Toute demande de protection internationale est présumée être une demande d'asile, à moins que le ressortissant d'un pays tiers ou l'apatride ne sollicite explicitement une autre forme de protection pouvant faire l'objet d'une demande séparée. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	Petición presentada por un nacional de un tercer país o por un apátrida que pueda interpretarse como una solicitud de protección internacional de un Estado miembro de conformidad con la Convención de Ginebra. Cualquier solicitud de protección internacional se considerará solicitud de asilo, salvo que el nacional de un tercer país o el apátrida pida explícitamente otra clase de protección que pueda solicitarse por separado. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-es-version.pdf
Contexto	Les demandeurs d'asile rencontrent fréquemment des difficultés à un stade très précoce du processus de l'asile. Il peut leur manquer des informations élémentaires sur les procédures d'asile et peuvent se trouver dans l'incapacité d'exprimer formellement leur **demande d'asile** ou de manière intelligible sans l'assistance d'un conseiller juridique ou d'un interprète. Les victimes de torture ou ceux qui ont souffert d'expériences traumatisantes ont généralement besoin d'une assistance médicale ou psychologique immédiate. Fuente: https://www.unhcr.org/fr/4b151b77e.pdf	Los niños pueden también estar sujetos a formas específicas de persecución que estén influenciadas por su edad, falta de madurez o vulnerabilidad. El hecho que la **solicitud de asilo** sea hecha por un niño puede ser un factor central en el temor o daño infligido. Esto puede ser debido a que la presunta persecución solo se aplica a, o afecta de manera desproporcionada al niño o porque los derechos específicos de los niños se han infringido. Fuente: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/7763.pdf
Observaciones	Aussi : demande tendant à l'octroi du statut de réfugié, demande d'octroi du statut de réfugié. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583972/es-en-fr	También como: petición de asilo. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583972/es-en-fr

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en lo que respecta a la colocación terminológica *demande d'asile* (ficha núm. 3583972[25]), se encuentra en el campo temático del derecho. En la versión francesa del Glosario sobre Migración y Asilo de la Red Europea de Migraciones, se define esta colocación como «demande présentée par un ressortissant d'un pays tiers ou un apatride, qui peut être comprise comme une demande de protection internationale par un État membre en vertu de la convention de Genève. Toute demande de protection internationale est présumée être une demande d'asile, à moins que le ressortissant d'un pays tiers ou l'apatride ne sollicite explicitement une autre forme de protection pouvant faire l'objet d'une demande séparée». Por otro lado, en la base de datos del Parlamento Europeo (IATE), se señala que «demande tendant à l'octroi du statut de réfugié» y «demande d'octroi du statut de réfugié» son términos sinónimos de «demande d'asile».

[25] https://iate.europa.eu/entry/result/3583972/es-en-fr

FIGURA 4. *Centre d'accueil pour demandeurs d'asile*

	FR	ES
Entrada	**Centre d'accueil pour demandeurs d'asile**	**Centro de acogida para solicitantes de asilo**
Definición	Les centres d'accueil pour demandeurs d'asile ont pour mission d'assurer l'accueil, l'hébergement ainsi que l'accompagnement social et administratif des personnes dont la demande d'asile a été enregistrée, pendant la durée d'instruction de cette demande. Fuente: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000030957797	Establecimientos públicos destinados a prestar alojamiento, manutención y asistencia psicosocial urgente y primaria, así como otros servicios sociales encaminados a facilitar la convivendia e integración sociocomunitaria a las personas que solicitan la condición de refugiado o asilado en España y que carezcan de medios económicos para atender a sus necesidades y a las de su familia. Fuente: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1989-2449
Contexto	Après le passage par le guichet unique, un accompagnement vous sera proposé au sein de votre lieu d'hébergement, s'il s'agit d'un **centre d'accueil pour demandeur d'asile (CADA)** ou d'un lieu d'hébergement d'urgence dit stable (non hôtelier). Fuente: https://www.ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/guide_du_demandeur_dasile_02.11.2015_0.pdf	La red de centros de migraciones estará integrada por los **centros de acogida a refugiados** regulados en la Orden Ministerial de 13 de enero de 1989, los centros de estancia temporal de inmigrantes en Ceuta y Melilla, así como, en su caso, por los centros de nueva creación. Los centros integrados en la red de centros de migraciones se regirán por un estatuto común, sin perjuicio de la posibilidad de que los distintos centros desarrollen programas destinados a colectivos determinados, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior. Fuente: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7703
Observaciones	Aussi : centre d'hébergement pour demandeurs d'asile. Abrév. : CADA. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583803/es-en-fr	También como: centro de acogida a refugiados. Abrev.: CAR. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583803/es-en-fr

Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, en lo que respecta a la colocación léxica *centre d'accueil pour demandeurs d'asile* (ficha núm. 3583803[26]), se encuentra en el campo temático de la Ley de Extranjería. La guía de solicitantes de asilo del Ministerio del Interior francés, publicada en el 2015, establece que los centros de acogida para solicitantes de asilo «ont pour mission d'assurer l'accueil, l'hébergement ainsi que l'accompagnement social et administratif des personnes dont la demande d'asile a été enregistrée, pendant la durée d'instruction de cette demande». Igualmente, enla base de datos del Parlamento Europeo (IATE), se señala que «centre d'hébergement pour demandeurs d'asile» es un sinónimo de la colocación extraída, «*centre d'accueil pour demandeurs d'asile*». En cuanto a las abreviaturas de esta colocación léxica, IATE establece que son las siguientes: CADA en francés y CAR en español.

[26] https://iate.europa.eu/entry/result/3583803/es-en-fr

FIGURA 5. *Asile shopping*

	FR	ES
Entrada	**Asile shopping**	**Asilo a la carta**
Definición	Dans le contexte de l'UE : phénomène selon lequel un demandeur d'asile dépose une demande d'asile dans plus d'un État membre ou choisit un État membre plutôt qu'un autre, sur base des conditions d'accueil ou d'une assistance sociale qui lui semblent être plus favorables. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	En el ámbito de la UE, fenómeno por el que el solicitante de asilo pide asilo en más de un Estado miembro o prefiere un Estado miembro basándose en la percepción de unas mejores condiciones de acogida o de un sistema de seguridad social de mayor calidad. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-es-version.pdf
Contexto	L'article 3, paragraphe 2, deuxième phrase, du règlement no 343/2003 définit ensuite le principe de base selon lequel chaque demande d'asile est uniquement examinée par un seul État membre. Ce principe, d'une part, empêche la naissance de « réfugiés » dits « en orbite », à savoir que des demandeurs d'asile soient refoulés d'un État membre dans un autre et qu'en pratique leur droit d'asile soit donc réduit à néant. D'autre part, cette manière de procéder évite ce qu'il est convenu d'appeler **l'« *asile shopping* »** en excluant que les demandeurs continuent à se déplacer dans l'Union de manière incontrôlée en introduisant des demandes d'asile parallèles ou successives dans l'Union. Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:62011CC0245	La Comisión manifiesta que el objetivo de su propuesta es armonizar la aplicación del derecho de asilo en los quince Estados miembros y, por lo tanto, desalentar el «**asilo a la carta**» (***asylum shopping***) por el que los solicitantes de asilo se decantan por los sistemas más favorables. Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52002AE0683
Observaciones	Aussi : *asylum shopping*, asile shopping, asile à la carte. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-fr-version.pdf	También como: shopping de asilo, *asylum shopping*, asilo a la carta, solicitudes múltiples de asilo, compra de asilo. Fuente: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn-glossary-es-version.pdf

Fuente: elaboración propia

En quinto lugar, en lo que respecta a la colocación terminológica *asile shopping* (ficha núm. 3584057[27]), se encuentra en el campo temático de la Ley de Extranjería. En el Glosario sobre Migración y Asilo de la Red Europea de Migraciones, se define esta colocación como «phénomène selon lequel un demandeur d'asile dépose une demande d'asile dans plus d'un État membre ou choisit un État membre plutôt qu'un autre, sur base des conditions d'accueil ou d'une assistance sociale qui lui semblent être plus favorables».

Para esta colocación terminológica, encontramos diferentes formas sinónimas. En francés, destacan «*asylum shopping*» y «asile à la carte». Por otro lado, en español encontramos shopping de asilo, «*asylum shopping*», «solicitudes múltiples de asilo» y «compra de asilo».

[27] https://iate.europa.eu/entry/result/3584057/fr-es

FIGURA 6. *Premier pays d'asile*

	FR	ES
Entrada	**Premier pays d'asile**	**País de primer asilo**
Definición	Un pays peut être considéré comme le premier pays d'asile d'un demandeur d'asile particulier, si le demandeur: a) s'est vu reconnaître la qualité de réfugié dans ce pays et peut encore se prévaloir de cette protection, ou b) jouit, à un autre titre, d'une protection suffisante dans ce pays, y compris du bénéfice du principe de non refoulement; à condition qu'il soit réadmis dans ce pays. Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32005L0085&from=ES	Un país podrá ser considerado primer país de asilo de un solicitante de asilo: a) si éste ha sido reconocido como refugiado en dicho país y puede aún acogerse a dicha protección, o bien b) si éste goza de protección suficiente en dicho país, e incluso se acoge al principio de no devolución, siempre que el solicitante sea readmitido en dicho país. Fuente: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32005L0085
Contexto	Des accords officiels sur le partage des responsabilités pour l'accueil des réfugiés et des demandeurs d'asile peuvent permettre d'éviter une répartition unilatérale des charges et de réduire le risque de refoulements en chaîne (retour forcé). Parmi ces accords figurent l'accord de 2002 entre le Canada et les États-Unis et le réglement Dublin II de l'Union européenne. Enfin, des débats ont lieu périodiquement sur les nouvelles formes d'accès aux procédures d'asile, aux « procédures d'ambassade » ou aux « procédures d'entrée protégées », que les demandeurs d'asile et les réfugiés pourraient utiliser directement depuis leur **premier pays d'asile** pour entrer dans un autre pays d'asile potentiel. Fuente: https://www.unhcr.org/fr/4fc7257d9.pdf	La integración local en un **país de primer asilo** puede ser la solución apropiada en algunos países o para algunos grupos de personas refugiadas. La Convención de 1951 y su Protocolo estatuyen un marco legal para que los países de acogida integren a los refugiados y refugiadas. Fuente: https://www.acnur.org/5c59c50f4.pdf
Observaciones	Le principe du premier pays d'asile constitue un élément décisif de la convention d'application des accords de Schengen et établit la responsabilité d'un seul des Etats parties à cette convention pour l'examen des demandes. En conséquence, les demandeurs peuvent être renvoyés dans le pays où ils ont arrivés en premier lieu. Cette notion de « pays de premier asile » coïncide avec celle de « pays tiers sûr » dans le deuxième cas de figure, à savoir lorsque le demandeur d'asile se trouve dans un pays dans lequel il jouit, à un autre titre qu'au titre de réfugié, d'une protection suffisante, y compris du bénéfice du principe de non refoulement. Aussi : pays de premier asile. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583916/es-en-fr	También como: primer país de asilo. Fuente: https://iate.europa.eu/entry/result/3583916/es-en-fr

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en sexto lugar, en lo relativo a la colocación terminológica *premier pays d'asile* (ficha núm.3583916[28]), se encuentra en el campo temático de la Ley de Extranjería. En la versión francesa del Glosario sobre Migración de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), con respecto a esta construcción léxica, se indica que «un pays peut être considéré comme le premier pays d'asile d'un demandeur d'asile particulier, si le demandeur: a) s'est vu reconnaître la qualité de réfugié dans ce pays et peut encore se prévaloir de cette protection, ou b) jouit, à un autre titre, d'une protection suffisante dans ce pays, y compris du bénéfice du principe de non refoulement; à condition qu'il soit réadmis dans ce pays». Entre los términos sinónimos que se atribuyen a esta colocación, destaca principalmente: «pays de premier asile». Por otro lado, entre las observaciones que encontramos en IATE, se especifica que: «le principe du premier pays d'asile constitue un élément décisif de la convention d'application des accords de Schengen et établit la responsabilité d'un seul des Etats parties à cette convention pour l'examen des demandes. En conséquence, les demandeurs peuvent être renvoyés dans le pays où ils ont arrivés en premier lieu». Asimismo, en

[28] https://iate.europa.eu/entry/result/3583916/es-en-fr

esta misma plataforma, se establece que la noción de «pays de premier asile» coincide con la de «pays tiers sûr». En el caso de este segundo concepto, se concibe cuando el «demandeur d'asile se trouve dans un pays dans lequel il jouit, à un autre titre qu'au titre de réfugié, d'une protection suffisante, y compris du bénéfice du principe de non refoulement».

5. CONCLUSIONES

Antes de señalar las conclusiones extraídas, queríamos especificar que esta investigación forma parte de un trabajo de mayor extensión que tiene por objetivo, tras el análisis de documentos institucionales y el estudio del análisis terminológico llevado a cabo en la base de datos del Parlamento Europeo (IATE) en materia migratoria, crear una base de datos terminológica multilingüe en la combinación de idiomas español-francés-árabe.

En primer lugar, insistir en que, mediante la documentación bibliográfica consultada en este trabajo, hemos percatado una escasez de estudios lingüísticos y traductológicos que reflexionen o analicen, de forma general, los retos emergentes en la terminología de la migración internacional y la traducción de documentos institucionales. Las motivaciones migratorias que analizamos en el presente estudio son un indicio de la complejidad de este fenómeno y la repercusión que tiene en los distintos ámbitos que conforman una sociedad.

En segundo lugar, mediante análisis léxico de las numerosas expresiones relacionadas con el término «asilo» en la plataforma IATE, hemos demostrado la complejidad del diálogo en torno a las migraciones y las personas migrantes. No obstante, consideramos que la terminología relacionada con el «asilo» que encontramos en IATE no contempla la totalidad de términos o denominaciones existentes actualmente en este ámbito. Por ejemplo: asilo territorial, asilo diplomático, legislación de asilo, Comité de Inmigración y Asilo (CIA), Eurasil, Oficina Europea de Apoyo al Asilo (EASO), Sistema Europeo Común de Asilo, etc.

Finalmente, a través de este estudio, hemos sido más conscientes de la importancia del uso correcto de conceptos relacionados con el derecho

de asilo por parte de traductores, intérpretes, instituciones, políticos, periodistas y otros profesionales. El uso adecuado, tanto en francés como español, es fundamental no solamente para describir y reflexionar sobre la situación de las personas asiladas, sino que también podríamos afirmar que esta precisión terminológica es imprescindible para la resolución de problemas en este contexto.

6. REFERENCIAS

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2018). Migrantes y refugiados, ¿qué diferencia hay? ACNUR. https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/migrantes-y-refugiadosque-diferencia-hay-acnur-responde.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2018). ¿Qué es el convenio de Dublín? ACNUR. https://eacnur.org/blog/convenio-de-dublin-que-es/ ACNUR.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s.f.). Asilo y Migración. ACNUR. https://www.acnur.org/asilo-y-migracion.html.

Arango, J., Mahía, R., Moya, D., Sánchez-Montijano, E. (2016). El año de los refugiados. CIBOD.

Cabré, M. T. (1999). La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA).

Cabré, Mª T. (2000). El traductor y la terminología: necesidad y compromiso. Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción, 1 (2), 2-3. https://www.tremedica.org/wpcontent/uploads/n2_EditorialCabre.pdf.

Cabré, M. T. (1999). La terminología. Representación y comunicación. IULA.

Comisión Europea (2012). Glosario sobre Migración y Asilo 2.0. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/redeuropeamigracion/glosario/EMN_Glossary_ES_Version.pdf.

Farge, J. (2007). El Estado de bienestar. Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata, 19 (1-2), 45-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3183498.

Gómez, J. (2010). La migración Internacional: Teorías y Enfoques, una mirada actual. Semestre Económico, 13 (26), 81-99. http://www.redalyc.org/pdf/1650/165014341004.pdf.

Gugenberger, E. y Mar-Molinero, C. (2018). El impacto lingüístico de la migración transnacional y la migración de retorno en, desde y hacia el espacio iberorrománico. Revista internacional de lingüística iberoamericana, 1 (31), 7-12. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885319.

Montes Sánchez, A. (2020). Terminología y Traducción en Contextos especializados (Alemán-Inglés-Español): Terrorismo global [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/20977.

Organización Internacional para las Migraciones (2019). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf.

Orozco, M. (2016). Metodología de la traducción directa del inglés al español. Materiales didácticos para traducción general y especializada. Editorial Comares.

Parlamento Europeo. (2017). La Oficina Europea de Asilo presenta su informe anual en el Parlamento. https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/eu-affairs/20171117STO88354/la-oficina-europea-de-asilo-presenta-su-informe-anual-en-el-parlamento.

Rondanini, A. (2007). El derecho a solicitar asilo. En A. Gordillo, A. Loianno y G. Flax (Eds.), Derechos humanos (pp. 1-13). Fundación de Derecho Administrativo.

Sancho Pascual, M. (2013). Dimensión lingüística de las migraciones internacionales. Lenguas y Migración, 5 (2), 5-10. http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=113.

Serrano Royo, L. (2018). El desarrollo normativo de la UE en materia de refugiados. Universidad de Navarra, Global Affairs and Strategic Studies. https://www.unav.edu/web/global-affairs/detalle/-/blogs/el-desarrollo-normativo-de-la-ue-en-materia-de-refugiados.

SECCIÓN II

GESTIÓN, EMPRESA, MARKETING Y DESARROLLO PROFESIONAL

MUJERES ECONOMISTAS DE LOS SIGLOS XIX Y XX: SU EJEMPLO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA

LAURA LÓPEZ-GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de la economía ha estado, tradicionalmente, copado por hombres que han logrado un gran prestigio internacional. Todos los economistas conocen los nombres y aportaciones de grandes figuras como Adam Smith, David Ricardo, John Maynard Keynes, Milton Friedman o, más recientemente, Amartya Sen, Paul Romer, Ben Bernanke o Paul Krugman, entre otros. Ejemplos de hombres cuyas extraordinarias contribuciones se han usado, dentro y fuera de las aulas, para explicar el funcionamiento de la economía. La mayoría de ellos ha transcendido también al gran público al ser galardonados con el premio Nobel de Economía que otorga el Banco de Suecia. Este salto de las aulas a los medios de comunicación, sin duda, ha fomentado una visión eminentemente masculinizada del ámbito académico especializado en la economía. Desde que se comenzó a conceder este premio, en 1969, solo dos mujeres han sido galardonadas con él: la estadounidense Elinor Ostrom en el año 2009 y la francesa residente en Estados Unidos, Esther Duflo, en 2019. Sin lugar a dudas, este hecho no favorece que las mujeres entiendan la ciencia económica como un ámbito en el que desarrollar su carrera profesional. A esto hay que añadir que el ejemplo de mujeres economistas tampoco se ha fomentado desde el ámbito académico, de hecho, en los planes de estudios de los grados de las Facultades de Economía y Empresa españolas, poco o nada se habla de las contribuciones de las grandes economistas de la historia, ni pasadas, ni presentes. Cuando un alumno o alumna de grado se enfrenta a los últimos cursos de su

formación universitaria, se comienza a plantear qué posibilidades tiene en el mundo laboral y se compara con las figuras que conoce. En el caso concreto de las mujeres economistas, las referencias que tienen las alumnas son, de forma abrumadoramente mayoritaria, hombres académicos que han destacado en el ámbito de las ciencias sociales y económicas. Este hecho da lugar a que nuestras alumnas perciban el mundo de la economía como un lugar vedado para ellas y acaben redirigiendo su interés hacia la empresa y la gestión de las mismas, en puestos, normalmente, de poca responsabilidad evitando introducirse en el mundo de la investigación en ciencias económicas.

Este trabajo tiene como objetivo analizar esta problemática y plantear una serie de propuestas que sirvan para acabar con la invisibilidad de las mujeres economistas. De esta forma conseguiremos dotar a los alumnos de un mayor conocimiento de la ciencia que estudian, a la vez que generamos en las alumnas un interés por la investigación como salida profesional factible. Ambas cosas generarán, también, efectos positivos en el bienestar social, contribuyendo a una visión más amplia y menos sesgada del debate económico.

El resto del trabajo se estructura de la siguiente forma. En el apartado 2 se describen de forma clara y concisa los objetivos de este trabajo. En el apartado 3 realizamos una revisión sistemática de la literatura para, después, en el apartado 4, mostrar los resultados obtenidos. En el apartado 5 se discuten los resultados obtenidos y se presentan las propuestas de trabajo en el aula. Finalmente, el apartado 6 presenta las conclusiones logradas tras la realización del estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es poner en valor la potente herramienta que supone aumentar la visibilidad en el aula de las mujeres economistas del siglo XIX y XX. El fin último es motivar a las alumnas universitaria a seguir su vocación y trabajar en el ámbito de la ciencia económica, incluido el mundo académico. Veremos que la consecución de estos objetivos no es baladí, ya que supone aumentar las oportunidades laborales de nuestras estudiantes, así como beneficiar al conjunto de la sociedad

al incluir la visión de las mujeres economistas en el debate social y en la implementación de políticas públicas.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo hacemos una revisión sistemática de la literatura existente sobre la visibilidad de las mujeres economistas. La meta es poner de relieve la escasa presencia que tienen sus contribuciones y cómo este hecho genera un sesgo de género que se impone en las aulas y en la sociedad en su conjunto.

Un trabajo pionero y fundamental sobre este tema es el de Perdices de Blas y Gallego Aroa (2007). En él, los autores, ponen de relieve que muy pocas economistas se estudian en las aulas de nuestras universidades, además, exponen que muchos profesores de las Facultades de Economía ni siquiera las conocen. Explican que esta invisibilidad se debe a factores tan diversos como la mentalidad discriminatoria de los siglos XIX y XX, las diferencias en el mercado laboral o, incluso, el rechazo abierto al pensamiento y conocimiento desarrollado por mujeres. Rodero Franganillo (2008) va un paso más allá y sostiene que, todavía, en pleno siglo XXI se mantienen este tipo de pensamientos segregativos y éstos hacen necesaria la puesta en valor del trabajo de la mujer en la ciencia económica.

En este sentido, Wolfers (2015), en un artículo para el *The New York Times*, habla sobre esta infravaloración que se sigue haciendo de las mujeres que se dedican a esta ciencia social. El autor pone de manifiesto, además, que, en muchos casos, como el de Janet Yellen, los maridos siempre acaban siendo mencionados y acaparando el foco mediático. En este caso concreto, el de Janet Yellen, hablamos de una reputada economista, profesora emérita de la Universidad de Berkeley, especializada en economía monetaria que ha ejercido los cargos de presidenta de la Reserva Federal (2014-2018) y, que, actualmente, es secretaria del Tesoro de los Estados Unidos. Es la primera mujer que ha ocupado estos dos cargos, sin embargo, en todos y cada uno de los artículos y revistas que se le han dedicado, el nombre de su marido, el premio Nobel George Akerlof, sale a relucir. Expresiones como “su marido la ayudará en su

puesto" son repetidas al hablar de su figura, restando valor a su más que reconocida carrera profesional.

También Wolfers (2015) habla sobre el sesgo de género que los propios académicos tienen respecto al trabajo de las mujeres economistas. Destaca el ejemplo de las reseñas en prensa que realizaron grandes expertos y académicos sobre el libro de Anne Case y Angus Deaton (2020). Anne Case es profesora emérita de Economía en la Universidad de Princeton, dedicada a investigar sobre Desarrollo Económico y Economía de la Salud, publica junto a su marido, Angus Deaton, también premio Nobel de Economía, un libro sobre las muertes provocadas por el deterioro de las condiciones de vida en Estados Unidos y su impacto sobre el capitalismo. Como ocurriera en el caso de Yellen, es la figura del marido la que recibe toda la atención y todos los elogios. Acciones como cambiar el orden de los autores o publicitar el libro como: " el nuevo libro de Deaton y su esposa" son solo una muestra de la invisibilidad a la que se enfrentan las mujeres en el mundo de la economía.

El propio Wolfers (2015) afirma haber sufrido este tipo de comportamientos cuando se ha hablado de su trabajo conjunto con su pareja, la prestigiosa Betsey Stevenson. Tanto él como otros investigadores en su situación han mostrado su desagrado con el tratamiento que reciben sus parejas, sin embargo, estos comportamientos no han cesado y continúan repitiéndose, especialmente en los medios de comunicación.

El caso de las investigadoras españolas, latinoamericanas y europeas no es diferente. Guisán (2021) muestra, como, la escasa visibilidad tanto en el aula como en las labores de divulgación científica ha sido una constante desde 1970 hasta la actualidad. La autora utiliza las bases de datos Dialnet e Ideas-Repec detectando un notable incremento en la investigación económica realizada por mujeres, pero todavía significativamente menor a la llevada a cabo por hombres. La autora demuestra que el siglo XX ha sido especialmente apropiado para la incorporación de las mujeres a la ciencia económica. Entre otros datos, destaca como el total de investigadoras representa el 24% de los autores con perfiles en Ideas-Repec en 2022 (29% para el caso de España en el mismo año). Esta tendencia positiva se ha visto frenada, según Amano-Patiño, Faraglia, Giannitsarou y Hasna (2020), por la pandemia de COVID-19, tras

la cual, la productividad de las mujeres investigadoras se ha reducido mientras que la de los hombres ha aumentado significativamente.

A pesar del aumento del número de mujeres investigadoras, la escasa repercusión de sus contribuciones sigue siendo un hecho incontestable; así lo acreditan, también, Hospido, Laeven y Lavo (2019). Estos autores señalan la escasa representación de mujeres en los bancos centrales, haciendo especial hincapié en el caso de Banco Central Europeo. Además, referencian una encuesta llevada a cabo por la American Economic Association (AEA) en el año 2019 que habla de un clima abiertamente hostil para las mujeres en el campo de la ciencia económica.

Los autores explican, además, que las posibles causas detrás de esta infrarrepresentación en puestos de relevancia son muchas y muy variadas. También resaltan que existe una importante brecha entre los hombres y las mujeres a la hora de aplicar a puestos de responsabilidad, detectando lo que denominan un "diferencial de género en aplicaciones". Para mitigar este hecho, proponen medidas de política económica con perspectiva de género, encaminadas a reducir este diferencial y fomentar que las mujeres apliquen más a puestos de promoción en su carrera profesional. El resultado que obtienen está en línea con otros autores como Goldin y Rouse (2000), los cuales sugieren que hay un sesgo importante en la promoción de mujeres a puestos de relevancia en el mundo de la economía. También encaja con las evidencias encontradas por Niederle y Vesterlund (2007).

Éstos resaltan que los ambientes muy competitivos, como es el mundo académico, son menos atractivos para las mujeres y éstas acaban por no aplicar a trabajos en estos ámbitos. En relación a esto, la actuación de los gobiernos e instituciones es fundamental. Algunos países ya han tomado medidas encaminadas a reducir estas diferencias en el mercado laboral y, concretamente, la Comisión Europea hizo una declaración, en 2010, coincidiendo con el Día de la Mujer, donde instaba a los países miembros a reducir cualquier tipo de desigualdad entre ambos sexos, así como a fomentar la presencia de mujeres en puestos de mando.

Sin duda, la menor presencia de mujeres ha sido estudiada por muchos autores y, ha quedado demostrado, que este sesgo es real y es

especialmente acusado en áreas como la macroeconomía (Ghinter y Khan (2004)). Blackbay, Booth y Frank (2005) sostienen que este hecho se debe a que las mujeres tienen menos poder de negociación en el mercado laboral y, por eso, acaban ocupando puestos de menor preponderancia que los hombres. Una explicación bien distinta es la propuesta por Bertrand (2013), el cual, demuestra que existe un sesgo relacionado con la vida familiar de la mujer y su papel como madre y cuidadora que, finalmente, hace que ellas y sus potenciales empleadores decidan no promocionarlas, evitando así tener que tomar la decisión de sacrificar su papel tradicional de sostenedora de la familia.

A pesar de estas diferencias, todos los agentes económicos y políticos están de acuerdo en señalar que la reducción de este diferencial sería socialmente deseable, entre otras cosas porque la presencia de las economistas daría una perspectiva diferente al debate económico. May, McGarvey y Whaples (2014) demuestran que las mujeres economistas estadounidenses, a pesar de estar de acuerdo en lo fundamental, tienen una visión diferente de sus colegas en aspectos tan importantes como el papel de los gobiernos y su intervención en el mercado. Por tanto, un mayor equilibrio entre hombres y mujeres entre los responsables políticos llevaría, sin duda, a diferentes resultados económicos. Estos resultados también se detectaron para el caso de las economistas checas; Stastny (2010) evidencia de forma descriptiva que éstas son más favorables a la intervención estatal que los hombres. Más adelante, May, McGarvey y Kucera (2018) llevan a cabo un estudio, en mayor profundidad, para el caso europeo, detectando, también, diferentes formas de pensar entre las mujeres y hombres con un doctorado en economía. Sus resultados demuestran que las mujeres fueron menos favorables a las medidas de austeridad que se implementaron tras la Gran Recesión; además, ellas son, habitualmente, más favorables a tener en cuenta el medio ambiente en las decisiones de política económica y creen menos que sus compañeros en las soluciones de mercado.

Todo lo esto demuestra que las mujeres economistas, no solo han estado y están infrarrepresentadas en puestos de responsabilidad, sino que, además, esta ausencia no es baladí ya que podría suponer un cambio de

rumbo en la economía de, al menos, dos de las áreas económicas más poderosas del mundo: Estados Unidos y la Unión Europea.

Los hechos refuerzan la idea de que es necesaria la presencia de ejemplos de mujeres economistas en el aula, no sólo como forma de empoderar a las alumnas y darles nuevas salidas profesionales, sino como forma de cambiar la economía mundial y, por ende, el mundo. En un tiempo donde la incertidumbre es cada vez mayor, y el contexto económico cambiante y sujeto, cada vez más, a los vaivenes geopolíticos; los futuros profesionales y responsables de la economía tienen que, necesariamente, cambiar su visión y las mujeres deben ser un pilar fundamental que lidere ese cambio. Por esta razón, desde la universidad, tenemos que liderar esa transformación formando a las mujeres llamadas a formar parte de esta transición.

4. RESULTADOS

Tras llevar a cabo nuestro análisis revisando la literatura existente, detectamos que existen razones sobradas para pensar que las economistas están infrarrepresentadas por diversas razones que van desde la incorporación tardía de las mujeres a las universidades hasta el desconocimiento de los propios académicos del trabajo realizado por ellas.

Sin duda, los datos muestran que cada vez más mujeres se incorporan a la investigación en el ámbito de la ciencia económica, sin embargo, el gran público, incluidos los estudiantes de economía, desconocen sus contribuciones. Gran parte de responsabilidad en esta escasa visibilidad la tiene el hecho de que solo dos mujeres a lo largo de la historia han sido laureadas con la máxima distinción en este campo: el Premio Nobel. Tras la concesión en 2022 de dicho premio a Ben Bernanke, Douglas Diamond y Philip H. Dybvig, por sus trabajos sobre crisis bancarias y financieras, muchos medios de comunicación tanto de prensa escrita, como audiovisual, pusieron el foco en la escasa presencia de mujeres en la historia de este premio. Este interés es una gran noticia y ayuda a que los jóvenes reflexionen sobre la invisibilidad de la mujer en la ciencia, sin embargo, no es lo único que se puede y se debe hacer para evitar este sesgo de género.

Este estudio concluye que no se visibiliza lo suficiente a mujeres en el debate económico. Esto genera un sesgo en la enseñanza de esta disciplina que desanima, implícitamente, a las alumnas a continuar su futuro profesional por esta senda.

En este trabajo se proponen diferentes herramientas de trabajo en el aula, así como soluciones más generales, que eviten este diferencial y promuevan la incorporación de las alumnas a la investigación en economía.

5. DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que es necesario trabajar en las aulas en las que se imparte docencia en economía con mayor perspectiva de género. Incluir trabajos de mujeres economistas en las bibliografías y temarios de las diferentes asignaturas de teoría económica debe ser un reto al que nos sumemos todos los docentes para conseguir un mayor equilibrio, entre hombres y mujeres, en el debate económico.

El objetivo fundamental de este trabajo es proponer diferentes herramientas de trabajo en el aula para conseguir inculcar esta perspectiva entre el alumnado y, a su vez, fomentar el espíritu investigador de las alumnas que cursan estudios en economía.

En este caso proponemos varios instrumentos útiles para la consecución de nuestros fines. Estos instrumentos son:

- **Propuesta 1: la realización de tareas o prácticas grupales que tengan como objeto de trabajo una contribución a la ciencia económica de alguna mujer economista**. Esta herramienta permite trabajar a fondo, ya no solo en la figura de la autora, sino en su trabajo. Este hecho va a fomentar que no se entienda la tarea como una imposición para la puesta en valor de figuras femeninas, si no que, simple y sutilmente, se demuestre al estudiantado la existencia de estas contribuciones que desconocían hasta ese momento.

Además, la dinámica de trabajo de grupo ofrece la posibilidad de que mujeres y hombres trabajen conjuntamente sin segregación por sexos. Esto es especialmente relevante dada la especial sensibilidad que tiene cierta parte de la población a tratar de forma explícita temas de género.

Con estas dinámicas contribuiremos al fomento de la visibilidad de mujeres economistas, pero sin generar rivalidades entre alumnos y alumnas, ni herir las sensibilidades ideológicas del estudiantado.

- **Propuesta 2: la realización específica de seminarios donde se ponga en valor, no solo el trabajo, sino también la figura de mujeres prominentes en este campo.** Pueden ser seminarios realizados por los propios alumnos a los que se les adjudique una autora y tengan que exponer su vida y obra al resto de compañeros, o puede invitarse a investigadores del propio centro o de otros centros a impartir un seminario con carácter divulgativo o investigador sobre estas figuras.

La cantidad de mujeres investigadoras que han dedicado su vida profesional a este campo son muchas, y algunas muy destacadas. Sin embargo, en este trabajo proponemos a tres ejemplos, que, además de su obra también han contribuido al pensamiento feminista y al avance de los derechos de las mujeres. Las tres son mujeres, cuya vida transcurre entre los siglos XIX y XX, y su ejemplo nos permite entender que el trabajo de las mujeres economistas no es solo algo reciente, sino que se viene realizando, desde hace siglos, aunque se haya mantenido en un segundo plano.

La primera autora que proponemos es **Charlotte Perkins Gilman**. Esta intelectual estadounidense, nacida en 1860, está considerada como una de las grandes feministas de la historia y su figura es fundamental para entender el avance de los derechos de las mujeres. Tuvo una infancia marcada por el abandono de su padre y los constantes esfuerzos de su madre por sacarla adelante. Ya en la edad adulta, el matrimonio y la maternidad -algo para lo que ella no estaba preparada - la sumieron en una depresión que deterioró su salud mental de por vida. Tras su divorcio, Gilman inicia su actividad intelectual y su activismo social uniéndose a numerosas asociaciones que luchaban por los derechos de las mujeres. Es durante esta época que empieza a pensar en el papel de la mujer en la economía y en cómo las relaciones entre hombres y mujeres tienen efectos sobre la misma. Fruto de esa reflexión publica en 1898 su archiconocido libro *"Women and Economics"*, cuyo título original era "*Women and Economics: A Study of the Economic Relation Between Men and Women as a Factor in Social Evolution*". El libro tuvo una gran

acogida entre los círculos intelectuales y académicos, además de reconocimiento internacional. En él defiende la independencia económica de las mujeres como una forma de progreso y de mejora del bienestar social, así como de mejora de las economías domésticas. También fue pionera en proponer la profesionalización del trabajo doméstico.

FIGURA 1. *Charlotte Perkins Gilman*

Fuente: Schlesinger Library Radcliffe Institute, Harvard University

La obra y figura de esta autora supondrá un desafío para los alumnos que podrán debatir, no sólo sus propuestas -novedosas para la época-, sino también tratar otros aspectos de las ideas de Gilman, que fueron y siguen siendo, sin duda, controvertidos. Facilitará el debate en clase y dará lugar a una implicación del alumnado que se sentirá conmovido, para bien y para mal con sus planteamientos. El libro de Perkins Gilman (1898) está editado en castellano por la Universitat de València con el nombre de "Mujeres y economía: un estudio sobre la relación económica entre hombres y mujeres como factor de la evolución social" por lo que es accesible para los estudiantes hispanohablantes, aunque recomendamos el uso de su versión en inglés.

Otra figura que proponemos analizar es la de la economista **Beatrice Webb**. El trabajo de esta autora británica se enmarca entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. De familia acomodada, Beatrice pronto se siente atraída por ideas progresistas que defiendan los derechos de los trabajadores, los cuales habían quedados muy mermados con la Revolución Industrial. Trabajó, primero, en las empresas de su padre y, más adelante, se interesó por la administración de empresas utilizando el método científico. Su nombre de soltera era Beatrice Potter y tras casarse con Sidney Webb en 1892 adquiere el apellido por el que se la conoce. Durante toda su vida trabaja de forma conjunta con su esposo, pero también lo hace en solitario con notable éxito. Por ejemplo, en Webb (1891) profundiza en el estudio del cooperativismo. Su libro más conocido es "Democracia Industrial" publicado en 1897 junto a su esposo; en él abogan por la negociación colectiva y por un Estado del Bienestar que cubra aspectos de salud y educación pública básica. Ambos formaron parte activa en la fundación del actual Partido Laborista británico y juntos fundaron la London School of Economics and Political Science (LSE), una prestigiosa institución que se fundó con el objetivo fundamental de formar economistas críticos que contribuyeran al avance y desarrollo económico de Gran Bretaña.

Beatrice Webb y su marido están considerados como los padres del Estado del Bienestar tal y como lo conocemos en la actualidad. Como anécdota, cabe destacar, que ambos mueren en la década de los 40 y son enterrados en la Abadía de Westminster como todas las grandes figuras del Reino Unido.

El caso de Beatrice Webb, consideramos, es especialmente interesante como ejemplo para trabajar en el aula. A diferencia del caso de Perkins Gilman no proponemos el estudio de una obra concreta sino de su figura como fundadora e ideóloga del Estado del Bienestar. A pesar de que su marido nunca opacó su figura, tampoco se ha reconocido, suficientemente, en los temarios de los grados en economía. Su gran influencia en la configuración económica de la Europa actual es innegable y ambos son considerados los padres del Estado del Bienestar moderno surgido tras la Segunda Guerra Mundial. Aun hoy en día, el Estado del Bienestar sigue siendo un rasgo distintivo de las economías europeas que ha

ayudado al progreso y al bienestar de millones de ciudadanos. A pesar de ello, pocos alumnos y egresados conocen su origen y, algunos, ni siquiera imaginan que es una mujer la que está detrás de estas ideas.

FIGURA 2. *Beatrice Webb*

Fuente: Digital Library, LSE

Por último, proponemos estudiar el trabajo de otra notable economista del siglo XX: **Anna Schwartz**. Esta estadounidense, nacida en 1915, trabajó codo a codo con Milton Friedman, llegando a ser una de las grandes expertas en teoría monetaria de este siglo. Desde muy joven, con apenas veinte años, empezó a trabajar como economista y se unió a la Agencia Nacional de Investigación Económica americana donde se dedicó a la investigación en ciclos económicos. Sin embargo, logró grandes dosis de popularidad cuando comenzó a trabajar con el que posteriormente sería premio Nobel de Economía: Milton Friedman. Juntos se dedicaron a estudiar la historia monetaria, y fruto de esa colaboración

publican en 1963 *"Una Historia Monetaria de los Estados Unidos, □□□□-□□□□"*. En este libro plantean que la Gran Depresión fue más profunda debido a la política monetaria que hasta entonces había implementado la Reserva Federal de los Estados Unidos. Tras esta publicación conjunta vinieron otras, y, a pesar de eso, ha sido el nombre de Friedman el que ha pasado a la historia quedando Schwartz a su sombra y, siendo reconocida, únicamente, por sus coetáneos y grandes estudiosos de la economía. Algunos autores como Carney (2008), en un artículo en *The Wall Street Journal*, reivindican su figura plasmando las opiniones y pensamientos de la autora sobre la Gran Recesión y el papel que tuvo Ben Bernanke en el desarrollo de los acontecimientos. Pero sus esfuerzos fueron en vano y el nombre de esta extraordinaria economista sigue siendo desconocido tanto para el gran público como para los estudiantes y egresados en economía.

FIGURA 3. *Anna Schwartz*

Fuente: David Shankbone

Estas tres autoras son, por supuesto, solo un ejemplo de las muchas economistas cuya vida y obra se puede trabajar en el aula para, así, visibilizar el trabajo de mujeres excepcionales que fueron opacadas por la historia. Su ejemplo servirá para empoderar a las alumnas y para demostrar a los alumnos que la economía ni ha sido, ni es, solo cosa de hombres.

-**Propuesta 3: lecturas de trabajos realizados por mujeres economistas.** En el aula se deberían proponer lecturas obligatorias realizadas por

los alumnos y alumnas de forma individual. Nuestra propuesta es que se incluya el trabajo de alguna mujer en estas lecturas, de forma que se de visibilidad a las contribuciones de la mismas. Este recurso es especialmente interesante para los estudiantes de posgrado que profundizan más en temas de actualidad donde el número de mujeres investigadoras ha crecido y, por tanto, es más fácil encontrar ejemplos de economistas que se ajusten al ámbito de especialización del estudiantado.

Finalmente, proponemos como trabajo a realizar, no por el profesorado sino por las instituciones, la implantación de asignaturas optativas relacionadas con la mujer y la economía. El enfoque puede ser variado. En este caso proponemos asignaturas sobre mujeres y economía donde se analice el papel de la mujer en la economía no ya como profesional, sino como agente económico relevante y motor de cambio y progreso. Una asignatura, sobre economía y pensamiento feminista que inculque al estudiantado una nueva visión del ámbito económico o, incluso, una asignatura sobre teoría económica, que, independientemente de la materia a tratar, se imparta con contribuciones realizadas exclusivamente por mujeres.

Estas propuestas tanto de trabajo en el aula como de implementación institucional, contribuirán a educar a los futuros egresados con perspectiva de género. Serán conscientes de la importancia silenciosa que ha tenido el trabajo de la mujer a lo largo de la historia y cambiará su visión de un mundo tradicionalmente repleto de ejemplos masculinos. Además, permitirá que las alumnas interesadas en continuar su formación, y con un interés genuino por dedicarse a la investigación económica, sientan que su deseo es factible y que su trabajo será reconocido en igualdad de condiciones que aquél realizado por sus colegas hombres.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo tenemos como objetivo fomentar la visibilidad de las mujeres economistas, especialmente de los siglos XIX y XX con el fin de que aquellas alumnas que se planteen dedicarse a la investigación en ciencia económica sientan que es un ámbito donde es posible

desarrollarse profesionalmente y en el que su trabajo será valorado y reconocido.

Para llevar a cabo este cometido se ha realizado una revisión sistemática de la literatura existente. La literatura constata una escasa visibilidad de las contribuciones de mujeres a la ciencia económica, lo que da lugar a un sesgo de género entre el estudiantado que decide dedicarse a la investigación. Poner en valor el trabajo de las economistas no solo es de justicia, sino que, ayudará a entender, que el mundo de la economía y, especialmente, el mundo académico no es solo una cuestión masculina.

En el día a día, y a través de los medios de comunicación, las alumnas tampoco encuentran ejemplos de estas mujeres, sobre todo teniendo en cuenta que el evento sobre economía académica que más trascendencia tiene es el anuncio anual del Premio Nobel de Economía. En ese caso, las alumnas también detectan, de forma implícita, un diferencial de género, ya que la inmensa mayoría de premiados son hombres.

Por todo esto se hace necesario poner en valor el trabajo realizado por las economistas para que, tanto alumnos como alumnas, lo conozcan, lo reconozcan y, además, sirva como estímulo para que algunas de las alumnas acaben dedicándose a ello. Para conseguirlo se hacen tres propuestas que se pueden llevar a cabo en el aula. En primer lugar, tareas o prácticas sobre contribuciones de mujeres economistas. En segundo lugar, la organización de seminarios divulgativos o de investigación realizados por el estudiantado o expertos sobre la vida y obra de ilustres economistas de los siglos XIX y XX. En este caso concreto, se proponen tres figuras: Charlotte Perkins Gilman, Beatrice Webb y Anne Schwartz. Sin embargo, no son los únicos ejemplos y hay muchos más trabajos que se pueden estudiar en el aula en profundidad. Por último, y como herramienta docente en el aula, proponemos lecturas obligatorias de contribuciones de mujeres investigadores que, con su trabajo, han marcado un antes y un después en esta ciencia social. Además, proponemos la creación de asignaturas optativas específicas que puedan ayudar con la tarea que tenemos entre manos.

Todos estos esfuerzos son necesarios y contribuirán a un mayor bienestar social por dos vías fundamentales: en primer lugar, ofreciendo a las

alumnas una oportunidad laboral que muchas ni se plantean por el sesgo de género que detectan tanto en el día a día como durante sus estudios universitarios. Por otro, aumentar el número de mujeres en la investigación económica. Este hecho, es, como demuestran los estudios, beneficioso para el conjunto de la sociedad, ya que las mujeres tienen, en general, una visión diferente de los hombres, sobre todo, en temas como la implementación de políticas públicas. Esta nueva perspectiva aportará valor al debate económico ayudando a modificar, mejorar o, simplemente repensar, el futuro de la economía mundial.

7. REFERENCIAS

Amano-Patiño, N., Faraglia, E., Giannitsarou, C., & Hasna, Z. (2020). Who is doing new research in the time of COVID-19? Not the female economists. Publishing and Measuring Success in Economics, 13.

Bertrand, M. (2013). Career, Family, and the Well-Being of College-Educated Women, American Economic Review, Vol. 103(3), pp. 244-50.

Blackaby, D., Booth, A.L. & Frank, J. (2005). Outside Offers and the Gender Pay Gap: Empirical Evidence from the UK Academic Labour Market, The Economic Journal, Vol. 115(501), pp. F81-F107

Case, A. & Deaton, A. (2020). Deaths of Despair and the Future of Capitalism, Princeton, NJ, Princeton University Press https://doi.org/10.2307/j.ctvpr7rb2

Carney, Brian M. (18 de octubre de 2008). Anna Schwartz: Bernanke Is Fighting the Last War. The Wall Street Journal.

European Commission (2010a). A Strengthened Commitment to Equality between Women and Men: A Women's Charter. Brussels: European Commission.

Friedman, M & Schwartz, A (1963). A monetary history of the United States 1867-1960, Princeton University Press.

Ginther, D.K. & Kahn, S. (2004). Women in Economics: Moving Up or Falling Off the Academic Career Ladder?, Journal of Economic Perspectives, Vol. 18(3), pp. 193-214.

Goldin, C. & Rouse, C. (2000). Orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians, American Economic Review, Vol. 90(4), pp. 715-741.

Guisán, MC. (2021). Mujeres economistas investigadoras en España, Europa, América y otras áreas geográficas, 1970-2020. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, ISSN 0019-977X, Nº 921, 2021 (Ejemplar dedicado a: Mujer y economía: igualdad, oportunidades y retos), págs. 163-186

Hospido, L., Laeven, L., & Lamo, A. (2019). The gender promotion gap: What holds back female economists from making a career in central banking. Research Bulletin European Central Bank, (63).

May, A. M., McGarvey, M. G., & Kucera, D. (2018). Gender and European economic policy: A survey of the views of European economists on contemporary economic policy. Kyklos, 71(1), 162-183.

Niederle, M. & Vesterlund, L. (2007). Do Women Shy Away from Competition? Do Men Compete Too Much?, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 122(3), pp. 1067-1101.

Perdices de Blas, L & Gallego Abaroa, E. (Coord.) (2007). Mujeres economistas. Las aportaciones de las mujeres a la ciencia económica y a su divulgación durante los siglos XIX y XX, Madrid, Ecobook, 5

Perkins Gilman, C. (1898). Mujeres y economía: un estudio sobre la relación económica entre hombres y mujeres como factor de la evolución social / Women and Economics. Universitat de València, 2008. ISBN 978-84-370-6962-3

Rodero Franganillo, A. (2008). Mujeres economistas. Las aportaciones de las mujeres a la ciencia económica y a su divulgación durante los siglos XIX y XX. Revista De Fomento Social, (249), 173-177. https://doi.org/10.32418/rfs.2008.249.2087

Stastny, D. (2010). Czech Economists on Economic Policy: A Survey, Econ Journal Watch. 7(3): 275-287.

Webb, B. (1891). The Co-operative Movement in Great Britain. London: Swan Sonnenschein & Co.

Wolfers, J. (2015). Even famous female economists get no respect. The New York Times

INVESTIGADOR EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES DE APRENDIZAJE

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

ANA MA. MATA PÉREZ
Centro de investigaciones sobre la Administración Educativa

ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí

LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

Las sociedades de hoy requieren de acciones innovadoras y emprendedoras debido al espíritu del tiempo que caracteriza a la época histórica. Por consiguiente, el investigador educativo tiene el compromiso y la responsabilidad de identificar, elegir y desarrollar las pertinentes a la profesión, aún de que algunas rebasen los linderos institucionales y carezcan de un techo financiero.

Es importante señalar que la profesión del investigador educativo no se reduce a las acciones, funciones u objetivos de la institución donde labora (formación de los futuros cuadros profesionales del país y la producción de conocimientos). Abarca otras que, además de ser amplias, complejas y multirreferenciales, implican la participación activa y voluntaria en comunidades científicas, de investigación, social, cultural y políticas y la responsabilidad de cubrir los gastos económicos que requiera para desarrollarlas.

En el presente trabajo, la profesión del investigador educativo no se limita al ejercicio cotidiano de la docencia, investigación, extensión y difusión desarrolladas en la institución educativa donde labora. Existe

otras que se incrementan en número, radio de acción y complejidad, creándose paulatina y consecutivamente con base en el avance y desarrollo de la ciencia, industria, tecnología, nuevos modelos de producción del conocimiento y nuevas necesidades de la sociedad.

La gestión del conocimiento es parte de las prácticas profesionales del investigador educativo. Su origen se remota desde el momento en que las personas se plantean problemas y tratan de resolverlos a través del diálogo, acuerdos y acciones.

Hoy en día, la gestión del conocimiento es un proceso vigente para activar y producir conocimiento. Adquiere mayor importancia al ser privilegiada en las corporaciones económicas e instituciones educativas hegemónicas al convertirse en líderes del mercado.

Teniendo presente lo anterior, el propósito del trabajo radica en la descripción de corporaciones de aprendizaje creadas por investigadores e investigadoras mexicanas para gestionar conocimiento educativo en los ámbitos nacional, institucional y personal.

Para lograr lo anterior, los apartados del trabajo son: Características del trabajo, Cuatro teorías sobre las sociedades actuales, Modelo de gestión del conocimiento, Investigador educativo y Organizaciones en aprendizaje.

1. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

Lo descrito a continuación forma parte de una investigación más amplia que surgio en la década de los años noventa del siglo pasado. Inicialmente, el investigador educativo fue el objeto de estudio. Hace algunos años se convirtió en sujeto de estudio al ponderarse su participación en los ámbitos educativo, social, político y cultural.

Las preguntas formuladas son: ¿cuál es el contexto social que fomenta directa o indirectamente la gestión del conocimiento?, ¿cuál es el de gestión del conocimiento propuesto por Nonaka y Takeuch? y ¿cuáles son las organizaciones de aprendizaje creadas o donde participan las informantes en este trabajo para gestionar el conocimiento?

Se considera importante señalar que en anteriores trabajos se ha dado respuesta a las interrogantes mencionadas. Pero en esta ocasión, se incorporan planteamientos diferentes con la finalidad de contextualizar la gestión del conocimiento y la creación de organización de aprendizajes como acciones acordes a esta época histórica.

Por las fuentes de información revisadas, la investigación es cualitativa y tiene un corte teórico, documental y empírico. Entre sus principales características se encuentran, el análisis interpretativo y crítico, el enfoque descriptivo y la orientación hacia la biografía profesional del investigador educativo.

El referente teórico ha sido elaborado considerando los planteamientos de autores que estudian a la sociedad actual desde los ejes: Tercera ola, Post-industrial, Del conocimiento e Información. También se incluye el tema sobre la gestión del conocimiento.

La hermenéutica analógica de Beuchot (1997) es el referente metodológico. Ha sido elegido con la finalidad de identificar las semejanzas y diferencias sobre las acciones realizadas por las informantes para gestionar el conocimiento dentro y fuera de la institución donde laboran.

La historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993) es el referente epistémico debido al doble carácter de la historia en las acciones humanas: influir en las personas para reproducir lo existente y generar cambios cuando ellos decidan hacerlo.

Se parte del supuesto de que el conocimiento es el activo más importante en las transformaciones sociales, culturales y económicas de la sociedad (UNESCO, 2005), por consiguiente, dependencias, instituciones y comunidades científicas y de investigación tienen el compromiso y la responsabilidad de fomentar y consolidar su gestión y producción a través de la profesión.

Tres investigadoras del ámbito educativo participan como informantes en ewste trabajo. Todas laboran en instituciones educativas de posgrado ubicadas en distintos estados de la república mexicana. Los criterios de selección son: ejercer la investigación educativa cotidianamente, tener como mínimo de 10 años de antigüedad en la institución donde laboran,

ser miembros activos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y participar como enlace institucional en la firma de convenios académicos.

2. CUATRO TEORÍAS SOBRE LAS SOCIEDADES ACTUALES

Debido a la complejidad de caracterizar la época histórica actual, se describen los principales planteamientos de cuatro teorías: Tercera ola, Sociedad post-industrial, Sociedad del conocimiento y Sociedad de la información.

2.1 Tercera ola.

Toffler (1973), autor de la novela futurista titulada "La tercera ola", diferencia la sociedad industrial de la Sociedad Post-industrial. En algunas ocasiones, mientras la primera sociedad es conocida por las expresiones: Segunda Era o Segunda Ola, la segunda también es conocida como Tercera Era, Tercera Ola o Teoría de los indicadores del cambio social.

En relación a la línea del tiempo, la primera surge aproximadamente en 1650 con la Revolución Científico Técnica, la segunda en las últimas cuatro décadas del siglo pasado.

Las principales características de la sociedad industrial es la creación de la máquina de vapor e imprenta y de los cambios generados al ser utilizadas en el hogar, trabajo manual, modos de comunicación y relación humana con los artefactos creados.

Con la maquinaria creada, los centros urbanos y áreas metropolitanas se desarrollaron rápidamente fomentando la división del trabajo y los procesos migratorios. También la producción en cadena o en serie se fortaleció al reemplazar algunas actividades humanas.

La revolución industrial se objetiva también con la construcción del ferrocarril, el automóvil, el barco de vapor, entre otros inventos. La explotación de recursos naturales como fuente de energía o materia prima y el concepto de productor y consumidor se consolidan al convertirse en estructura básicas de la sociedad moderna.

Algunos aspectos que caracterizan a la sociedad post-industrial son:

- Ruptura de los paradigmas establecidos en la sociedad industrial, uniformización, especialización, sincronización maximización, centralización y desmasificación de los medios de comunicación.
- Descentralización, desmasificación y personalización.
- Producción en serie.
- Creación del concepto de con y prosumidor.
- Incremento de producción de bienes materiales y de servicios.
- Presencia de amplificadores de la fuerza mental.
- Creación de nuevos tipos de familias.
- Aceptación, estimulación y reconocimiento al trabajo infantil.
- Comunicación asincrónica y diacrónica, intertextual, de otros con otros.
- Surgen estilos de vida no nucleares.
- Incremento del trabajo en el hogar.
- Ampliación familiar por la vía digital.
- Redefinición de las corporaciones económicas.
- Emergen los entornos inteligentes digitales en todos los ámbitos de la vida (Toffler, Cfr. García,2015).

2.2 Sociedad post-industria

Bell (Cfr. Krüger,2006) la define como proceso de transición de una economía que produce productos, a una economía basada en servicios, cuya estructura profesional está marcada por la formación de profesionales técnicamente cualificados.

Algunos acontecimientos que la objetivan son:

- Expansión de la investigación estatal y privada cuyos resultados impactan satisfactoriamente en los gastos producidos en la post-guerra.
- Incremento de los sectores de servicios y de las actividades económicas basadas en el conocimiento.
- Mayor número de mercados económicos.
- Exceso de control y procesos administración en torno al servicio y finanzas.
- Expansión de las tecnologías de información y comunicación a escalas mundiales.
- Los empleados no están implicados en la producción de mercancías materiales.
- Información, conocimiento y creatividad son las principales materias primas de la economía.
- Disminución de la natalidad y mortalidad y el incremento de la longevidad de la población.
- Mayor eficiencia reproductiva que reduce el trabajo reproductivo.
- Mayor énfasis en las dimensiones económica, distribución ocupacional, centralidad del conocimiento teórico, orientación del futuro con base en el control de la tecnología y decisiones orientadas por la tecnología intelectual (Bell y Sandoval, Cfr. García, 2015:21-22).

2.3 Sociedad del conocimiento

El concepto fue introducido por primera vez por Peter Ferdinand Drucker, abogado austriaco considerado como el filósofo de la administración del siglo XX y autor de la teoría de manager (Amador, 2008; Krüger, 2006; UNESCO, Subirat, 2011; Drucker, 1960; Aguiar,2007; Sakaiya, 1995).

Actualmente, la teoría de la Sociedad del conocimiento, también conocida como Sociedad del saber o Capitalismo del conocimiento, es un tema obligatorio para comprender las acciones acordes a esta época histórica.

Entre sus características se encuentran:

- Conocimiento: factor de producción más importante que promete sociedades equilibradas y justas.
- Proyección del futuro con menor número de injusticias sociales.
- Negar el acceso a la información y al conocimiento significa la exclusión.
- División generacional digital.
- Sustitución de otras formas de conocimiento por la ciencia.
- Transformación de las estructuras de poder y fuentes dominantes.
- Creciente conocimiento del no conocimiento, las incertidumbres e inseguridades.
- Reflexión y revisión del conocimiento general y del conocimiento de los expertos.
- Debates sobre las reglas y suposiciones de la sociedad.
- Duda y erosión de las estructuras generalizadas, reguladoras y homogeneizadas.
- Desarrollo de nuevas reglas.
- Disposición para poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y sociales aceptadas.
- Considerar cada vez más las expectativas basadas en el conocimiento.
- Buscar las expectativas más viables.
- Las reglas y evidencias se someten a procesos de reflexión.
- Reduce el peso a las actividades relacionadas con la obtención de bienes materias primas, tratamiento y producción de bienes materiales.
- Disposición para poner en duda las normas y reglas establecidas.
- Capacidad innovadora es constitutiva de este tipo de sociedad (Krüger, Cfr. García, 2006:32-33).

Entre sus principales principios se encuentran:

- Trabajo individual, grupal, colegiado y colaborativo.
- Prioridad al magnate, gerente y especialistas en la gestión del conocimiento.
- Primacía del poder del conocimiento y la responsabilidad en la organización.
- Hombre organizacional.
- Disciplina de la dirección empresario-administrativa científica.
- Principio de la organización.
- Ir más allá del colectivismo y del individualismo.
- Libertad en un orden dinámico (Drucker, Cfr. García, 2015).

2.4 Sociedad de la información o sociedad informacional.

El concepto fue acuñado en el año de 1973 por Daniel Bell. En la década de los años 90s adquiere mayor fuerza debido al boom tecnológico, internet, foros de la Comunidad Europea, Organización para la Cooperación, Desarrollo Económicos y Políticas de Estados Unidos, Naciones Unidas y Banco Mundial (García,2015).

Entendida como construcción política e ideológica, la sociedad de la información se fortalece con la globalización neoliberal, con las corporaciones empresariales, la gestión del conocimiento, los nuevos modelos de producción del conocimiento, el desarrollo de la Web, las herramientas tecnológicas aplicadas en todos los ámbitos de la vida, el incremento de cibernautas, el acceso al internet libre, entre otros aspectos.

Los debates sobre su aparición en la segunda guerra mundial, la relación sinónima con la sociedad del conocimiento, la importancia de su presencia en la sociedad Post-industrial y la primacía de su utilización en la segunda guerra mundial, muestran la importancia de esta teoría.

En la Tabla siguiente, se presentan las aportaciones hechas por algunos especialistas en el tema.

TABLA 1. *Aportaciones a la teoría de la sociedad de la información*

Autor	Aspecto destacado
Machlup y Porat	Procesos de la información: producción, almacenamiento, distribución y consumo de la información. Desarrollo de la tecnología informática, las redes de telecomunicaciones y la innovación tecnológica.
Machlup	Sectores relacionados con la producción y consumo de la información: 1. Educación. 2. Medios de comunicación. 3. Administración informativa. 4. Servicios de información. 5. Otras actividades de la información como investigación y desarrollo, etc.
Porat	Sectores ocupaciones económicos: 1. Personas que producen y venden la información. 2. Personas que recogen y distribuyen la información. 3. Trabajadores que operan máquinas o tecnologías informativas.
Bell	Clasificación de la distribución de las ocupaciones con base en la información: Ir de la economía de la producción a una economía de servicios humanos (salud, educación y servicios sociales) y servicios técnicos y profesionales (investigación, evaluación, tratamiento informático y análisis de sistemas) Profesionales y técnicos representan el doble de la fuerza del trabajo científicos e ingenieros: representan el triple Intelligentsia se alberga en las universidades, organizaciones de investigación, profesionales y gobierno. Las figuras dominantes son; científicos e investigadores de la universidad y centros de inv. Ellos desplazan a los empresarios.

Fuente: Fuente: García, M. D. (2015), El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II, Castellanos Editores, México, D. F. p. 44

3. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Esta teoría también es llamada como: 'Actuar mediante aprendizaje', 'Trabajar de una manera más inteligente', 'Aprendizaje empresarial', 'Economía del conocimiento', 'Conocimiento organizacional', 'Administración del conocimiento', 'Aprendizaje corporativo', 'Aprendizaje organizacional', 'Organización inteligente', 'Organización en aprendizaje' y 'Gerencia del conocimiento' (García,2015).

En la década de los años 50s, las empresas de los países desarrollados utilizaron la gestión del conocimiento (GC) exitosamente, convirtiéndose en corporaciones económicas e instituciones educativas líderes en el mercado. Entre las primeras se encuentran: *British Petroleum, Chrysler y Coca Cola* (Davenport, Cfr. Valhondo,2003). En las segundas, se

encuentran las universidades de Stanford, Harvard, Oxford, Cambridge y Chicago (García,2015).

La GC involucra a todo el personal de las instituciones educativas, en especial, al investigador educativo y autoridad educativa e institucional debido a las funciones que desarrollan en las instituciones educativas de posgrado. Lamentablemente, pocos participan en la gestión del conocimiento dentro y fuera de la institución donde laboran.

Los principales teóricos de la gestión del conocimiento son: Polanyi, Drucker, Senge, Nonaka y Takeuchi, Sveiby y Davenport. Todos coinciden en afirmar que su éxito se debe principalmente a la voluntad, interés, participación activa de las personas que se unen por hacer algo bajo la premisa de movilizar el conocimiento, aprender de todos y producir conocimientos acordes a las necesidades de la época.

Existen distintos modelos de gestión del conocimiento. A continuación se presenta el propuesto por Nonaka y Takeuchi creado en el año de 1995. Ha sido elegido por sus componentes, proceso y dinámica y es el referente principal para la creación de modelos posteriores. Véase Figura 1.

FIGURA 1. *Modelo en espiral de gestión del conocimiento*

Autor	Modelo
Nonaka y Takeuchi	

Fuente: Nonaka y Takeuchi
Internet. https://www.evaluandoerp.com/concepto-gestion-del-conocimiento/

El modelo también es conocido como 'Modelo SECI'. Entre sus principales característica se encuentran: vincular el conocimiento tácito con el conocimiento explícito, señalar como el conocimiento es expandido y

los cuatro procesos generados al convertir el primer conocimiento al segundo y viceversa -Socialización, Externalización, Internalización y Combinación- (Manzanera,s/f).

Los principales teóricos sobre el tema, coinciden en señalar la activación del conocimiento en los distintos modelos existentes sobre la gestión del conocimiento. Los aspectos que los diferencian son diversos. Algunas de ellas son descritas en la tabla siguiente.

TABLA. 2. *Gestión del conocimiento*

Autores	Aspectos	Componentes
Nonaka y Takeuchi	Elementos	Conocimiento tácito y explícito; Conectividad de las personas; Trabajo colegiado; Conocimiento renovado; Organización en aprendizaje
Collison-Parcel	Principios	Problema, Los que otros saben, De qué información disponen, Red de trabajo y Moderador
	Conectividad	Acceder y aplicar, Objetivos empresariales, Conocimiento capturado, Aprender durante: antes y después, Validar y renovar y Resultados empresariales
	Dimensiones	Gente, Proceso y Tecnología
Múnera y Franco	Soportes	Recursos humanos e Información
Nieves	Fuentes	Capacitación, Recursos, Procesos, Historia, Información, Talento humano y Heurística
Gartner Gtroup		Internet, Subscripciones, Cadena de suministro, Adquisición, Contenido, Noticias, BBDD, Competidores, Clientes yConocimiento público
Bellengue	Elementos	Saber, Conocimiento, Información y Datos
	Ejes articuladores	Proceso de negocio, Equipos interdisciplinarios y Herramientas conocimiento
	Secuencia de datos	Comprensible e integrado; Diferenciado y complicado, Irrelevante y Flujo (Información, Conocimiento y Sabiduría)
Senge	Disciplinas	Maestría personal, Modelos mentales, Visión compartida, Trabajo en equipo y Pensamiento sistémico
Valhondo	Procesos	Descubrimiento, captura y creación del conocimiento; Clasificación y representación; Distribución de la información; Diseminación de la información; Compartir/colaborar; Aspectos sociales, éticos, de comportamiento y legales

Elaborado por Ma. Dolores García

Fuente: García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Gestión del conocimiento y teleformación. Castellanos Editores, México, pp. 51-120

4. INVESTIGADOR EDUCATIVO

En las sociedades de hoy en día, el investigador educativo es un actor educativo, político, social, cultural e histórico complejo, polémico, paradójico y utópico por diversas circunstancias. Entre ellas se encuentran: las prácticas profesionales que debe, tiene y puede desarrollar dentro y fuera de las instituciones educativas donde laboran, las expectativas sobre la profesión por las autoridades -educativas e institucionales-, estudiantes y población en general, los estímulos que recibe, las acciones implementadas para producir conocimientos, las relaciones académicas, laborales, profesionales y personales que construye, las participaciones en comunidades científicas, de investigación, social, cultural y política y el ejercicio de la profesión.

El investigador es cuestionado no solo por sus actitudes, estilo de enseñar e investigar, posición crítica hacia la realidad, hacia a sí mismo, estructura del sistema educativo, papel del funcionario negativo y rasgos personales. También por los objetos de estudio que investiga, los resultados obtenidos, el tipo de conocimiento que produce cuyo sentido generalmente es contrario al esperado por los grupos hegemónicos y, entre otros aspectos, la ética profesional.

No se omite señalar los prejuicios en torno al nivel que ocupa en la jerarquía laboral: el sueldo que percibe en comparación con otros actores educativos, las facilidades de tiempo para realizar actividades profesionales fuera de la institución, las oportunidades para publicar, para gestionar el conocimiento, participar en proyectos de investigación de cobertura nacional e internacional, entre otros.

Estudiantes, docentes, personal administrativo y población humana en general, probablemente no logran comprender los obstáculos, retos, vicisitudes, debates, tensiones y problemáticas que cotidianamente enfrenta al investigador educativo para ejercer su profesión dentro y fuera del ámbito institucional, porque dan por hecho que, a diferencia de ellos, los investigadores cuentan con todas las condiciones materiales, tecnológicas, de tiempo, económicas para desarrollar exitosamente la profesión.

Tal creencia también es compartida por algunas autoridades educativas, institucionales, sindicales y departamentales, sobre todo de aquellos que, por circunstancias diversas: no ejercen la investigación, tienen a su disposición un equipo de especialistas, expertos y asesores para investigar, están ocupados en favorecer a los grupos hegemónicos de los ámbitos económicos, políticos y empresariales y preocupados por no perder su estatus o posición política.

Como lo expresa Mills (1987), todas las opiniones pueden ser verdaderas hasta ser refutadas por otras previamente argumentadas. Por ello, en este apartado se presentan los argumentos de García (2015) para enfatizar el momento de transición que enfrenta el investigador educativo frente a las exigencias del espíritu del tiempo de la época actual y los criterios de racionalidad de la burocracia administrativa y auditoría

Teniendo como referente las características descritas en el apartado anterior, Drucker (1960 y 2001) identifica distintas acciones acordes al espíritu del tiempo de esta época histórica. Actuar como empresario, Tecnólogo, *Knowledge works* y *Learning organization* son parte de ellas.

4.1 Actuar como empresario

El empresario es un agente que cumple con el rol social de adelantar las innovaciones, buscando nuevos negocios y creando nuevos mercados y nuevos clientes (Altarejos, 1999). Las principales acciones que realizar son: la actuación especializada y sofisticada derivada del aprendizaje, de la experiencia y la preparación completa que contribuya a la predisposición a ejecutar acciones innovadoras.

Desde la perspectiva de la teoría del *management,* las etapas que determinan la acción empresarial del trabajador del conocimiento son: aprendizaje, motivos y logros (Drucker, 1992). Con respecto al primero, las siete fuentes del conocimiento que debe aprovechar el empresario para poner en práctica las innovaciones son: lo inesperado, lo incongruente, la necesidad de un proceso, los cambios en la estructura industrial o en la estructura de los mercados, la demografía, los cambios en las percepciones, las modas y los significados y los nuevos conocimientos. Las

cuatro primeras se encuentran en el ámbito de la organización y las restantes son fuentes externas provenientes del mercado y de la industria.

El principio que guía la motivación empresarial *–the practice of entrepreneursship-* es la astucia para gerenciar, es decir, manejar, conocer y hacer efectiva la acción del empresario innovador en el mundo del negocio. Los logros se circunscriben estrictamente a: conquistar nuevos clientes y nuevos mercados, mantener negocios rentables y mejorar la productividad.

4.2 Tecnólogo

Es una persona que crea el conocimiento, recurso generador por excelencia de la riqueza económica (Drucker, 2001).

El éxito y reconocimiento de los trabajadores del conocimiento se debe principalmente a los aspectos siguientes: reconocen y saben cómo realizar su trabajo, se gerencian así mismos o auto gerencia –to manege by themselves o *managing oneself-*, manejan un alto nivel de independencia y autonomía científica y tecnológica, la innovación forma parte vital de su cotidianidad laboral, mantienen niveles de aprendizaje continuo, las evaluaciones realizadas responden a procesos de *feedback* con sus superiores, con sus compañeros de idénticos niveles jerárquicos y con otros agentes por fuera de las organizaciones con quienes interactúan y ponderan la calidad, toda vez que el recurso que genera es intangible y su medición no responde a parámetros tradicionales.

Para Drucker (1992 y 2001), el tecnólogo tiene que ser considerado como un 'activo' que genera rendimientos y no como un generador de gastos como generalmente ha sido etiquetado por el área administrativa y contable de las empresas e industrias.

Son los empresarios los encargados de hacer realidad el conocimiento generado por ellos y obtener los beneficios -monetarios, culturales, tecnológicos, empresariales, etc.- para que siga construyéndolo.

4.3. *Knowledge works*. El concepto es acuñado por Drucker (Cfr. Valhondo,2003), hace referencia tanto a la persona que crea una

organización de aprendizaje, en virtud de su posición o conocimiento como al compromiso de producir conocimiento .

Desde la perspectiva del autor, es indispensable e insustituible en todas las organizaciones (empresas, industrias, instituciones de investigación, etc.) porque desarrollan las actividades del trabajador manual y del trabajador del conocimiento, la calidad de su productividad y contribuyen al éxito de la institución. Por consiguiente, deben ser cuidados y apoyados por los administradores y autoridades institucionales.

Entre las características se encuentran: se gestionan a sí mismos, necesitan tener autonomía, continuamente está innovando, formando y aprendiendo y su productividad no se basa en la cantidad sino en la calidad. Por tales razones deben ser considerados como «activo» en lugar de un coste.

El criterio principal para que el trabajador de una organización sea llamado *knowledge works* es la productividad. La adulación, el narcisismo, los compadrazgos y las recomendaciones políticas, entre otros aspectos, no tienen valor alguno para otorgarse dicho atributo.

En su libro Managing for the Future (1992), Drucker es determinante al afirmar: «La productividad de estos nuevos empleados será el mayor y más duro cambio al que se enfrentan los empresarios desde hace décadas» (Cfr. Valhondo,2003:32).

4.4 Learning organization

Concepto creado por Senge (Cfr. Valhondo,2003), es el escenario creado por el *knowledge works* para activar, gestionar y producir el conocimiento, transformar las competencias, necesidades e intencionalidades de los miembros, fomentar el trabajo colaborativo y lograr la inclusión del grupo.

Entre las características de los miembros se encuentran: tienen un compromiso con el aprendizaje, poseen una cultura de aprendizaje, desaprendizaje y re-aprendizaje continuo, practican la democracia en el trabajo, observan el entorno para anticiparse al mercado, usan las tecnologías de la información como una herramienta facilitadora, animan el

aprendizaje en equipo y traducen lo aprendido a la práctica (Valhondo,2003). Las disciplinas que consolidan a la organización son: Pensamiento integral, Modelos mentales, Perfeccionamiento personal, Visión compartida y Aprendizaje en equipo (Valhondo,2003).

5. ORGANIZACIONES EN APRENDIZAJE

Actualmente, en México, la GC se realiza en dependencias gubernamentales, privadas, sociales, centros, redes, academias, asociaciones e instituciones de educación superior (IES). Generalmente es creada por investigadores educativos reconocido como *knowledge work*a, con, sin y a pesar de los apoyos y condiciones institucionales.

A continuación, se describen las organizaciones de aprendizajes creadas en el ámbito nacional, institucional y personal.

5.1 Nacionales

Se describen dos organizaciones de aprendizaje nacional creadas por investigadores educativos a nivel nacional: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). En éstas participan las informantes del trabajo.

En relación a la primera, es apor un grupo de investigadores liderado por Latapí durante la década de los 70s.

Hasta en este momento, ha gestionado el conocimiento e implementado el trabajo colaborativo para elaborar los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana en los periodos: 1983-1992, 1993-2002, 2003-2012 y 2013-2022. Los principales participantes son los miembros activos, con la colaboración de investigadores adscritos en instituciones educativas.

Es importante resaltar la participación activa de investigadores educativos en servicio y jubilados en esta organización de aprendizaje. Tal hecho, es un indicador de participación voluntaria, libre, consciente, honorífica, por convicción y apegándose a la ética de manera profesional, sin

descuidar las prácticas realizadas al interior y exterior de las instituciones educativas donde laboran.

Los *knowledge works* son, generalmente, los investigadores que coordinan las líneas temáticas las cuales se han incrementado por iniciativa de sus miembros. Hasta en este momento son las siguientes: Filosofía, teoría y campo de la educación, Historia e historiografía de la educación, Investigación de la investigación educativa, Procesos de aprendizaje y educación, Currículo, Educación en campos disciplinares, Prácticas educativas en espacios escolares, Procesos de formación, Sujetos de la educación, Política y gestión de la educación, Educación superior y ciencia, tecnología e innovación, Evaluación educativa, Educación, desigualdad social e inclusión, Educación y valores, Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, Multiculturalismo, interculturalidad y educación, Educación ambiental para la sustentabilidad y Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación.

A lo anterior hay que incluir los eventos académicos periódicos orientados a la formación en y para la investigación, la distribución del conocimiento educativo, la publicación y gestión del conocimiento.

Entre ellos se encuentran los congresos nacionales de investigación educativa realizados cada dos años. También los cursos de capacitación, los foros, los proyectos de investigación nacional e internacional, la publicación, entre otras actividades.

En relación a la segunda organización de aprendizaje, REDMIIE nace en el año de 2007, por un grupo de 7 investigadores. Entre ellos se encuentran: Rolando Maggy, Lya Sañudo, Martha López, Martha Vergara, María Isabel Royo, María Elena Mora y Corina Schmelkes.

Hasta en este momento, los miembros participan no solo en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana, concretamente en el área temática: Investigación de la investigación educativa, también coordina la elaboración de los Diagnósticos estatales de la investigación educativa. Ambas se realizan cada 10 años y participan los miembros activos de la Red con la colaboración de investigadores invitados.

Así mismo, colaboran activamente con el COMIIE, sin omitir las actividades que realizan como Red para activar el conocimiento y descuidar las funciones realizadas en las instituciones donde laboran.

Las subáreas de la Red son: Formación, de investigadores, Políticas y financiamiento de la investigación educativa, Agentes, comunidades y redes de investigación educativa, Usos y distribución del conocimiento, Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa, Condiciones institucionales de la investigación educativa y Epistemología y métodos de la investigación educativa.

5.2 Institucional

En las instituciones de educación superior, en particular las que ofertan programas de posgrado en México, los investigadores se caracterizan por gestionar el conocimiento a través de las organizaciones de aprendizaje creadas y descritas en los planes de desarrollo institucional.

Por ejemplo, en el ISCEEM, las organizaciones de aprendizaje son las siguientes: Líneas de investigación, Campos de conocimientos y Cuerpos Académicos.

En el caso de los dos primeros, se crean con base en criterios académico-administrativos, por consiguiente, se puede hablar de cierta imposición laboral, académica y profesional legislada frecuentemente en las instituciones educativas a través de los planes de estudio, plan de desarrollo, reglamentos, o sobredeterminaciones que ejercen diversos organismos nacionales e internacionales, expresados en diversos documentos normativos oficiales.

En el último, la situación es distinta en tanto impera el principio de convicción, inclusión y convicción, aún de que su registro y evaluación sea a través de las plataformas digitales elaboradas de manera exprofesa. Entre ellas, la SEP, CONACyT, SNI, PNPC, PRODEP y COMECyT.

Las organizaciones de aprendizaje ISCEEM, son descritas en la tabla siguiente.

TABLA 3. *Learning organization en el ISCEEM*

No.	Nombre	Clasificación
8	Líneas de investigación	* Currículum e Institución Escolar * Educación Matemática * Práctica Educativa * Formación de Docentes * Sistema Educativo del Estado de México * Política y Administración de la Educación * Historia de la Educación * Filosofía y Teoría Educativa * Educación, Sociedad y Cultura
4	Campos de conocimiento	* Formación, aprendizaje y saberes pedagógicos * Formación, aprendizaje y saberes pedagógicos * Política, sistema y gestión educativa * Educación, sociedad y cultura * Filosofía, teoría e historia de la educación
	Cuerpos académicos	*Educación y Poder. Prácticas con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad * Formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación * Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa * Convivencia y diversidad en entornos escolares

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Web del ISCEEM

5.3 Personal

En este trabajo, la gestión del conocimiento personal es la más significativa debido a que es desarrollada de manera honorífica, elegida por convicción y ética profesional y los gastos económicos, de tiempo y esfuerzo son responsabilidad del investigador que la realiza por desarrollarse fuera del horario laboral.

Generalmente, la autoridad institucional no está interesada en apoyar este tipo de gestión debido a los gastos que implica, sobre todo, a la racionalidad de la burocracia administrativa y los criterios reducidos de contraloría. Sin embargo, aceptan su desarrollo, sin otorgar apoyos económicos.

Las organizaciones de aprendizaje donde participa el investigador educativo del ISCEEM son principalmente en las redes de investigación.

A continuación, se describen algunos datos estadísticos que evidencian la poca participación del investigador educativo del ISCEEM en distintas redes de investigación.

TABLA 4. *Investigadores del ISCEEM en redes de investigación*

Total	No.	Nombre de las Redes*
73	8	Asociación Internacional de Semiótica (1) Federación Latinoamericana de Semiótica (1) Consejo Internacional para la investigación filosófica con niños (2) Academia Mexicana de Lógica (2) Laboratorio de investigación filosofía práctica de la universidad Aegean, Grecia (2) Red Iberoamericana de Pedagogía Educativa (3) Red de Educación Mundial (3) Sociedad Mexicana de Educación Comparada (3) Consejo Mexicano de Investigación Educativa (3, 4) Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (3) Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación. Asociación Mexicana (3) Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México, Toluca (3) Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (3) Asociación Nacional de Asesores, Consultores e Instructores Independientes (3) Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (3) Consejo de Transformación Educativa (4) Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (4) Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (5, 6) Sociedad Mexicana de Psicología (6) Sociedad Mexicana de Psiquiatría Biológica (6) Asociación de Hiponoterapía del Valle de México (6) Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (7) Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación (8)

Nota: Los números ubicados entre paréntesis indican el número de investigadores que participan en la red.
Elaborado Por Ma. Dolores García Perea
Fuente: ISCEEM, Catálogo de investigación 2020-2022

La elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa mexicana y diagnósticos estatales de la investigación educativa son organizaciones de aprendizaje nacional. Sin embargo, la participación del investigador educativo del ISCEEM es escasa y precaria por la

falta de apoyos institucionales, se realiza fuera de la jornada laboral sin descuidar las funciones de la institución donde labora.

Lamentablemente no se localizó información sobre los investigadores del ISCEEM participantes en la elaboración de ambas gestiones del conocimiento y porque la institución no se ha preocupado por documentar este tipo de gestión del conocimiento.

La información descrita ha sido recopilada con base únicamente en el diálogo establecido con algunos de ellos y la relación de participantes señalados en la publicación de los resultados obtenidos.

TABLA 5. *Investigadores del ISCEEM en los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana*

No. Investigadores con investigación registrada en el 2022	No. de investigadores			
	Periodos			
	1983-1992	1993-2002	2003-2012	2013-2022
73	7	5	6	5

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Diálogo informal con algunos de participantes y Estados de conocimiento

Es importante señalar que 5 investigadores educativos han participado por los menos en las tres últimas experiencias.

En relación al diagnóstico estatal de investigación educativa, únicamente se realizó en el periodo de 1993-2002.

Otra experiencia de gestión del conocimiento es el evento académico titulado "Foros institucionales de difusión de la investigación de estudiantes" creados y coordinados por las investigadoras educativas que participaron como enlaces institucionales en la firma de los Convenios Académicos del ISCEEM-UAZ (Universidad Autónoma de Zacatecas) e ISCEEM-CINADE (Centro de Investigación sobrere la Administración Educativa). Las participantes son: Ma. Dolores García Perea (ISCEEM), Marcelina Rodríguez Robles (UAZ) y Ana Ma. Mata Pérez (CINADE).

TABLA 6. *Foros interinstitucionales de difusión de investigación de maestrantes*

No.	Realizado		Ponentes	
	Fecha	Lugar	Investigadores	Estudiantes
1	12-2014	UAZ	5	12
2	01-2016		6	12
3	03-2019	ISCEEM		61

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Documentos mimeo elaborados por las organizadoras

7. CONCLUSIONES

El investigador educativo tiene el compromiso y la responsabilidad de activar el conocimiento a través de la gestión, convertirse en *knowledge work* al creando organizaciones de aprendizaje. Ambas son parte de las prácticas profesionales que le corresponden en las sociedades de hoy y del mañana y dan contenido a la biografía profesional del investigador educativo.

Las autoridades educativas -federales, estatales y municipales- e institucionales, incluidos los supervisores y docentes, también tienen dicho compromiso y responsabilidad por gestionar el conocimiento y crear organizaciones de aprendizaje.

Tal vez realicen son realizadas. Lamentablemente no son documentadas.

Pocos son los investigadores educativos que se atreven a convertirse en *knowledge work* y crean organizaciones de aprendizaje. Valdría la pena investigar los motivos que tienen para hacerlo, aún de los pocos o nulos apoyos económicos institucionales.

Así mismo, sería interesante investigar por qué las autoridadesa educativas e institucionales se niegan a reconocer la participación de los investigadores educativos y los logros obtenidos.

Los investigadores educativos que se atreven a asumir tal compromiso ético-profesional para realizar ambas actividades, enfrentan retos y obstáculos que, en ocasiones, hacen imposible llevar a cabo las iniciativas, por lo que se ven sujetos a ser ignorados, marginados, excluidos o sancionados por las autoridades por el hecho de despertar consciencias al

activar el conocimiento, realizar el trabajo colaborativo y lograr la inclusión magisterial.

8. REFERENCIAS

Altarejos, Francisco (1999). Dimensión ética de la educación. Pamplona, EUNSA

Amador, R. (Comp). (2008). "Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y el conocimiento" en Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación. IISUE-Plaza y Valdés, México, D. F.

Bell, D. (1977). Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid, Alianza

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM

Drucker, P. (1992). Post-capitalis Society. Boston, Butterworkh Heinemann

Drucker, P. (2001). Management Challenges in the XXI. Brasil, Novel. http://202.166.170.213:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/963/manahement_challenges for the 21st centur y 0887309992.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Revisado el 10 de mayo de 2005.

Drucker, P. (2008). "La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío", en Gestión del capital humano. Ediciones Deusto

Gadamer, H. (2003). Verdad y Método I, Salamanca, Sígueme

García, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y la información, Tomo II. México, D. F, Castellanos Editores

García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. México, D. F., Castellanos Editores

García, F. y Cordero, AE. (2008). Los equipos de trabajo: una práctica basada en la gestión del conocimiento. Visión Gerencial, (1), 45-59. Fecga de consulya 2 de noviembre de 2022. ISSN; 1317-8822. https://www.redalyx.org/articulo.oa)id=465545878011

ISCEEM. Catálogo de investigación 2022-2022. Toluca Méx. Mimeo

Krüger, K. (2006). El concepto de 'Sociedad del conocimiento'. Biblio EW. Rev. Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. XI, No. 683, 25 de septiembre de 2006. . http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm. Consulta 17 de marzo de 2015

Manzanera, I. (s/f). Nonaka y Takeuchi. https://www.praxisframework.org/es/library/nonaka-and-takeuchi. Consultado el 28 de octubre de 2022.

Mills, W. (1987). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica, México

Sveiby, K. E. (2004). El valor del conocimiento. Recuperado de http://naritasltda.con/Elvalordelconocimiento-EntrevistaaSv.pdf

Toffles, A. (2009). La tercera ola. http://bibliotecasolidaria.blogspot.mx/2009/07/la-tercera-ola-de-alvin-Toffler.html

UNESCO (2005). Institute for Information Technologies in Education. Consulta: 15 de mayo de 2005. http://www.iite.ru/iite/about/mission

Valhondo, D. (2003). Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad. Madrid, Editorial Díaz de Santos

METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ATRACCIÓN DE ASPIRANTES AL PROCESO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES.

LUZ GIOVANNA MUNAR CASAS
Fuerza Aérea Colombiana

ANDRÉS FELIPE RODRÍGUEZ
Fuerza Aérea Colombiana

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico, especialmente la adopción de procesos digitales y la necesidad por parte de las organizaciones de adaptar sus procesos de gestión humana ante las características de las nuevas generaciones (millennial y centennial), ha llevado a plantearse modelos de gestión que respondan a las nuevas tendencias sin perder competitividad y desarrollo empresarial. Es por ello que este estudio hace parte de la investigación que se realiza en el marco del proyecto Modelo de gestión estratégica del talento humano de la Fuerza Aérea Colombiana - una visión sistémica (Fase 2) "Ingenium 2030".

El objetivo principal de la investigación fue analizar las interacciones de las comunidades de los activos digitales de la marca institucional, con el proceso de atracción y reclutamiento, con el fin de establecer una ruta estratégica y optimizaciones en términos de comunicación con generaciones jóvenes. Para ello se planteó los siguientes objetivos específicos: Caracterizar los perfiles de los usuarios. Contrastar la comunicación y la forma de interactuar de los usuarios con el proceso de atracción y reclutamiento. Establecer una estrategia de comunicación y acciones tácticas para un proceso de incorporación. Determinar las optimizaciones de los medios digitales. La investigación permitió identificar que las

nuevas generaciones tienen puntos de comportamiento y pensamiento similares, como el uso arraigado de plataformas digitales, lo que los lleva a buscar en redes sociales testimonios de influenciadores sobre marcas, opiniones y críticas.

1.1. Marcos de referencia

Debido a todos los cambios que ha habido por el Covid-19, las personas alrededor de todo el mundo se vieron obligadas a migrar muchos de los comportamientos habituales que hacían parte de su día a día al mundo digital. Esta migración de comportamientos generaron un aumento en torno al consumo digital provocando que por ejemplo tan solo en Colombia (Yi Min Shum 2021) se considera un aumento del 11,4% de nuevos usuarios en las diferentes plataformas digitales y que el 119,1% del tráfico sea desde dispositivos móviles.

Con ésta transformación, en el consumo del mundo digital, también hubo una transformación en los métodos de compra, ya que muchos de los comercios al percatarse de ésta gran migración que hubo a lo digital pasaron sus ofertas o sus servicios a las diversas plataformas que les permitieran anunciarse y volver a llegarle a todos esos clientes que pasaron de recorrer las calles a transitar 10 horas en promedio al día en internet y por lo mismo, es que las plataformas especializadas en comercio electrónico presentaron un gran crecimiento no solo en cuanto a búsquedas en sus sitios, sino también en las empresas que se inscriben para anunciar sus productos. es entonces como esta unión entre el mercadeo y las redes sociales toma relevancia para hacer más competitiva a las empresas. (Kabani, 2012) define el marketing "Promoción de un producto o servicio para aumentar las ventas" y las redes sociales como "Plataformas en línea donde las personas se conectan y comunican". Para efectos de la comprensión del artículo se hará un brevemente los conceptos de estos dos constructos, para posteriormente identificar las tendencias de los públicos elegidos y las tendencias de comunicación

1.1.1. Marketing digital

El marketing digital es la (MD, 2022) "aplicación de las estrategias de comercialización llevadas a cabo en los medios digitales". La

digitalización es una de las áreas de interés más importantes del siglo XXI, (Keke, 2022) "se ha convertido en una variable apremiante para regular y cambiar las tendencias de los clientes, las conexiones relacionales, las organizaciones comerciales" (p.2580), este mismo autor citando a En la era digital las actividades colectivas de marketing digital, (Hagen, Risselada, Spierings, & Jochanan Weltevreden, 2022) como la adopción y actualización de sitios web colectivos y las páginas de redes sociales, brindan y plantean oportunidades a la organización para aumentar su capacidad competitiva de (Grimsey et al., 2018; Wrigley & Lambiri, 2015) atraer a más consumidores y mejorar la experiencia del cliente antes, durante y después de la visita

1.1.2. Redes Sociales

A finales del siglo XX y en el siglo XXI con el uso generalizado de Internet, las redes sociales han entrado cada vez más en la vida humana, la incorporación de las TiCs que involucra la aparición y multiplicación de las redes electrónicas a la sociedad, ha llevado a una transformación cultural, (Cena R, González M, Miret M, & Schellino L, 2022), es importante entonces establecer esa relación de joven e informática y la forma en como es (Duek & Benítez Largui, 2018) "adaptada, complementada y reforzada a partir de la apropiación por parte de los usuarios (p.122). "Los jóvenes no se limitan a ser usuarios pasivos de la Red: se vuelven actores proactivos en la apropiación social de Internet" (Finquelievich, 2008). Ese diálogo que las generaciones nuevas tienen con las diferentes herramientas y técnicas tecnológicas, abre el espectro de la comunicación por parte de las instituciones para generar su marketing e incentivar la atracción y reclutamiento de su talento humano.

Tendencias de los públicos

Para el desarrollo de este estudio, se presenta una conceptualización general de la tendencia de los públicos jóvenes, objeto de la investigación, analizados desde el enfoque de construcción social (Duarte Quapper, 2012) "esta producción de sociedad, remite a unas ciertas relaciones sociales que se despliegan y que pueden ser leídas a través de diversos ejes —clase, género, etnicidad, entre otros" (p.102). No obstante, se realiza

desde una lectura de clase generacional, que se refiera a “un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social” (p.102) y que son consumidores del marketing digital.

Los Centennials también conocidos como Generación Z, son los jóvenes y adolescentes nacidos entre 1996 y el 2010 por lo que son nativos digitales, ya que todos nacieron y muchos crecieron en un entorno dirigido por la tecnología y el mundo digital. Son personas que en su mayoría aún se encuentran estudiando y algunos están empezando a salir al mundo laboral.

Un rasgo importante de esta generación es que son realistas, de ahí el interés que tienen sobre la sostenibilidad social y ambiental y cómo buscan desde su educación universitaria, post universitaria y su estabilidad laboral el mejorar aquellos aspectos en su entorno.

La Generación Millennials define a los nacidos entre 1981 y 1995, jóvenes entre 21 y 30 años que se hicieron adultos con el cambio de milenio (en plena prosperidad económica antes de la crisis). Son el público que se resiste a las empresas, reta al sector bancario y son creadores de contenido e influyentes entre su público. Según una proyección de la consultora Deloitte, en 2025, representarán el 75% de la fuerza laboral del mundo.

Esta generación se caracteriza por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida, también por tener un comportamiento multitasking (capacidad o necesidad de hacer varias cosas a la vez), sobre todo en Latinoamérica. Los millennials valoran la participación y la colaboración, exigen nuevos valores como la transparencia, la colaboración, la sostenibilidad y el compromiso social.

La generación Z y los millennials tienen puntos de comportamiento y pensamiento similares como el uso arraigado de plataformas digitales. Según una investigación realizada por (Suárez & Aramburu, 2021) a nivel Latinoamérica dan 5 consejos para atraer y mantener a los nuevos consumidores, los cuales son:

- Ofrecer una experiencia
- Conseguir su lealtad
- Posibilidad de elegir
- Hacerlos sentir únicos
- Cuidar su seguridad

Tendencias de comunicación

Los crecientes desarrollos tecnológicos traen muchas innovaciones. Esta situación cambia significativamente la comunicación, los procesos y los canales de distribución entre personas e instituciones. Los sistemas de comunicación enriquecidos con tecnología han eliminado las limitaciones que las instituciones podían tener de tiempo y espacio entre las personas. En comunicación se identificaron 6 tendencias relevantes del 2021 según el portal HubSpot, que se podrán vincular a la estrategia de comunicación de cualquier institución si se direccionan de forma correcta hacia su público (Santos, D. 2021):

- Liderazgo e influencia a partir de la creación de contenido propio y auténtico. Esto debido a que el crecimiento del uso por parte de los usuarios de las plataformas de redes sociales, viene acompañado de una mayor responsabilidad en su uso y en la información que se distribuye en ellas, lo que implica para las marcas pertenecientes a estas redes, puedan mostrar una mayor cercanía y captar mejor la atención de cada vez más audiencia.
- TikTok como ejemplo y líder en cuanto a las tendencias de creación de contenido. Esta plataforma no muestra únicamente contenido a la ligera o en torno al ocio, también ha evolucionado y creado los espacios al interior de ella para distintos temas de interés para los profesionales y las instituciones, al ser una plataforma que ya supera los más de mil millones de usuarios, el contenido ha empezado a dirigirse según lo que esta red social plantee.

- La relevancia se dará en torno a marcas más humanas, comprometidas con distintas causas y que busquen un mejor mundo para todos. Los mensajes hoy en día, toman más coherencia lo que implica responsabilidad y planeación en la creación de los mismos.
- La experiencia del cliente en el entorno digital y físico, ha creado una estrecha relación entre ambos. Con la inesperada llegada de la pandemia y la urgencia de las marcas por no frenar su crecimiento, los canales digitales hoy en día se han vuelto una necesidad en distintas áreas laborales. Sin embargo, la alternancia y la semi-presencialidad son términos que han cobrado relevancia, ya que no se descuida, ni se ha disminuido la importancia de la experiencia física en los entornos como las instituciones o comercios. La creación de una sinergia entre estos dos activos es crucial para una experiencia completa en cada tipo de usuario.
- El desarrollo de la relación entre marcas e influencers toma mayor seriedad en las redes sociales.
- Las redes sociales cada vez más comprometidas con mitigar la desinformación en sus espacios. Facebook, Instagram, Twitter, entre otras plataformas, implementan cada vez mejores estrategias para contrarrestar la desinformación que ya se había vuelto un problema mayor en el internet, oportunidad que surge para las instituciones oficiales o de alta reputación para tomar la vocería en estas redes.

2. OBJETIVOS

2.1 General.

Analizar las interacciones de las comunidades de los activos digitales de la marca institucional, con el proceso de atracción y reclutamiento, con el fin de establecer una ruta estratégica y optimizaciones en términos de comunicación con generaciones jóvenes.

2.2. Específicos

2.2.1 Caracterizar los perfiles de los usuarios.

2.2.2 Contrastar la comunicación y la forma de interactuar de los usuarios con el proceso de atracción y reclutamiento

2.2.3 Establecer una estrategia de comunicación y acciones tácticas para un proceso de incorporación.

2.2.4 Determinar las optimizaciones de los medios digitales.

3. METODOLOGÍA

Este documento contiene un diagnóstico y un proceso investigativo documental que gira en torno al objetivo principal y objetivos específicos, planteados anteriormente. Para este fin, se realizó una investigación de tipo descriptivo en donde se establecieron dos actividades, la primera de ellas, identificar las oportunidades y tendencias asociadas a la institución con relación a la educación superior, y la segunda presentar una propuesta para mejorar el proceso de atracción a través de estrategias de comunicación y el uso de los activos digitales de la Institución militar. El diagnóstico parte del levantamiento de información a través de un orden establecido, en el que se pretenden cubrir las inquietudes y factores relevantes para llevar a cabo una estrategia de comunicación.

Los factores relevantes y el orden establecido con respecto al levantamiento de información en esta investigación, inicia con la revisión de información con respecto a los públicos objetivos, según las edades, donde se rescataron características y comportamientos que giran alrededor del contexto de estos públicos y que son fundamentales para establecer insumos y conocer de raíz cuáles son las experiencias que cada generación tiene de cara a sus expectativas de vida y que pueden influir en su percepción de la institucional. Seguido de este análisis, entra en proceso del estudio del entorno, análisis que profundiza, los factores que rondan temas como lo político, lo social, lo económico, lo académico en cuanto educación superior e incluso las dificultades que se han generado

en estos mismos aspectos y otros a causa de la pandemia por Covid-19, para posterior realizar un análisis de las condiciones de redes sociales propias acorde con el análisis de entorno, para identificar fortalezas y debilidades en las estrategias de comunicación para el público objetivo, para finalmente identificar estrategias para mejorar la experiencia de los usuarios con las redes sociales para lograr atraer el talento humano de acuerdo con el perfil requerido para la institución militar.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis estratégico del entorno

Para fines del artículo se hará una conceptualización resumida, resaltando los aspectos relevantes asociados a las oportunidades que los jóvenes tiene para lograr ingresar y terminar sus estudios en los niveles de educación superior, aspectos que permitieron orientar y formular las estrategias de comunicación para la difusión de los programas de formación a nivel tecnológico y profesional ofertados por la institución militar objeto de este estudio.

Como se ha planteado a lo largo del artículo, las generaciones jóvenes se enfrentaron a un cambio abrupto de su estilo de vida resultado de la pandemia en el año 2020, que ha permanecido y se han venido evidenciando las consecuencias de la pandemia a la fecha. Como resultado del diagnóstico que se realizó para establecer las nuevas estrategias de comunicación y marketing asociadas a las escuelas de formación de la institución, se detectaron factores que impactan ya sea de manera positiva o negativa la oferta académica.

4.1.1 Consumo digital en Colombia

Hoy en día, la competencia organizacional es muy alta. Se ha vuelto necesario para las organizaciones utilizar plataformas digitales y redes sociales en sus trabajos, con el propósito de relacionarse con sus clientes, promocionar su marca, y desarrollar marketing.

Como consecuencia de la pandemia por el Covid 19 por ejemplo se generó aún más el incremento en la navegación en internet desde

dispositivos móviles, se evidenció según el reporte de (Hootsuite, 2021) un aumento del 52% al 68% en el tráfico total de internet hecho desde estos dispositivos. Así mismo, ello corresponde a los aumentos en el tiempo de navegación total, el cual, si se suman el número de horas, muestra que en promedio los colombianos pasaron alrededor de 154 días al año conectados a internet sin pausas. De las cuales un 40% son usadas en plataformas de broadcast y video streaming, 37% en redes sociales, de las cuales, las que tuvieron mayor tráfico fueron las pertenecientes al grupo de Facebook (Instagram, Facebook y WhatsApp) y TikTok, el 23% restante en servicios streaming de música, videojuegos, noticias, radio, podcast y otras consultas.

Es importante para la institución tener en cuenta lo anterior, ya que, da un panorama general de cómo los consumidores están distribuyendo su tiempo en los diferentes tipos de contenido, para así elegir cuáles plataformas pueden ser más relevantes para su comunicación.

Si se cruza esta información con las tendencias actuales, en cuanto a comunicación publicitaria, da como resultado la potenciación del video cómo la herramienta más viable, ya que el 99,2% de las personas entre los 16 y los 64 años prefieren consumir contenido cuyo formato sea audiovisual. Es por ello que las redes sociales registraron un crecimiento grande, como por ejemplo TikTok con un aumento de 7.043% e Instagram con su nueva implementación de reels entre sus formatos con 258%; mientras que otras redes sociales que se mantienen dentro de los formatos ya tradicionales en el mundo digital, como lo es el caso de Facebook, registraron un crecimiento tan solo del 17% según los análisis de Comscore. (Pérez, D. 2021)

4.1.2 Factores socioeconómicos

La educación de Colombia, fue una de los sectores más afectados en el 2021, motivo por el cual, incentivo al gobierno a invertir una cifra aproximada de $47,3 billones de pesos, convirtiéndose no solo en el más alto del presupuesto nacional por tercer año consecutivo, sino que, además, es el más alto de la historia del sector. Son $262.986 millones destinados para atender a la educación durante la pandemia, y para la línea de

instituciones de educación superior se destina $1,5 billones de pesos, como se puede observar en la Figura1.

FIGURA 1 *Presupuesto para la educación colombiana 2021*

Fuente. Portafolio: Del presupuesto nacional, el más alto es para la educación. (22 de diciembre del 2020). Mineducación.

La proyección de este presupuesto en educación para el 2021 permite más oportunidades de acceso para todos los niveles de formación y mejoras en la infraestructura educativa. La alta inversión en educación en Colombia resalta la relevancia que tiene en el desarrollo social y económico del país.

Los colombianos por causa de la pandemia, han cambiado sus hábitos de consumo y enfocado a distribuir su dinero a necesidades más puntuales o fundamentales según cada caso, en donde el informe realizado por la empresa Raddar, presentado en Portafolio, demuestra que a partir de la pandemia hubo un crecimiento en el gasto de los hogares respecto a productos de la canasta familiar, los estratos medio y bajo se han visto más afectados, ya que el 44% de estos estratos compran menos cosas que pueden considerarlas suntuosas para ellos.

Ahora bien, si se realiza el análisis económico relacionado con los gastos asociados a matrículas para la educación y en especial educación superior, de aquellos hogares con jóvenes entre 14 y 26 años de edad, público potencial de ser incorporado a la institución militar y que lo puede hacer únicamente ingresando a uno de los programas académicos de educación superior a nivel tecnológico o profesional ofertados en las escuelas de formación militar. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2020) de 14.350.388 de hogares con jóvenes entre los 14 y 26 años a nivel nacional, solamente 820.666 tuvieron gastos asociados a matrículas o inscripciones a nivel universitario para sus jóvenes al año 2018, lo cual es bastante bajo, ya que corresponde a poco más del 5% de los hogares.

FIGURA 2 *Hogares que tuvieron gastos asociados a matrículas o inscripciones en los niveles técnico o tecnólogo, universidad y postgrado*

Dominio	Total hogares	Técnico o tecnólogo		Universidad		Postgrado	
		# hogares	%	# hogares	%	# hogares	%
Total nacional	14.350.388	175.338	1,2	820.686	5,7	76.902	0,5
Cabecera	11.277.154	153.431	1,4	786.785	7,0	74.242	0,7
Centro poblado y rural disperso	3.073.234	21.906	0,7	33.901	1,1	2.660	0,1

Fuente*:* DANE. (2020)
. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-socio-demografico-juventud-en-colombia.pdf

También es importante ver en qué lugares están ubicados estos hogares con la capacidad adquisitiva necesaria para optar a ingresar a una institución académica superior, el mismo informe estadístico presentado por el DANE (2020) tomó para el análisis un total de 32 ciudades capitales y 6 municipios (Buenaventura, Barrancabermeja, Tumaco, Yumbo, Soledad y Rionegro). Los cuales se pueden ver en la Figura 3.

FIGURA 3. *Hogares que tuvieron gastos asociados a matrículas o inscripciones en los niveles técnico o tecnólogo, universidad y postgrado.*

Fuente: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf

Es importante tener en cuenta esta distribución a la hora de realizar comunicación por la institución, como se puede analizar, el apoyo y por ende la influencia de las familias en la decisión de los jóvenes sobre su elección de carrera de educación profesional es grande, por lo que esta comunicación no debe estar dirigida solamente a los posibles candidatos, sino también a su entorno familiar.

Todos estos aspectos significan una oportunidad para la institución, debido a que ofrece a sus candidatos la oportunidad de incorporarse y asumir un nuevo estilo de vida, que más adelante les dará una estabilidad económica gracias a la garantía de trabajo y demás beneficios que les otorga al ser parte de una institución militar.

4.1.3 Factores de la educación superior

La educación superior a nivel mundial según la UNESCO y el informe "Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050", destaca que las instituciones de educación superior deben configurarse como un bien público y como motor del desarrollo social y económico de los países y sus regiones.

A nivel nacional, partiendo de un documento del 2018 del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana en Colombia donde se refleja que de todos los graduados de educación media cerca del 40% acceden de forma inmediata a Instituciones de Educación Superior (IES), contrastado con la información estadística de educación superior suministrada por el Ministerio de Educación este porcentaje se sigue manteniendo hasta el año 2020, resaltando que menos de la mitad de bachilleres en tránsito a una educación superior entran a universidades acreditadas, como se evidencia en la Figura 4.

FIGURA 4. *Tránsito del bachillerato a la educación superior*

Fuente: Ocampo, R.D. (2021).

Se observa que en el país existen diferencias importantes según la región y el sector en el que habitan los estudiantes, ya que la mayoría de las oportunidades se concentran en las grandes ciudades. Esto se debe a la estrecha relación que hay entre los ingresos económicos y el bajo número de instituciones de educación superior tanto públicas como privadas que hay en ciertas regiones.

Según el reporte de las instituciones de educación superior publicada por el Ministerio de Educación Nacional en mayo del 2021, se observa que hubo una disminución en las matrículas acreditadas de 2020 en 0.6 puntos porcentuales comparada con el 2019. También se resalta que los estudiantes prefieren matricularse en formación universitaria, tanto en IES

acreditadas con un 82% y no acreditadas con un 38%, el segundo nivel de formación con mayor número de matriculados es el tecnológico con un 5,9% en IES acreditadas como se evidencia en las tablas 1 y 2.

TABLA 1 *Matrículas Instituciones Acreditadas (IES y Programas por nivel de formación)*

Nivel de formación	**2018**	**2019**	**2020**
Técnica Profesional	12.295	20.338	19.720
Tecnológica	56.081	62.446	61.286
Universitaria	794.582	887.816	861.153
Especialización	43.792	52.161	50.323
Maestría	49.140	50.311	49.425
Doctorado	6.062	6.450	6.321
TOTAL	961.952	1.079.522	1.048.228
% De la matrícula total	39,4%	45,1%	44,5%

Fuente: Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano – SIET. Ministerio de Educación (2021)

TABLA 2. *Programas que reportan matrícula en 2018-2020 por nivel de formación*

Nivel de Formación	2018	2019	2020
Técnica profesional	562	571	489
Tecnológica	1.562	1.759	1.948
Universitaria	4.232	4.422	4.507
Especialización	2.770	2.886	2.826
Maestría	1.584	1.688	1.730
Doctorado	280	301	323
TOTAL	10.990	11.627	11.823

Fuente: Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano – SIET. Ministerio de Educación (2021)

Continuando con este reporte, también se evidencia que estudian en mayor proporción las mujeres con un 53% que los hombres con un 47%, entre el 2019 y 2020 el número de graduados disminuyó con una diferencia del 6%. Otro dato adicional es que las áreas de mayor interés en 2020 son las ciencias administrativas, arquitectura y ciencias sociales y humanas; sumando el 77% (ver tablas 3 y 4).

TABLA 3. *Matrícula por género*

SEXO	2018	2019	2020
Mujer	1.292.480	1.262.509	1.247.842
Hombre	1.147.887	1.133.741	1.107.761
TOTAL	2.440.367	2.396.250	2.355.603

Fuente: Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano – SIET. Ministerio de Educación (2021)

Estos resultados revelan como las mujeres de estas nuevas generaciones buscan mediante la educación aumentar sus oportunidades para mejorar su calidad de vida, logrando ampliar sus horizontes y abrirse camino en el mundo que antes era, porque no decirlo, preferencial a los hombres. Es por ello, que las estrategias de atracción y reclutamiento para la vida militar deben también orientarse a incrementar el interés y motivación femenino.

Dentro del análisis interno realizado con los medios digitales, se puede encontrar una percepción por los usuarios de inclusión de la mujer en la carrera militar, la cual ha venido teniendo una creciente participación en la institución, factor favorable debido a la importancia y crecimiento que ha venido teniendo la mujer en la vida laboral, rompiendo con el mito de la discriminación de la mujer en las fuerzas militares, más allá de la cantidad de mujeres vinculadas a la institución se encuentra que éstas gozan de un respeto que se hace evidente en los discursos y en la comunicación estratégica de la marca.

Por otro lado, este factor es importante, ya que como se mencionó anteriormente, la mujer ha incrementado su participación en la educación superior, por tanto, es un nicho de mercado para la incorporación a la institución militar.

Por otro lado, se encuentra que los mensajes de labor social realizados por la institución generan una atracción de públicos que potencialmente se pueden convertir en aspirantes al proceso, por tanto, es importante establecer estos mensajes de manera clara, por medio de videos que

muestren la actividad militar y el impacto de estas acciones para la sociedad.

En cuanto a la edad, se encuentra que el personal vinculado por la institución en su gran mayoría se encuentra entre los 16 y 21 años de edad, por tanto, las estrategias de medios digitales deben estar focalizadas espacialmente en este grupo etario determinando información, mensajes, colores y demás de atracción para este grupo poblacional.

En comparación con otras instituciones militares del país y de la región se encuentra similitudes en la manera de atraer su talento humano por los medios digitales utilizando mensajes de impacto dirigidos a la labor social, a las actividades netamente militares como ejercicios, actividades del día a día y participación de la institución en situaciones de capacitación y tecnología.

Sin embargo, se encuentran deficiencias en el uso de los medios en cuanto a los horarios en los que se envían los mensajes, las respuestas a los mismos, la cantidad y calidad de fotografía y video y la interacción entre la institución y el futuro aspirante. Aspectos que requiere ser fortalecidos en los procesos de atracción para mejorar la experiencia del usuario y la participación de ellos en las redes sociales de la institución.

De igual forma, se requiere hacer un análisis de los tonos usados en el posicionamiento de la marca en el público joven, buscando atraer con tonos de mayor interés para este grupo poblacional.

En cuanto a la ubicación de los usuarios, se encuentra mayor interés en las ciudades principales del país, por tanto existe un mercado en ciudades pequeñas que pueden ser atraídos con mensajes que involucren la región del país, mostrando la experiencia de jóvenes de la región que han ingresado y han logrado sus sueños dentro de la institución, lo que permite que ellos se sientan conectados emocionalmente y puedan ver la incorporación a la institución militar como una opción de vida.

4.2 Estrategia de comunicación

Para el planteamiento de la estrategia de comunicación se tuvo en cuenta los factores y oportunidades encontradas a partir de los hallazgos del diagnóstico. Algunas a considerar para el estudio final fueron:

4.2.1 Oportunidades del entorno

- Informar y educar a los usuarios sobre las acciones diferenciales y propósitos de la institución con el país. A través de contenido en redes sociales y la página web de las escuelas, mejorando el nivel de confiabilidad y de percepción que se tiene sobre las mismas.
- Mostrar a la institución como el espacio donde se construye un proyecto de vida alrededor de consolidar la educación, el vínculo laboral y el aporte al país, destacando el estilo de vida de cada uno de sus miembros.
- Mostrar a la institución como un lugar en donde los jóvenes podrán aportar a la construcción social del país, orientando su vida al servicio al resto de la población; esto ayudará a aumentar el sentido de pertenencia por el país y la institución.

4.2.2 Oportunidades del proceso de atracción

- Estructurar una ruta clara sobre los procesos de atracción, integrada en los contenidos de las distintas redes sociales para generar mayor interés por el proceso en el público, los aspirantes y padres de familia.
- Implementar diferentes herramientas de inteligencia artificial para personalizar la atención y agilizar el proceso de respuesta en social media.
- Comunicar y enfatizar el diferencial de la oferta académica encontrado en las escuelas de la institución resaltando los beneficios de estudiar en estos programas con acreditación de alta calidad.

- Implementar espacios presenciales para resolver dudas. Si bien los estudiantes le dan mucha importancia a lo digital, consideran que es fundamental mantener algunos canales de encuentro presencial que permitan informar a los aspirantes de la manera más personal y completa posible sobre el proceso de ingreso y sobre cómo será la vida en las escuelas.

5. CONCLUSIONES

Las nuevas generaciones se caracterizan por nacer en la era digital, donde las oportunidades para encontrar un mejor futuro las buscan en estos medios, las redes sociales se han convertido en su forma habitual de relacionarse e interactuar con el mundo, no solo tienen oportunidad de contactar a sus amigos cercanos sino también de generar vínculos y conexiones a nivel mundial, son consumidores de todo tipo de contenido, tienen un nuevo entendimiento de sí mismos y están en busca de una vida más plena, balanceada y de automejora,

Estos factores hoy propician e impulsan a las organizaciones y en nuestro caso a las de educación superior a cambiar sus estrategias de marketing, sus servicios son evaluados y calificados en la red, y es ahí, donde la juventud encuentra la respuesta a sus intereses personales, profesionales y de proyección laboral.

El hecho de que la mayoría de las personas utilicen las redes sociales y pasen gran parte de su tiempo en ellas ha propiciado un cambio significativo en la manera como las instituciones se promocionan, dan a conocer y ofrecen sus servicios, los métodos de marketing tradicionales en la actualidad ya no son suficientes y competitivos tanto para las marcas como para los clientes, como afirma (Keke, 2022) "herramientas de marketing tradicionales, como la televisión, los periódicos, las revistas, la radio, los folletos y los carteles, son insuficientes en la comprensión actual del marketing" (p.2580). Es por ello que las redes sociales proporcionan un entorno más rápido, fácil y rentable que otras herramientas de marketing para informar, atraer e incorporar los jóvenes a los diferentes programas académicos que ofrece la institución militar. Esta situación

exige que las empresas sean mucho más eficaces en sus actividades de marketing.

Gracias a las redes sociales, las Instituciones de Educación Superior pueden informar. compartir e interactuar el contenido que producen con sus seguidores y usuarios, igualmente pueden conocer más sus posiciones e intereses y así poder desarrollar las estrategias de marketing con contenidos visuales y de videos.

Las redes sociales, se convierten más allá de una herramienta para informarse, una alternativa de conexión con el mundo, por tanto, el marketing de las instituciones de educación superior, no solo se pueden basar en la relación del usuario con las plataformas propias, sino además también con la experiencia que el usuario y el público general tiene con la marca, como la define, la explica, la perciben y la experiencia y comentarios que puedan generar, se convierten la plataforma para la atracción de nuevo personal.

En cuanto la atracción del talento humano para una institución militar, no solo se trata de llamar la atención de público general, sino del público adecuado, ya que el perfil de un militar requiere vocación de servicio, disciplina, integridad, entre otras cualidades, por tanto el marketing por medio de redes sociales deben incluir la capacidad de captar talento joven con una capacidad de servir a la sociedad y al país, de esta manera se debe establecer estrategias relacionadas con color, mensaje, horarios de difusión, e inclusive mensaje que lleguen a su familia que estimule la aplicación de personal que cumpla con estas características.

En este sentido los influencers se posicionan como una estrategia para a partir de la experiencia y de mostrar vivencias de la vida militar estimular a otros a servir a su país. Además de ser este medio una forma de conectarse directamente con el usuario a partir de las vivencias, es una forma de captar personal con mayor conocimiento de la vida diaria de un cadete en formación o de la vida de un militar, lo que puede facilitar el proceso de adaptación al contexto y por ende el mantenimiento dentro de la institución.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo al desarrollo de la investigación a la universidad Central en el levantamiento de la información, así como al personal científico del proyecto.

7. REFERENCIAS

Cena R, González M, Miret M, & Schellino L. (julio de 2022). Digitalización de las políticas sociales: un caso de estudio. *Innova UnTREF, 9*, 22. Recuperado el 3 de septiembre de 2022, de http://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1372/1126

DANE. (2020). Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia. Recuperado 28 de septiembre de 2021, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Ultima Decada(36), 99-125. doi:19523136005

Duek, C., & Benítez Largui, S. (2018 de septiembre de 2018). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y. 49, 121-135. doi:10.30578/nomadas.n49a7

El Espectador (2021). Solo el 39% de bachilleres en Colombia continúa con estudios superiores. El Espectador. Recuperado 16 de septiembre de 2021, de ttps://www.elespectador.com/educacion/solo-el-39-de-bachilleres-en-colombia-continuan-con-estudios-superiores/

Finquelievich, S. (1 de agosto de 2008). *La informática y los jóvenes: redes sociales de inserción, acción y contención.* Recuperado el 28 de agosto de 2022, de La inciativa de comunicación: https://www.comminit.com/la/node/273739

Grimsey, B., Hopkinson, M., Hood, N., Pascoe, E., Shellard, C., Sadek, J., Cassidy, K., Dehullu, V., Baker, M., & Crozier, S. (2018). The Grimsey Review 2. Retrieved from http://www.vanishinghighstreet.com/wp-content/uploads/2018/07/GrimseyRevie w2.pdf. (Accessed 22 November 2020).

Hagen, D., Risselada, A., Spierings, B., & Jochanan Weltevreden, J. W. (13 de january de 2022). Digital marketing activities by Dutch place management partnerships: A resource-based view. *Cities, 123.* doi:https://doi.org/10.1016/j.cities.2021.103548

Hootsuite (2021). Informe Digital Colombia 2021. Datareportal. Recuperado 12 de octubre de 2021, de https://datareportal.com/reports/digital-2021-colombia

Kabani, S. H. (6 de marzo de 2012). The Zen of social media marketing: an easier way to build credibility, generate buzz, and increase revenue. New York: Tantor Audio; MP3.

Keke, M. E. (2022). Transportation Research Procedia(|), 2579-2588. Recuperado el 16 de septiembre de 2022, de file:///D:/Archivos/Downloads/1-s2.0-S235214652200552X-main.pdf

MD. (2022). Marketing digital. Recuperado el 16 de septiembre de 2022, de Marketing digital: https://www.mdmarketingdigital.com/que-es-el-marketing-digital

Mineducación. (2020). El Ministerio de Educación Nacional pone a disposición la información estadística de educación superior 2020. Mineducación. Recuperado 16 de septiembre del 2021, de https://snies.mineducacion.gov.co/portal/

MinEducación (2020). Portafolio: Del presupuesto nacional, el más alto es para la educación. Ministerio de Educación. Recuperado 22 de septiembre de 2021, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-402740.html?_noredirect=1

Monroy, C. (2010). rco conceptual de una cultura sistémica en las redes visturales de fabricación global. Investigaciones europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 16(2), 137-163. doi:https://redaedem.org/articulos/iedee/v16/162137.pdf

Ocampo, R.D. (2021). En Colombia son cerca de dos millones de jóvenes que ni estudian ni trabajan. La República. Recuperado 16 de septiembre de 2021, de https://www.larepublica.co/economia/en-colombia-son-cerca-de-dos-millones-de-jovenes-que-ni-estudian-ni-trabajan-3220195

Pérez, D. (2021). Principales tendencias digitales en Colombia al 1T 2021. Comscore. Recuperado 12 de octubre de 2021, de https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Blog/Principales-tendencias-digitales-en-Colombia-al-1T-2021

Portafolio (2021). El gasto de los hogares crece, pero no se ve en estratos bajos. Portafolio. Recuperado 24 de julio de 2021, de https://www.portafolio.co/economia/el-gasto-de-los-hogares-en-colombia-se-recupero-en-el-primer-semestre-553841

Runa. (2021). Aprende sobre el reclutamiento 2.0. runa. Recuperado 15 de noviembre de 2021, de https://runahr.com/mx/recursos/hr-management/aprende-sobre-el-reclutamiento-2-0/

Santos, D. (2021). Las 6 tendencias de redes sociales más importantes para 2022. Hubspot. Recuperadoel 28 de octubre de 2021, de https://blog.hubspot.es/marketing/tendencias-redes-socialesVilana Arto, J. R., & Rodríguez.

Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano – SIET. Ministerio de Educación. Recuperado 03 de noviembre del 2021, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-353023.html?_noredirect=1

Suárez, E., & Aramburu, M. (28 de octubre de 2021). ¿Quieres seducir a tus clientes en el futuro? Revisa estos consejos. (google, Editor, & google, Productor) Obtenido de thinkwithgoogle.com:https://www.thinkwithgoogle.com/intl/es419/insights/recorrido-del-consumidor/como-seducir-nuevos-clientes/

UNESCO..(2021). Informe sobre los futuros de la educación superior prevé respuestas colectivas y holísticas a los retos mundiales. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado 16 de septiembre de 2021, de https://www.iesalc.unesco.org/2021/05/26/informe-sobre-el-futuro-de-la-educacion-superior-preve-respuestas-colectivas-y-holisticas-a-los-retos-mundiales/

Westbrook G. & Angus A., (2021). Las 10 principales tendencias globales de consumo para 2021. Euromonitor International. Recuperado 15 de noviembre de 2021, de https://go.euromonitor.com/rs/805-KOK-719/images/wpGCT21SP-v0.3.pdf?mkt_tok=ODA1LUtPSy03MTkAAAF_x5nbJ7vQ79ywlDdk-hIULl0fUs5ggjHeWpK27E-EXIqWxSy-tncnz_jKUE5Hjj2eKFeStsQ1Fwsw8SZGQ9l-tQaQjRi0t3MSAZG9NlzVKnFtqtg

Wrigley, N., & Lambiri, D. (2015). British high streets: From crisis to recovery? A comprehensive review of the evidence British high streets. Retrieved from. RIBEN htt ps://thegreatbritishhighstreet.co.uk/pdf/GBHS-British-High-Streets-Crisis-to-Rec overy.pdf. (Accessed 3 September 2022).

Yi Min Shum (2021). Situación digital, Internet y redes sociales Colombia 2021. Recuperado 12 de octubre de 2021, de https://yiminshum.com/redes-sociales-colombia-2021/

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MODELO TPACK

ABEL CELIS ROMERO
Universidad de Guadalajara

PAULINA SÁNCHEZ GUZMÁN
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

Una Fundación y su voluntariado son un puente de enlace entre la empresa, sus colaboradores y su comunidad para promover el bienestar y el desarrollo social. En este sentido, ha sido muy discutida la relevancia de la participación de la sociedad civil en las estrategias para el desarrollo social. En palabras de Morín: "la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad–mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte. (Morín, 2002: 87)

Por ello, la Universidad operada por voluntarios como institución educativa, representa una oportunidad para formar ciudadanos responsables y comprometidos, siendo una de las características principales del voluntariado es la opción por el servicio al bienestar general, de una forma desinteresada. Es común ver equipos de trabajo formados por voluntarios en organizaciones civiles, pero es menos común ver una universidad operada por voluntarios en todas sus áreas, que realizan su función por el gusto de colaborar. Es decir, el que la universidad se sostenga a partir de una actividad libre, comprometida y voluntaria de varias personas,

favorece uno de los principales aspectos que se requiere para una transición a la virtualidad, además de la importancia de promover y dirigir el trabajo voluntario entre los colaboradores, a fin de realizar acciones solidarias y subsidiarias que impacten positivamente en su calidad de vida y su entorno. Por otro lado, es importante considerar la formación de los docentes voluntarios en las competencias requeridas para la virtualidad, y una fundamental es la competencia en el uso de las tecnologías. La buena voluntad es un elemento clave, pero se requiere la capacitación y formación para brindar un servicio de calidad y excelencia a los estudiantes.

1.2. Contexto de la organización

La organización en la que se llevó a cabo el caso de estudio es una empresa global fundada en México, experta en soluciones integrales de movilidad con presencia en México, Centroamérica, España y Portugal. Cuenta con más de 81 años de experiencia en el sector y actualmente cuenta con una flota de más de 8,000 autobuses que recorren al año más de 1,060 millones de kilómetros, transporta 476 millones de personas y cuenta con más de 450 terminales de autobuses.

1.2.1. La Fundación y sus programas de bienestar

Actualmente, la empresa tiene una ruta trazada con el propósito de impactar en el cambio económico, social y ambiental por medio de proyectos sociales, que benefician el desarrollo de las comunidades vulnerables. El compromiso de la Fundación es lograr que la sostenibilidad de las comunidades sea una realidad y, a través de ella, romper la brecha de desigualdad que afecta a millones de personas.

De esta manera, más comunidades podrán adaptarse a las transformaciones de su entorno, vincularse a las dinámicas económicas desarrollándose con un impacto ambiental sostenible.

1.2.2. La Universidad operada por voluntarios

El voluntariado corporativo de la empresa con sede en la Cd. de Puebla (México) y que da servicio a las zonas de Puebla, Xalapa y Córdoba,

está comprometido con el desarrollo integral: personal, profesional y familiar de los colaboradores, sus familiares y los proveedores y, siendo una de las líneas de atención en el voluntariado la "educación", es por ello por lo que se ha identificado la necesidad de ofrecer alternativas de estudio de alta calidad y costos accesibles desde primaria hasta licenciatura.

Partiendo del deseo de contribuir a mejorar la calidad de vida, se busca continuamente construir círculos virtuosos de colaboración y participación tomando siempre en cuenta:

- La participación de colaboradores de la empresa como asesores para compartir sus experiencias con otros colaboradores.
- La motivación como elemento fundamental para que los participantes colaboradores sigan estudiando.
- La vinculación y realización de alianzas para ofertar opciones educativas de alta calidad y a costos accesibles.
- Continuar promoviendo el programa de becas como motivador a la excelencia académica y medio de evitar la deserción

Por otra parte, a partir de la creación de la universidad operada por voluntarios en el año 2016, año en el que por primera vez se oferta un programa educativo de nivel superior (impartido en la Cd. de Puebla), se establece un convenio de colaboración con una universidad del Estado de Veracruz, que significó:

- Impartir el programa de Licenciatura en Administración de Empresas de acuerdo al plan de estudios de la universidad del Estado de Veracruz.
- Tener libre cátedra y seleccionar modalidad de estudio adecuada para el programa de Licenciatura, siempre y cuando se dé cumplimiento a los lineamientos (con la universidad convenio) respecto al número de horas de estudio y utilización mínima de la bibliografía recomendada.

- Otorgar a los egresados de este programa estudio (siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos) el título de Licenciado(a) en Administración de Empresas expedido por la universidad convenio.

Actualmente, la Licenciatura en Administración de Empresas de la universidad operada por voluntarios es impartida en la Cd. de Puebla de forma presencial y ha tenido una amplia demanda por parte de los colaboradores de distintas regiones de la zona de influencia de la empresa, que han externado su interés por continuar con sus estudios universitarios cursando este programa académico que se caracteriza por su orientación y enfoque empresarial. Es por ello, que surge la necesidad de transición del programa presencial actual a una versión virtual para no sólo atender la demanda de colaboradores ubicados en zonas geográficas distintas a Puebla, sino que también traerá beneficios a la empresa al desarrollarlos a partir de continuar con sus estudios de nivel superior.

La transición a la virtualidad de este programa permitirá:

- Ampliar su cobertura y alcance para atender a una población no solo de la Cd. de Puebla y zonas cercanas, sino de los 16 Estados de México que forman la zona de influencia de la empresa.

- Incrementar el número de beneficiarios de 98 a 294 aproximadamente, de acuerdo con la disponibilidad de recursos humanos y tecnológicos (podría ser mayor el número de beneficiarios).

- Desarrollar y capacitar al personal de la empresa: incrementar el número de colaboradores con estudios de educación superior, dar una oportunidad a los colaboradores para continuar con sus estudios académicos, para los colaboradores de 4° nivel, cumplir con el requisito de estudios y buscar una promoción a una jefatura (3° nivel) e impulsar el desarrollo de competencias digitales y el manejo de TIC.

- Reducir costos a los colaboradores a diferencia de cualquier programa académico presencial.

- Proporcionar flexibilidad en horarios de estudio y combinarlo con las actividades laborales de los estudiantes.

Sin embargo, esto requiere una intervención en las distintas dimensiones que integran el problema de transición del programa presencial de Licenciatura en Administración de Empresas de la universidad operada por voluntarios a una modalidad virtual: gestión académica, gestión tecnológica, gestión humana, gestión institucional, etc.

A partir de esto y de acuerdo a la necesidad expresada por la jefa del voluntariado de la Fundación, se decidió intervenir como prioridad lo relacionado a las posibles necesidades de formación que requieren los voluntarios que desempeñan un papel docente dentro del programa de Licenciatura en Administración de Empresas, tomando en cuenta los conocimientos y competencias que deben poseer para llevar cabo sus funciones en la virtualidad del programa. Cabe señalar, que la delimitación de este objeto de intervención, estuvo influida por la actual situación de COVID-19 que aceleró la virtualización de otros programas de formación dentro de la empresa.

Además, es importante mencionar, que la atención de este problema representa únicamente un primer paso para lograr en su totalidad la transición del programa a la virtualidad; siendo ese el principal problema. Esta delimitación no significa que los demás objetos de estudio no serán atendidos y tampoco intervenidos en el corto plazo, por el contrario, su atención representa el trabajo que deberá realizarse como futuro inmediato al presente documento y cuyo propósito se menciona en el capítulo de conclusiones.

2. OBJETIVOS

Analizar los conocimientos y competencias que los docentes necesitan para el desarrollo de su rol en un programa académico en la modalidad virtual y con ello diseñar una propuesta de formación docente para el trabajo en esta modalidad.

Esto permitirá:

- Explorar la formación académica y experiencia previa de los docentes como asesores en programas académicos en la modalidad virtual.
- Identificar las competencias tecnológicas y pedagógicas que los docentes necesitan para desempeñar su rol en ambientes de aprendizaje mediados por tecnología.
- Determinar cuáles son las preferencias de los docentes para recibir cursos de formación en cuanto a la modalidad y las características de estos.

2.1. Supuestos

- Los docentes al no tener necesariamente una preparación académica en áreas de la educación carecen de formación pedagógica.
- Los docentes al tener experiencia nula o limitada como asesores de programas en modalidad virtual no tienen conocimientos sólidos en el uso de herramientas tecnológicas orientadas a la educación.
- A pesar de ser expertos en su área disciplinar, los docentes carecen de competencias que les permitan asociarla con estrategias pedagógicas mediadas por tecnología.

2.2. Justificación

Atender esta necesidad permitirá:

- Sumar al proceso de transición del programa presencial de Licenciatura en Administración de Empresas a la virtualidad.
- Que los voluntarios que desempeñan un papel docente cuenten con los conocimientos y competencias pedagógicas-tecnológicas necesarias para el momento en el que la Licenciatura en Administración de Empresas transite a la virtualidad.

- Otorgar a los voluntarios nuevas oportunidades de desarrollo profesional atendiendo nuevas realidades en su participación en la Fundación.
- Generar la experiencia docente suficiente en formación virtual de cara a los objetivos transformación digital de la empresa actualmente que contemplan la creación de una Licenciatura en Movilidad en modalidad virtual.

3. METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente, el diagnóstico tiene como objetivo general identificar los conocimientos y competencias que los docentes necesitan para el desarrollo de su rol en un programa académico en la modalidad virtual. Para atender esta necesidad, se utilizó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) que busca medir de forma general las variables previamente definidas y relacionadas con las competencias docentes para la virtualidad mencionadas en el marco teórico y abordadas por el modelo TPACK creado por Koehler y Mishra (2007).

El diseño fue no experimental, debido a que se realizó sin manipular deliberadamente variables, es decir, en el estudio no se modificaron en forma intencional variables independientes para ver su efecto sobre otras variables, por el contrario, se estudió el fenómeno "competencias con las que cuentan los docentes", tal como se da en su contexto actual y de forma natural, esto para conocerlas y analizarlas, así como su experiencia en el tema.

3.1. Población y selección de la muestra

Para el presente trabajo se utilizó una muestra no probabilística, debido a que correspondió al 100% de la plantilla docente del ciclo escolar 2019-2020 y la primera mitad del ciclo 2020-2021 del actual programa presencial de Licenciatura en Administración de Empresas de la universidad operada por voluntarios de la Fundación. La plantilla docente en el periodo mencionado corresponde a 24 personas en total.

3.2. Método

El instrumento utilizado fue una encuesta dirigida a los docentes/asesores del actual programa presencial de Licenciatura. Es importante mencionar que esta encuesta se utilizó para explorar la formación académica y experiencia previa de los docentes como asesores en programas académicos en la modalidad virtual, para identificar las competencias tecnológicas y pedagógicas que los docentes necesitan para desempeñar su rol en ambientes de aprendizaje mediados por tecnología y finalmente para determinar cuáles son las preferencias de los docentes para recibir cursos de formación en cuanto a la modalidad y las características de los mismos. La encuesta fue elaborada utilizando la herramienta Google Forms y aplicada en línea.

Consistió en un cuestionario formado por un total de 48 preguntas divididas en 3 secciones de acuerdo a las categorías definidas para el presente trabajo de intervención. En el encabezado de la encuesta se incluyó un mensaje para los docentes en el que se agradece por su participación para responderla, mencionando que la información proporcionada se utilizará con un propósito estrictamente académico para el diseño de una estrategia integral de formación docente en la modalidad virtual, esto a partir del análisis de su formación académica y de su experiencia como docente.

En la primera sección, se incluyen 14 preguntas que tienen como propósito explorar el contexto y perfil del docente (edad, género, estado civil, formación académica) y su experiencia como docentes en modalidad virtual (tiempo de experiencia, modalidad de enseñanza-aprendizaje en la que tiene experiencia) y manejo de tecnologías y herramientas web 2.0 (utilizadas en sus clases y en sus estrategias de enseñanza aprendizaje) a través de 3 preguntas abiertas y 11 de opción múltiple implementando el cuestionario propuesto por García (2015).

En la segunda sección, se incluyen 29 preguntas utilizado el cuestionario elaborado y validado por Schmidt (2009) y citado por Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés (2017), instrumento que de acuerdo con lo mencionado por los mismos autores tiene como propósito explorar los conocimientos que deben tener los profesores respecto a cómo usan las TIC,

además de saber en qué emplearlas, cómo enseñar eficazmente y con los conocimientos con los que debe contar sobre la materia que imparte. Como menciona Cabero (citado en Barajas y Cuevas, 2017) "lo relevante del modelo es para que un profesor se encuentre capacitado para la incorporación de las TIC no basta con la comprensión de estos tres componentes de forma aislada, sino la interrelación entre ellos que da paso a otro tipo de conocimientos más complejos" (p. 3).

Finalmente, en la tercera sección, se incluyen 5 preguntas orientadas al estilo de capacitación del agrado de los docentes, fortalezas y debilidades en cuanto a los temas en los que consideran necesitan capacitación. Cabe señalar que el motivo por el que el cuestionario se elaboró en la herramienta Google Forms fue para hacer llegar a cada participante vía email la liga correspondiente para que pudieran responderlo.

3.3. Estructura general del cuestionario

TABLA 1. *Tabla de categorización de preguntas (sección 1). Elaboración propia (noviembre 2020).*

Categoría	Subcategoría	Ubicación en el instrumento	Objetivo	Referencia
Contexto y perfil del Docente	Contexto	Preguntas: 1.1 - 1.4	Explorar el contexto demográfico de los docentes.	Costa, P. A., Zamora, H. A., y Gutiérrez, C. G. (citado en García, 2015).
	Formación académica	Preguntas: 1.5 - 1.6	Explorar la formación académica de los docentes.	Arenas C., M. V., y Fernández, T. (citado en García, 2015).
	Experiencia docente	Preguntas: 1.7 - 1.8	Identificar su experiencia como docentes y explorar los años de experiencia en la función.	Álvarez, M. (citado en García, 2015).
	Experiencia docente en programas en modalidad virtual	Preguntas: 1.9 - 1.11	Explorar la experiencia de los docentes en programas en modalidad virtual.	Álvarez, M. (citado en García, 2015).
	Manejo de Tecnología y herramientas web 2.0	Preguntas: 1.12 - 1.14	Explorar el uso de tecnología que tienen los docentes.	Ricoy, M. C., Feliz, T., y Sevillano, M. L. (citado en García, 2015).

TABLA 2. *Tabla de categorización de preguntas (sección 2). Elaboración propia (noviembre 2020).*

Categoría	Subcategoría	Ubicación en el Instrumento	Objetivo	Referencia
Competencias para la integración de tecnologías en su rol Docente	Competencias tecnológicas (TK)	Preguntas: 2.1 - 2.7	Identificar las capacidades y aplicaciones tecnológicas realizadas por los docentes.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias del contenido (CK)	Preguntas: 2.8 - 2.10	Identificar sus competencias sobre la materia en la que es experto.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias pedagógicas (PK)	Preguntas: 2.11 - 2.17	Identificar sus competencias pedagógicas en general.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias pedagógicas del contenido (PCK)	Pregunta: 2.18	Identificar sus conocimientos pedagógicos que facilitan que los alumnos adquieran determinadas habilidades o contenidos.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias tecnológicas del contenido (TCK)	Pregunta: 2.19	Identificar sus conocimientos sobre cómo la tecnología puede utilizarse para representar la materia a utilizar y desarrollar la competencia disciplinar.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias tecnológicas pedagógicas (TPK)	Pregunta: 2.20 - 2.24	Identificar sus competencias que incluyen aspectos tecnológicos y pedagógicos.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)
	Competencias tecnológicas pedagógicas del contenido (TPACK)	Preguntas: 2.25 - 2.29	Identificar sus conocimientos sobre cómo usar la tecnología más adecuada en un marco pedagógico para la impartición de determinada materia.	Schmidt (citado en Cabero, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017)

TABLA 3. *Tabla de categorización de preguntas (sección 3). Elaboración propia (noviembre 2020).*

Categoría	Subcategoría	Ubicación en el instrumento	Objetivo	Referencia
Preferencias para recibir capacitación	-	Preguntas: 3.1 – 3.4	Identificar las preferencias que los docentes tienen para recibir capacitación.	Contreras Trejo, E. (citado en García, 2015).

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos como resultado a la aplicación de la encuesta a 24 personas, total correspondiente al 100% de la plantilla docente del ciclo escolar 2019-2020 y la primera mitad del ciclo 2020-2021 del actual programa presencial de Licenciatura en Administración de Empresas de la universidad operada por voluntarios de la Fundación.

Los resultados mostrados están agrupados de acuerdo con las categorías definidas en el apartado con la estructura general del cuestionario y su relación con los objetivos. Por otra parte, es importante recordar que dichos resultados fueron analizados a partir de la fundamentación teórica incluida en el capítulo 5 del presente documento. Actualmente, la plantilla docente de la universidad operada por voluntarios del ciclo escolar 2019-2020 y la primera mitad del ciclo 2020-2021 está formada en mayor parte por mujeres, con un 16% más respecto a los hombres.

GRÁFICO 1. *Género de los docentes de la universidad operada por voluntarios. Elaboración propia (noviembre 2020).*

El 58% de los docentes tiene una edad de entre 26 y 40 años, teniendo un 25% de docentes muy jóvenes cuya edad no rebasa los 30 años, ubicados en la generación Millenial, caracterizada por el inicio de la digitalización y uso de tecnologías.

Por otra parte, el 42% de los docentes tienen más de 41 años, de los cuáles el 17% tiene entre 51 y 60 años. En relación con la formación académica de los docentes, únicamente el 16% tiene una formación en pedagogía o educación, ya sea por la Licenciatura o por Maestría. Por otra parte, el 84% de los docentes no tienen ninguna formación en el área de pedagogía o educación a pesar de que el 46% cuentan con Maestría concluida.

Respecto al tiempo de experiencia como docentes, la mitad de ellos: 15, manifestaron tener menos de 5 años de experiencia, de los cuales 3 mencionaron no tenerla, es decir, que a partir de la próxima apertura de cursos se desempeñarán por primera vez como docentes. Por otra parte, del total de encuestados y calculando la media aritmética de su tiempo de experiencia docente, obtenemos que el promedio por cada uno es de 4.7 años:

En relación con la modalidad en la que mencionan tener esa experiencia, el 78% la tiene como docente en modalidad presencial y/o mixta (presencial con componentes vía internet) y únicamente el 15% tiene experiencia en ambientes de aprendizaje con componentes totalmente a través de internet.

4.1. Competencias para la integración de tecnologías en su rol docente

Para conocer el nivel de competencias tecnológicas y pedagógicas que los docentes deben poseer con relación a las materias que imparten y como se mencionó anteriormente, se utilizó el modelo TPACK que permite hacer una reflexión sobre esos tres tipos de conocimientos que los profesores necesitan dominar para incorporar las TIC de forma eficaz en sus prácticas educativas con el fin de lograr un aprendizaje significativo de los alumnos y para ello se utilizó la siguiente subcategoría de competencias:

- Competencias tecnológicas (TK).
- Competencias del contenido (CK).
- Competencias pedagógicas (PK).
- Competencias pedagógicas del contenido (PCK).
- Competencias tecnológicas del contenido (TCK).
- Competencias tecnológicas pedagógicas (TPK).
- Competencias tecnológicas pedagógicas del contenido (TPACK).

Para los resultados obtenidos de los 29 ítems del instrumento, se propuso asignar los siguientes valores de acuerdo con la respuesta de los participantes:

- Nunca = 5
- Casi Nunca = 4
- Algunas veces = 3
- Casi siempre = 2
- Siempre = 1

De acuerdo con esta asignación, se visualizarán con mayor puntaje la subcategoría que presente una mayor necesidad de atención para los

docentes y su relación entre los 3 tipos de competencias/conocimientos descritos anteriormente, es decir, se priorizará en aquellas competencias donde la respuesta haya sido: "Nunca", "Casi nunca" o incluso "Algunas veces"; como la respuesta de los docentes respecto a lo que no llevan a cabo en sus clases y que esto forme parte de la propuesta solución:

Respuestas:

TABLA 4. *Respuestas de docentes basadas en el modelo TPACK. Elaboración propia (noviembre 2020).*

Subcategoría/Ítem	**Respuestas**					
	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre	∑
Competencias tecnológicas (TK)						
2.1. Resuelvo mis problemas técnicos (relacionados con la tecnología).	1	6	7	5	5	24
2.2. Asimilo conocimientos tecnológicos fácilmente.	1	0	12	9	2	24
2.3. Me mantengo al día de las nuevas tecnologías importantes.	1	0	15	7	1	24
2.4. A menudo juego y hago pruebas con la tecnología.	0	1	6	9	8	24
2.5. Conozco muchas tecnologías diferentes.	0	5	10	4	5	24
2.6. Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar la tecnología.	1	2	3	12	6	24
2.7. He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diferentes tecnologías.	0	2	4	13	5	24
Competencias del contenido (CK)						
2.8 Tengo suficientes conocimientos sobre mi materia.	0	0	0	18	6	24
2.9 Aplico un modo de pensamiento relacionado a mi materia.	0	0	0	17	7	24
2.10 Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre la materia que imparto.	0	0	2	14	8	24
Competencias pedagógicas (PK)						
2.11 Evalúo el rendimiento del alumnado en el aula.	0	0	2	4	18	24
2.12 Adapto mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento.	0	0	5	5	14	24

2.13 Adapto mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje.	0	4	2	13	5	24
2.14 Evalúo el aprendizaje del alumnado de maneras diferentes.	0	1	2	7	14	24
2.15 Utilizo una amplia variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje en el entorno del aula.	0	2	5	13	4	24
2.16 Soy consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo referente a comprensión de contenidos.	0	0	9	2	13	24
2.17 Organizo y mantengo la dinámica en el aula.	0	1	11	0	12	24
Competencias pedagógicas del contenido (PCK)						
2.18 Selecciono diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en mi materia.	0	2	17	2	3	24
Competencias tecnológicas del contenido (TCK)						
2.19 Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre mi materia.	0	12	3	4	5	24
Competencias tecnológicas pedagógicas (TPK)						
2.20 Selecciono tecnologías que mejoran las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje para una lección.	0	6	10	4	4	24
2.21 Selecciono tecnologías que mejoran el aprendizaje del alumnado en una lección.	0	3	8	9	4	24
2.22 Mi formación como docente me ha hecho reflexionar más detenidamente sobre la forma en que la tecnología puede influir en las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje que empleo en el aula.	0	2	8	12	2	24
2.23 Adopto un pensamiento crítico sobre la forma de utilizar la tecnología en el aula.	0	1	12	9	2	24
2.24 Adapto el uso de las tecnologías sobre las cuales estoy aprendiendo a diferentes actividades docentes.	0	1	11	10	2	24
Competencias tecnológicas pedagógicas del contenido (TPACK)						
2.25 Imparto lecciones que combinan adecuadamente mi materia, tecnologías y diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje.	0	7	13	1	3	24
2.26 Selecciono tecnologías para usar en el aula que mejoran los contenidos que imparto, la forma de impartirlos y lo que aprende el alumnado.	0	10	10	2	2	24

2.27 Uso en mis materiales docentes para el aula, estrategias que combinan contenidos, tecnologías y diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje sobre los cuales he aprendido.	0	10	9	1	4	24
2.28 Guio y ayudo a otras personas a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y metodologías de enseñanza-aprendizaje en mi centro docente y/o institución educativa.	0	12	6	3	3	24
2.29 Selecciono tecnologías que mejoran el contenido de las lecciones.	0	12	8	2	2	24

Respuestas con asignación de valores de priorización:

TABLA 5. *Respuestas de docentes priorizadas basadas en el modelo TPACK. Elaboración propia (noviembre 2020).*

Subcategoría/Ítem	**Con puntaje de priorización**				
	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
Competencias tecnológicas (TK)	20	64	171	118	32
2.1. Resuelvo mis problemas técnicos (relacionados con la tecnología).	5	24	21	10	5
2.2. Asimilo conocimientos tecnológicos fácilmente.	5	0	36	18	2
2.3. Me mantengo al día de las nuevas tecnologías importantes.	5	0	45	14	1
2.4. A menudo juego y hago pruebas con la tecnología.	0	4	18	18	8
2.5. Conozco muchas tecnologías diferentes.	0	20	30	8	5
2.6. Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar la tecnología.	5	8	9	24	6
2.7. He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diferentes tecnologías.	0	8	12	26	5
Competencias del contenido (CK)	0	0	6	98	21
2.8 Tengo suficientes conocimientos sobre mi materia.	0	0	0	36	6
2.9 Aplico un modo de pensamiento relacionado a mi materia.	0	0	0	34	7
2.10 Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre la materia que imparto.	0	0	6	28	8
Competencias pedagógicas (PK)	0	32	108	88	80
2.11 Evalúo el rendimiento del alumnado en el aula.	0	0	6	8	18

2.12 Adapto mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento.	0	0	15	10	14
2.13 Adapto mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje.	0	16	6	26	5
2.14 Evalúo el aprendizaje del alumnado de maneras diferentes.	0	4	6	14	14
2.15 Utilizo una amplia variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje en el entorno del aula.	0	8	15	26	4
2.16 Soy consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo referente a comprensión de contenidos.	0	0	27	4	13
2.17 Organizo y mantengo la dinámica en el aula.	0	4	33	0	12
Competencias pedagógicas del contenido (PCK)	0	8	51	4	3
2.18 Selecciono diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en mi materia.	0	8	51	4	3
Competencias tecnológicas del contenido (TCK)	0	48	9	8	5
2.19 Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre mi materia.	0	48	9	8	5
Competencias tecnológicas pedagógicas (TPK)	0	52	147	88	14
2.20 Selecciono tecnologías que mejoran las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje para una lección.	0	24	30	8	4
2.21 Selecciono tecnologías que mejoran el aprendizaje del alumnado en una lección.	0	12	24	18	4
2.22 Mi formación como docente me ha hecho reflexionar más detenidamente sobre la forma en que la tecnología puede influir en las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje que empleo en el aula.	0	8	24	24	2
2.23 Adopto un pensamiento crítico sobre la forma de utilizar la tecnología en el aula.	0	4	36	18	2
2.24 Adapto el uso de las tecnologías sobre las cuales estoy aprendiendo a diferentes actividades docentes.	0	4	33	20	2
Competencias tecnológicas pedagógicas del contenido (TPACK)	0	204	138	18	14
2.25 Imparto lecciones que combinan adecuadamente mi materia, tecnologías y diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje.	0	28	39	2	3
2.26 Selecciono tecnologías para usar en el aula que mejoran los contenidos que imparto, la forma de impartirlos y lo que aprende el alumnado.	0	40	30	4	2

2.27 Uso en mis materiales docentes para el aula, estrategias que combinan contenidos, tecnologías y diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje sobre los cuales he aprendido.	0	40	27	2	4
2.28 Guio y ayudo a otras personas a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y metodologías de enseñanza-aprendizaje en mi centro docente y/o institución educativa.	0	48	18	6	3
2.29 Selecciono tecnologías que mejoran el contenido de las lecciones.	0	48	24	4	2

Una vez realizada la asignación de los valores mencionados anteriormente para cada subcategoría y cada ítem, se procedió a realizar la sumatoria de los nuevos valores de cada respuesta (Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi Siempre, Siempre).

4.2. Semáforo de priorización de competencias

Se propone realizar un semáforo en donde se identifique la mayor necesidad de desarrollo de determinadas competencias con base el mayor valor de cada subcategoría tomando en cuenta la siguiente escala:

GRÁFICO 2. *Propuesta de semáforo de priorización de competencias docentes (noviembre 2020).*

Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre

Como puede, observarse, el semáforo aplicado en la tabla con valores asignados muestra que hay subcategorías de competencias que deben atenderse, efectivamente hay una deficiencia en la relación: competencias tecnológicas-pedagógicas-contenido con énfasis en la relación competencias tecnológicas de contenido. Sin embargo, se pueden atender de acuerdo con la definición que se desee.

TABLA 6. Aplicación del semáforo de priorización de competencias docentes. Elaboración propia (noviembre 2020).

Subcategoría/Ítem	Con puntaje de priorización				
	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
Competencias tecnológicas (TK)	20	64	171	118	32
Competencias del contenido (CK)	0	0	6	98	21
Competencias pedagógicas (PK)	0	32	108	88	80
Competencias pedagógicas del contenido (PCK)	0	8	51	4	3
Competencias tecnológicas del contenido (TCK)	0	48	9	8	5
Competencias tecnológicas pedagógicas (TPK)	0	52	147	88	14
Competencias tecnológicas pedagógicas del contenido (TPACK)	0	204	138	18	14

Respecto a las preferencias que los docentes manifestaron para recibir capacitación, así como las que consideran sus fortalezas y áreas de oportunidad y a desarrollar.

Existe una preferencia del 54% de los docentes por recibir capacitación de forma presencial y un 46% utilizando componentes vía internet. Además, es importante mencionar que se preguntó a los docentes respecto a los temas en los que consideran necesitan capacitación para el trabajo en la modalidad virtual: temas generales y específicos, y se recibió una respuesta amplia que se categorizó para mostrar como complemento a la pregunta incluida en el cuestionario. Como respuesta a la pregunta abierta, los docentes consideran que necesitan formación en:

- Manejo de plataformas y redes sociales.
- Combinación de TIC y competencias.
- Herramientas tecnológicas para la evaluación.
- Herramientas tecnológicas para la elaboración de videotutoriales.
- Herramientas tecnológicas para la elaboración de ejercicios.
- Herramientas tecnológicas orientadas a la asignatura impartida.
- Elaboración de guías de aprendizaje para orientar al alumno.

Finalmente, los docentes mencionaron como respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son sus fortalezas respecto a la docencia en la modalidad virtual?, las siguientes:

- Deseo y disposición por aprender.
- Facilidad de atención a nuevos temas.
- Conocimiento de manejo de tecnologías en mi área laboral.
- Capacidad de adaptación a nuevos métodos de enseñanza.

5. DISCUSIÓN

Con el propósito de profundizar y realizar un análisis a profundidad del objeto a intervenir y de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se realizó un diagrama de árbol que refleja los factores asociados al problema, sus causas y efectos identificados. Esta claridad en los elementos que componen el problema y sus factores relacionados indicaron aspectos que deben ser intervenidos, es por ello por lo que en este apartado se reconocen y organizan los fenómenos asociados dicho problema para generar áreas de intervención específicas. Además, para el caso de las categorías de análisis, emergieron a partir del tipo de asociación identificada, a partir de los tipos de competencias docentes analizadas y la relación entre ellas: tecnológicas, pedagógicas y de contenido de acuerdo con el modelo referencia TPACK, así como otras problemáticas asociadas obtenidas a partir de la aplicación del diagnóstico.

A partir de esto se propone un programa de formación docente que facilite la adaptación de los docentes a la modalidad virtual mediante la adquisición de conocimientos pedagógicos respecto al uso de nuevas tecnologías, su uso y su aplicación en la educación y permita a los docentes mejorar su dominio de TIC y de herramientas Web 2.0. Dicho programa deberá incentivar el desarrollo de competencias a través de la revisión de estrategias que les permitan a los docentes guiar el aprendizaje y fomentar la comunicación con los alumnos, como trabajo futuro:

TABLA 7. Temario general del Plan de Capacitación para docentes. Elaboración propia (noviembre 2020).

Sesión	Unidad de Aprendizaje	Competencia	Tema
1	Introducción a las tecnologías para la educación.	Abstrae, analiza y sintetiza información.	La importancia de las TIC en la educación.
		Piensa crítica y reflexivamente.	Ejercicio de refuerzo: la importancia de las TIC en la educación.
		Aplica los conocimientos en la práctica.	Uso didáctico de las TIC y aplicaciones de audio.
2	Funciones y competencias docentes en ambientes educativos mediados por tecnologías.	Identifica y sintetiza información.	Rol del docente y uso de las TIC en la educación (Parte I).
		Identifica y sintetiza información.	Rol del docente y uso de las TIC en la educación (Parte II).
		Aplica los conocimientos en la práctica.	Uso de las TIC y su relación con la Gestión del Conocimiento.
3	Herramientas Web 2.0 y otras tecnologías para la educación	Identifica y sintetiza información.	Herramientas Web 2.0: características, ventajas y ejemplos.
		Aplica los conocimientos en la práctica.	Aplicación de herramientas Web 2.0 para desarrollo de contenidos educativos.
4	Proyecto final	Aplica los conocimientos en la práctica.	Desarrollar la planeación didáctica de la asignatura que impartirá el participante en el próximo ciclo escolar.

También, deberá crearse un programa de monitoreo docente que permita brindarles acompañamiento y dar seguimiento a su desempeño durante la impartición de las distintas asignaturas en la modalidad virtual.

6. CONCLUSIONES

- La transición de una modalidad presencial a una virtual para el programa de Licenciatura en Administración de Empresas de la universidad operada por voluntarios implica inconvenientes a las adecuaciones pedagógicas y tecnológicas, aunado a la

asimilación de los agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Es importante considerar la formación del voluntariado en las competencias requeridas para la virtualidad; la buena voluntad es un elemento clave, pero se requiere la capacitación para brindar un servicio de calidad a los estudiantes.
- Es fundamental brindar acompañamiento y dar seguimiento al desempeño docente durante la impartición de las distintas asignaturas: orientándolo, evaluando la retroalimentación que proporcionan a los estudiantes, la frecuencia con la que atienden y resuelven sus dudas.
- Las nuevas tecnologías tienen un rol fundamental en el proceso de transformación de la educación a la virtualidad, particularmente en el qué y cómo aprenden los estudiantes, cómo se hace potencializa el uso de TIC, las características de la instrucción, así como la gestión de sistemas de aprendizaje emergentes. Además, el respaldo y apoyo del grupo voluntario de la Fundación es y será esencial para lograr el proceso de transformación.

7. BIBLIOGRAFÍA

Barajas, L. y Cuevas, O. (2017). Adaptación del modelo TPACK para la formación del docente Universitario. Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2150.pdf

Cabero, J., Roig-Vila, R. y Mengual-Andrés, S. (2017). Technological, Pedagogical, and Content Knowledge of Future Teachers according to the TPACK model. Digital Education Review. Número 32, diciembre 2017. Recuperado de: http://greav.ub.edu/der/

García, C. (2015). Detección de necesidades de una capacitación en línea sobre la evaluación por competencias dirigida a los docentes que no tienen una formación en educación. Tecnológico de Monterrey Campus Querétaro. Querétaro, México. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621373/02Catalina%20Garc%C3%ADa%20Padilla.pdf?sequence=1

Morín, E. (2002). Educar en la era planetaria. España: UNESCO.

VENDER PARA VIAJAR: UN ENFOQUE APLICADO DE LA ASIGNATURA DE VENTAS

GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Dirección de Ventas tiene como objetivo principal: generar ingresos mientras se controlan sus gastos. Este concepto y otros de los apuntes son relativamente fáciles de entender en su teoría, pero en la práctica son más complejos y cambiantes. Este es el reto de este proyecto, probar que se han entendido y que los estudiantes son capaces de aplicarlos. Para ello, deben recoger todos los conceptos explicados y usarlos en su propio beneficio porque se van a convertir en vendedores. En grupos, tendrán que organizar actividades que generen beneficios para conseguir un presupuesto y poder realizar un viaje de peregrinación con los compañeros de clase.

La Universidad Francisco de Vitoria (UFV) propone un proyecto formativo "Formar para Transformar" (FpT) (Universidad Francisco de Vitoria, s.f.) donde el alumno es el centro de su propio proceso de maduración y aprendizaje. Con FpT nos proponemos formar personas analíticas y transformadoras de su realidad. Esto nos obliga, en alguna medida, a enfocar las asignaturas de manera práctica y real, de una forma más cercana al exterior y saliendo de la zona de confort que supone el aula y la teoría.

En este proyecto abierto se pasa a un nivel superior de aprendizaje y desempeño de las competencias que enfrenta a los alumnos a la realidad profesional y el mundo laboral.

2. OBJETIVOS

Este proyecto se presenta para 3º de Marketing, es decir que los estudiantes tienen la base de 2 años de estudio sobre qué es marketing y su principal objetivo: "La preparación y diseño de la oferta de manera que sea diferencial y con valor para los consumidores". Partiendo de esta base, y sumando los conocimientos de esta asignatura: Dirección de Ventas se pretende que aúnen saberes y los apliquen a la realidad y en su entorno.

Objetivo general: Incorporación de metodologías activas y colaborativas, que impacten en una mejora en la autonomía, autorregulación y autoeficacia del estudiante.

Objetivo específico de la asignatura: Valor del trabajo bien orientado y organizado para la obtención de frutos reales: soy capaz.

Estos dos objetivos guiaban el proyecto de innovación que quería realizarse. Una vez identificada la idea surgieron otros objetivos de diferente naturaleza.

2.1. Académicos:

1. Comprender y ser capaz de implementar los conocimientos en un ejercicio práctico con un enfoque útil y profesional.
2. Ser consciente de todos los elementos que se deben estudiar y analizar antes de llevar a cabo una propuesta de ventas.
3. Poner en marcha conocimientos previos y nuevos, adquiridos en el grado u otras experiencias, para una mejor asimilación de los conceptos y resultado del proyecto.

2.2. Sobre el proyecto concretamente:

Ser capaz de llevar a cabo ventas de forma correcta y preparar ofertas atractivas, interesantes y conectar con los compradores de forma que se obtengan beneficios. Según esto, el proyecto daría respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo desarrollarías diferentes actividades que reporten un beneficio económico para financiar un viaje?

2.3. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

1. Responsabilidad. Cada miembro del equipo debe responsabilizarse de los pasos a seguir y su consecución, de forma activa y no dejándose llevar. Según el reparto de roles cada uno debe ser líder de su parte y aportar en las del resto.
2. Trabajo colaborativo. La suma de todos debe ser superior a la suma de cada uno. Ayudar en las deficiencias particulares y potenciar el desarrollo grupal. Sólo el compromiso, participación activa y cumplimiento de los miembros hará posible que el proyecto se desarrolle correctamente.
3. Retroalimentación Constructiva. Necesaria para el avance y crecimiento del proyecto. Los comentarios deben estar orientados a ayudar y mejorar y no a criticar o juzgar. La toma de decisiones debe favorecer el proyecto, no a los individuos.
4. Exposiciones orales. Se llevarán a cabo en las fechas estipuladas. Todos los miembros deben intervenir y tener en cuenta lo requerido en la misma, tanto como grupo como individualmente.

Todos estos objetivos buscan el aprendizaje de nuestros alumnos en el máximo nivel. Recordando la taxonomía de Bloom que contempla 6 niveles cognitivos (Anderson & Krathwohl, 2001), el proyecto produce un trabajo nuevo u original de grado 6: crear, el máximo nivel.

***FIGURA 1**. Niveles de la taxonomía de Bloom.*

Fuente: Elaboración propia.

Todos estos objetivos son compartidos y explicados al comienzo del proyecto para conocimiento y guía de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

En el proyecto se trabajan diferentes metodologías docentes.

3.1. La Plataforma Canvas y las clases como punto de encuentro y avance.

La guía y seguimiento es clave en el proyecto. Los estudiantes deben desarrollar las ideas, planificación, actividades y seguimiento, pero debe haber una "supervisión" por parte del docente sobre los avances. Para ello se utilizarán dos puntos de encuentro eficaces:

- Plataforma Canvas. A través de la cual se publicarán contenidos e información necesaria. Entrega de fases, comentarios y feedback de los avances, tutorías, etc. Es vital para el seguimiento del proyecto y formalidad de entregas y comentarios. Al ser bidireccional, permite interactuar a la vez que realizar y revisar un correcto orden del proceso.

- Clases. Parte del tiempo en clase será utilizado para consensuar pasos, despejar dudas y guiar el proceso. Se trata de un espacio muy eficaz ya que los miembros están presentes y receptivos y junto con el docente el avance es clave. Varios autores resaltan este aspecto de la docencia como clave del aprendizaje (Gallardo & Reyes, 2010; García-Rangel et al., 2014).

3.2. Trabajo Cooperativo.

Es un trabajo de creación propia y donde la suma de los miembros repercute en el resultado final. El trabajo cooperativo o colaborativo es clave, como se ha comentado en las competencias transversales (punto 2.3). Los grupos son amplios, pero es debido a la diversidad de tareas y la dimensión del proyecto. Cada miembro asume un rol y todos ellos perciben su utilidad. El lado práctico del proyecto hace que no solo los estudiantes más académicos brillen y aporten, si no que aquellos con competencias sociales aporten y sean útiles. La diversidad del grupo aportará sinergias y obtendrá unos resultados satisfactorios para el conjunto. Los estudiantes deben entender que de forma individual no se puede llegar a resultados óptimos y que solo con la colaboración de todos se cumple con los objetivos. Las tareas que tienen que desempeñar son tan variadas y múltiples que todos ellos pueden encontrar su hueco de trabajo en el equipo. Esta metodología es eficaz para el desarrollo de competencias clave para la demanda social y laboral (Marín et al., 2019)

Por otro lado, existe un control de los miembros pasivos y no participativos que no obtendrán la nota de los compañeros si estos no los aprueban en sus calificaciones (además de la prueba de las actas de reuniones y el trabajo en las sesiones de clase); ello será explicado en el punto 3.4.3 “Evaluación por pares”.

3.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

A través del reto de: "Organizar actividades que generen beneficios para conseguir un presupuesto para realizar un viaje de peregrinación con los compañeros de clase" y con la guía de la profesora deben cubrir diferentes pasos que les hagan conseguir su objetivo. El desafío es alto, como lo es la metodología que lo hace posible, la cual debe ser abierta y con una gran involucración (Rekalde & García, 2015). El proyecto es real y su aplicación total por lo que el margen para equivocaciones o tomas de decisiones erróneas es pequeño. El resultado estará directamente relacionado con el esfuerzo y empeño que lleven a cabo. En este sentido y con una profunda meditación de la asignatura, se plantea este proyecto como aplicación directa, real y completa de lo que supone la Dirección de Ventas, esperando la motivación necesaria para el aprendizaje de los estudiantes (Mora et al., 2019).

3.4. El Proyecto en su aplicación.

El tema del proyecto es la base de la asignatura "vender" y quedan abiertas, a la elección de los grupos de estudiantes, las actividades y productos que venderán. Durante el proyecto se solicitan 5 entregas con sus propias rúbricas y se realiza seguimiento y retroalimentación durante las sesiones de clase.

Al final del cuatrimestre se entrega un dosier completo con las actividades realizadas, la aplicación del proceso de venta y resultados económicos. También se realiza una presentación oral a la clase.

Para comenzar con el proyecto lo primero es realizar los equipos. Para ello, hay varias fórmulas que se pueden elegir: los estudiantes se agrupan, el profesore decide los grupos, sorteo sin o con criterio (grupos según el color de ropa que traigan ese día), etc. En este caso se realiza según la elección de capitanes. Para ello el profesor designa tantos capitanes como sean necesarios para agrupar a los estudiantes en equipos de 10 personas. El criterio que se utiliza es el expediente académico, los 4, 5, 6 mejores expedientes. Correlativamente irán eligiendo compañeros para unirse a sus equipos. Por experiencia es una técnica que funciona,

ya que ellos, de alguna manera, eligen y son responsables de sus equipos, a la vez que se da cierto equilibrio entre los grupos.

Una vez formados los equipos, se convierten en equipos de ventas. Tendrán que organizar actividades que generen beneficios para conseguir un presupuesto y con ello realizar un viaje con los compañeros de clase.

El viaje tendrá un propósito Santo, a un destino de peregrinaje: Camino de Santiago, Vaticano, Jerusalén, etc. dependiendo del presupuesto e interés del grupo. Para ello, se deben realizar los siguientes pasos.

***TABLA 1**. Plan de trabajo y tiempos. Estipulado para el primer cuatrimestre del curso.*

Tarea	Responsable	Mes
Entrega de brief	Docente	Septiembre
Realización de equipos	Docente/Estudiantes	
Puesta en marcha en clase	Docente/Estudiantes	
1ª entrega	Estudiantes	
Feedback 1ª entrega	Docente	
Seguimiento en clase	Docente/Estudiantes	
2ª entrega	Estudiantes	Octubre
Feedback 2ª entrega	Docente	
Seguimiento en clase	Docente/Estudiantes	
3ª entrega	Estudiantes	
Feedback 3ª entrega	Docente	
Seguimiento en clase	Docente/Estudiantes	
4ª entrega	Estudiantes	Noviembre
Feedback 4ª entrega	Docente	
Seguimiento en clase	Docente/Estudiantes	
Entrega final y presentaciones	Estudiantes	Diciembre
Feedback final	Docente	

El peso dentro de la evaluación final debe ser estudiado según las indicaciones de la memoria académica y el enfoque de la guía docente. A continuación, proponemos un posible reparto:

***TABLA 2**. Posibles pesos para la nota final del estudiante.*

Tarea	% sobre la nota final
1ª, 2ª, 3ª y 4ª entrega	4 entregas x 4% = 16%
Entrega final y presentación proyecto	14%
TOTAL	30%

Al ser un proyecto que demanda tiempo y es exigente el peso dentro de la nota final debe ser relevante. Obviamente es un tema que dependerá de la memoria del grado y condiciones de la guía docente o syllabus.

3.4.1. Entrega I. Roles, funciones y propuesta de actividades.

Constituido el equipo se deben asignar roles. Cada miembro debe tener un rol activo, relevante y diferente. Ejemplos: Supervisor, vendedores, compras, finanzas, secretario, comunicación, etc. Estos roles deben tener derivadas unas funciones que deben asignarse, ser significativas para el proyecto y llevarse a cabo por la persona indicada. Algunos de los roles serán marcados por el proyecto y la necesidad de las actividades, como los citados anteriormente, pero otros pueden variar en los equipos.

En esta entrega se plantearán de manera teórica, detallada y descriptiva, al menos 6 actividades para recaudar beneficios. Por ejemplo: fiesta de Halloween, lava coches, feria, venta de lotería o camisetas, etc. Estas ideas se validarán con la profesora para seguir con ellas y tener en cuenta las recomendaciones que se realizarán en la retroalimentación. Para el planteamiento de dichas ideas se deben tener en cuenta actividades que suponen una inversión previa y otras que no.

Para todas las entregas que se realicen, el documento deberá cuidar su formato y ser subido al aula virtual en los tiempos correctos. Se penaliza con 1 punto por cada hora tarde (incluido el primer segundo). Los estudiantes deberán asegurarse de que se envía el documento correcto y que es visualizable (no hay segundas entregas). En ningún caso se enviará por email ya que debe quedar evidencia en el aula virtual de su entrega.

A continuación, veamos los criterios para la evaluación de la primera entrega y el valor máximo que se podía alcanzar en cada criterio:

- Reparto de roles. Todos los miembros del equipo tienen un rol relevante para el proyecto y definidas sus funciones. Valor máximo de 2 puntos.
- Planteamiento de actividades. Planteamiento de manera teórica, detallada y descriptiva de al menos 6 actividades para recaudar beneficios. Valor máximo de 6 puntos.
- Formato del documento. Documento con portada (todos los elementos necesarios para su identificación), índice y puntos y subpuntos con formato adecuado. Valor máximo de 1 punto.
- Realización de actas. Actas realizadas correctamente y al menos dos. Valor máximo de 1 punto.
- Además, se restará 0,25 puntos por cada falta de ortografía.

Esta nota es para todo el grupo.

3.4.2. Entregas II, III y IV. Reporte de actividades.

Estas entregas se desarrollan en un periodo completo aproximado de dos meses. Cada tres semanas una entrega. Se realizará un informe de la/s actividad/es que se haya/n realizado en ese periodo. El detalle será el siguiente.

1. Preparación de la actividad. Objetivo, explicación, planificación en tiempos y pasos, reparto de tareas, identificar comprador y consumidor, inversión inicial, etc.
2. Realización de la actividad. Cómo, dónde, cuándo, quién la llevó a cabo. Pruebas y evidencias de su realización (fotos, materiales, etc.). Sin estas pruebas no se dará por válida la actividad.
3. Aplicación de los 8 pasos del proceso de venta a la actividad realizada. Se pide diferenciar entre la oferta planteada a consumidor (marketing) y la identificación de necesidades en la adquisición (comprador).
4. Control de cuentas: gastos – ingresos = beneficios. Este aspecto es bastante sensible y debe ser muy transparente y

justificado. Se puede designar un tesorero en cada equipo o el docente podría ejercer de tal.

Las actividades serán las realizadas por cada equipo. Si uno o varios grupos se junta para realizar una actividad comercial conjunta también se recogerá y el reporte puede ser el mismo.

En esta entrega se incluirán las actas de reunión del grupo durante el periodo cubierto. Estas actas justificarán la involucración de los miembros del equipo. Los puntos mínimos a rellenar serán los siguientes:

- Fecha y duración de la reunión.
- Nombres de los asistentes y de los no asistentes.
- Quién contribuye activamente al trabajo, aunque no asista porque envía su parte realizada.
- Incidencias o comentarios sobre la reunión relacionados con la involucración, participación o interés.
- Fecha de la siguiente reunión.

Estos serían los criterios para la evaluación de la segunda y consecutivas entregas y el valor máximo de cada criterio:

- Preparación de la actividad. Explicación, planificación, reparto de tareas, identificar comprador y consumidor, etc. Valor máximo de 2 puntos.
- Realización de la actividad. Cómo, dónde, cuándo, quién la llevó a cabo. Pruebas y evidencias de su realización (fotos, materiales, etc.). Sin estas pruebas no se dará por válida la actividad. Valor máximo de 5 puntos.
- Aplicación de los 8 pasos del proceso de venta. Aplicación de los 8 pasos del proceso de venta a la actividad realizada. Diferenciar entre oferta planteada a consumidor (marketing) e identificación de necesidades (comprador). Valor máximo de 2 puntos.

- Realización de actas. Actas realizadas correctamente y al menos dos. Valor máximo de 1 punto.
- Se restará 0,25 puntos por cada falta de ortografía.

Esta nota es para todo el grupo.

3.4.3. Entrega Final.

El reporte final de todas las actividades realizadas. Para concluir, y a modo de resumen, se entregará un único documento que incluya las actividades anteriores, su desarrollo y beneficios individuales y totales.

También se realizará una presentación final del plan de ventas realizado, a la profesora y a la clase.

Los criterios para la evaluación de la entrega final, la presentación y la nota de los compañeros, así como sus valores máximos serían de la siguiente manera:

- Uso de los pasos del proceso de venta. Análisis de las diferentes actividades llevadas a cabo según la aplicación de los pasos del proceso de venta. Necesario realizar una tabla comparativa. Debe mostrar una buena comprensión y manejo de los 8 pasos (2.3). Valor máximo de 4 puntos.
- Creatividad. Originalidad y creatividad de las ideas plateadas. Valor máximo de 1 punto.
- Análisis de los diferentes roles. Autoevaluación y análisis de los roles designados, las funciones realizadas y los resultados obtenidos. No se valora la aplicación, desempeño, si no el análisis de él. Plantear tabla (rúbrica) evaluativa e incluso calificación. Valor máximo de 2 puntos.
- Recaudación realizada. 1 punto al equipo que consiga mayor beneficio.
- 0,75 los equipos que consigan hasta un 75% de los beneficios del mayor.

- 0,5 los equipos que consigan hasta un 50% de los beneficios del mayor.
- 0,25 los equipos que consigan hasta un 25% de los beneficios del mayor.
- 0 puntos por debajo del 75% del beneficio.
- Se restará 0,25 puntos por cada falta de ortografía encontrada en el documento.
- Presentación. Tiempo asignado (15 minutos). Presentación clara y concisa de las actividades y sus resultados. Crear interés por el contenido y que la audiencia quiera preguntar. Manejo de las objeciones. No hace falta presentar todos los pasos del proceso de venta o los recogidos en el documento, solo los necesarios para que los compañeros entiendan el plan de ventas. No presentar hará perder este punto (individual o grupo). De este punto habrá una parte que corresponderá a preguntas sobre el proyecto que se responderán de manera individual. Valor máximo de 1 punto.
- Evaluación por pares. Evaluación de los compañeros de equipo. Valor máximo de 1 punto.

Esta nota es individual debido a que los ítems de presentación y de evaluación por pares son individuales y hacen variar la nota dentro de los diferentes miembros del equipo.

Respecto, a la evaluación por pares de los compañeros de equipo, el objetivo de esta evaluación es cumplir con el trabajo cooperativo mencionado en el punto 3.2. La nota asignada por el docente valdrá un 90%. El otro 10% corresponderá a la nota media que otorguen los otros miembros del equipo:

- Dichas notas serán anónimas para el evaluado y estarán justificadas con unas líneas explicativas, valorando: participación en las reuniones de equipo, realización de las tareas asignadas y aportación al trabajo de otros compañeros.

- Se solicitarán después de entregar el documento final.
- La no entrega de las calificaciones de los compañeros supondrá la pérdida del punto de los compañeros, si esta es superior a 5, pero se mantendrá si la media es inferior a 5.
- Si la nota media de este 10% es un suspenso, el trabajo quedará automáticamente suspenso. Se recuerda la necesidad de aprobar este proyecto o la pérdida de puntos será notable.

Con dicho seguimiento se pretende que la evolución sea la correcta y los objetivos cumplidos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Actualmente a los estudiantes no les atraen asignaturas muy teóricas o poco actuales. Con este proyecto se abren las puertas de la aplicación, la creatividad y la realidad, algo que ciertamente les motiva y es imprescindible en la docencia (Montico, 2004). Es importante poder comunicar proyectos de innovación docente y aprender de nuestro entorno.

El resultado de este proyecto es real y tangible. El objetivo es generar beneficios (no ingresos), por lo que es cuantificable y entendible. Existe un seguimiento y avance que determinará el éxito de sus decisiones y acciones sin quedarnos en un plano teórico o hipotético. El enfoque es profesional y maduro, se les trata como verdaderos vendedores y se les pide objetivos relacionados con su función.

En este proyecto podemos alcanzar la satisfacción y reconocimiento de las competencias de los estudiantes como generadores de ingresos. Relacionado con el resultado tangible de generar beneficios hace que los estudiantes sientan orgullo y satisfacción de sus capacidades y como equipo de lo que pueden conseguir. Generar ingresos, además, supone independencia y reconocimiento social lo cual es muy apreciado por cualquier individuo y por supuesto nuestros estudiantes.

Para conocer el impacto del proyecto en los estudiantes y el cumplimiento de objetivos se realizará un cuestionario posterior al trabajo

donde recibir retroalimentación y áreas de mejora. Esta parte es importante para seguir avanzando y mejorar el proyecto siempre en evolución.

El proyecto en sí es ambicioso y muy demandante en la involucración del docente para su correcta aplicación. Por supuesto, se podría plantear en otro nivel superior incluyendo otras asignaturas que convivan en el mismo cuatrimestre con el mismo grupo. Por ejemplo, en nuestro caso una propuesta podría ser la asignatura "Estrategias de comunicación". Para ello, se debe tener en cuenta que sean afines al tema y puedan aportar y ampliar el objetivo del proyecto de una manera eficaz y asequible. A la hora de hacer grupos se debe prestar atención a si todos los estudiantes están matriculados en ambas asignaturas o no y hacer los grupos de manera equilibrada.

Durante la explicación del proyecto el propio lector ha podido tener diferente opinión sobre las áreas explicadas: Objetivos, metodología, pasos, contenido de las entregas, tiempos, evaluación por pares, destino del viaje, etc. Es cierto que no hay una fórmula exacta de éxito y que en este caso la propuesta se debe a las características de nuestros alumnos y la experiencia de varios años en la asignatura de Dirección de Ventas por lo que existen posibles adaptaciones o flexibilizaciones que se pueden llevar a cabo.

Una causa de fricción y conflicto se puede dar por la utilización de los ingresos obtenidos en el caso de que un estudiante no pueda o no quiera realizar el viaje. La ética nos diría que el dinero no debería ser utilizado para otro fin que el recogido, de manera que los ingresos de ese estudiante se dividan a partes iguales entre sus compañeros, pero la discusión está servida y puede suponer una crisis. La recomendación sería dejar claras al comienzo del proyecto las condiciones de uso y disfrute de los ingresos.

La explicación de este caso trata de mostrar una experiencia y planteamiento que inspire y guíe otras actividades de innovación docente como esta. En cualquier caso, habría aspectos que recomiendo no modificar:

- El carácter práctico y aplicado del proyecto. Realizar este proyecto en teoría haría perder la esencia al mismo. La monetización de las actividades es clave y ello no puede realizarse de

forma teórica, por lo que las actividades deben planificarse, supervisarse y llevarse a cabo. En la realización de cada una residirá el aprendizaje y evolución del proyecto. Ello conllevará éxitos y fracasos, como la vida misma a la que nuestros estudiantes se enfrentarán el día de mañana. La toma de decisiones del equipo es clave y de ello aprenderán de manera práctica.

- El seguimiento en clase. Tanto antes como después de cada entrega. Algunas actividades serán más complicadas que otras, pero todas ellas deben ser supervisadas por el docente antes y después de su realización. Para ello es necesaria la interrelación personal. Aunque los comentarios a las entregas queden por escrito en el aula virtual es vital transmitir en persona los aspectos más importantes de la supervisión y sobre todo asegurarse de que se entienden. El lenguaje escrito puede estar abierto a interpretaciones, mientas que el oral es más efectivo. Las clases nos permiten un entorno ideal para este diálogo. Los grupos trabajarán en el proyecto, proporcionándoles espacio de encuentro, y el docente dedicará un tiempo concreto a cada grupo para la revisión.

- Las diferentes entregas graduales. Al ser un proyecto tan ambicioso y con poco margen de error el seguimiento debe ser exhaustivo. Ello pasa por cumplir y realizar unas mínimas entregas. Los equipos necesitan de esta tutela y el profesor no se llevará sorpresas innecesarias en la entrega final cuando puede ser demasiado tarde para reaccionar.

Para concluir en este apartado, comentar que el Instituto de Innovación Docente de la UFV ha reconocido y apoyado este proyecto aprobando la idea en su convocatoria Innovación Docente 2022-23 (Instituto de Innovación, 2022).

5. CONCLUSIONES

La UFV busca preparar profesionales que transformen positivamente su entorno y para ello es importante trabajar de forma práctica habilidades

y competencias que potencien el desarrollo integral de nuestros alumnos en consonancia con el modelo de “FpT”.

Apoyado en ello, este proyecto nace de la reflexión de una asignatura impartida durante varios años y cuya madurez ha supuesto un despertar a la necesidad de salir de la zona de confort y plantear a los estudiantes dinámicas reales y profesionales. El diseño del mismo se inspira en aquellos alumnos que destacan y quieren ir más allá de pasar expediente. Estos alumnos son los que disfrutan con el aprendizaje y dan un paso al frente con los retos y por ellos debemos buscar nuevas fórmulas de enfocar nuestras asignaturas y pasar a un nivel superior de aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto nace por el impulso y apoyo del Instituto de Innovación de la Universidad Francisco de Vitoria. Su labor promueve y fomenta la innovación docente y hace que educadores, como yo, podamos dar rienda suelta a nuestra creatividad y ganas de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes bajo su guía y respaldo.

7. REFERENCIAS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Ra Ximhai, 10(5), 279-290.

Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. Calidad en la Educación, 32, 78-108.

Instituto de Innovación (2022). Innovación para la relación. Convocatoria de ayudas a la Innovación Docente 2022-23. Universidad Francisco de Vitoria. https://innovacionufv.com/convocatorias-de-ayuda-a-la-innovacion-docente/convocatoria-2022-23/

Marín, F. J. S., Meroño, M. C. P., & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. Vivat Academia, 147, 87-108.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? Ciencia, docencia y tecnología, 15(29), 105-112.

Mora, W, Salazar, L., & Palíz, C. (2019). El aprendizaje basado en proyecto: Realidad y perspectivas. Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 4(4), 22-33. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/687

Rekalde, I., & García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. Innovación educativa, 25.

Universidad Francisco de Vitoria (s.f.). Formar para Trasformar. https://www.ufv.es/formar-para-transformar/

FACTORES CRÍTICOS DEL ÉXITO PARA EL DESPLIEGUE DE LA CALIDAD: MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL Y ÉTICA

JUAN IGNACIO MARTÍN-CASTILLA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se orienta al análisis de los posibles argumentos que pueden reforzar la adopción de estrategias y políticas de calidad por parte de las empresas, circunscribiendo dicho estudio a las perspectivas económica y ética. Dicho análisis se decanta por una aproximación que integra ambas perspectivas como un todo indisoluble, puesto que la excelencia implica responsabilidad en los tres ejes de la sostenibilidad (económico, social y ambiental).

El análisis de la motivación de las empresas hacia la calidad o excelencia arroja diferentes equilibrios entre la perspectiva económica, basada en la optimización del posicionamiento en el mercado y la búsqueda de competitividad, y la perspectiva de marcado calado ético, fruto de la orientación a hacer el bien y la concepción moral del individuo. En otras palabras, la aproximación utilitarista o instrumental, frente a la convicción ética, fruto de la comprensión de la responsabilidad de la organización como parte de la sociedad. No obstante, no son planteamientos encontrado, sino que también pueden darse ambas aproximaciones de forma simultánea.

Independientemente del factor motivacional originario que provoque la adopción de la cultura de la calidad, las organizaciones pueden derivar hacia diferentes itinerarios en el devenir del despliegue de esta. Esto es, si el desencadenante fuese utilitarista, la madurez progresiva de la organización podría llevarla, junto con el refuerzo a las políticas de calidad,

a un posible cambio en el paradigma con el que observa la calidad, pudiendo encontrar incluso ya en el ámbito de la convicción ética. Por el contrario, una aproximación original a la calidad desde la convicción ética puede abrir el conocimiento de la empresa a la constatación de que dicho enfoque deriva en una mejora de la competitividad como efecto secundario, lo cual a su vez contribuye a reforzar la cultura hacia la calidad. Por otra parte, cabría un tercer enfoque desde "la imposición" de otros agentes del mercado, reguladores, clientes, o la propia sociedad. También, este planteamiento intermedio pudiera derivar tanto al enfoque altruista (al constatar una realidad de la que antes no se era suficientemente consciente), o utilitarista (constatando entonces los efectos reales en la mejora de la competitividad).

Cabe señalar una cuarta aproximación a la calidad, desde un enfoque mimético o de adaptación al entorno, normalmente como respuesta a la incertidumbre, marcada por el paradigma imperante en la cultura, moral y normas, externas al individuo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD BAJO EL PRISMA DE LA BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA

Para Llorens y Fuentes (2000), la calidad es un concepto en constante evolución y que ha ido adquiriendo sucesivos significados a lo largo del tiempo (inspección, control de la calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total). Dichos cambios en su significado justificaron el debate acerca de la conveniencia de sustituir dicho término por el de "excelencia en la gestión" dejando "calidad" para hacer referencia a los instrumentos para la gestión de la Excelencia (Martín-Castilla, 2007).

Así, la evolución del concepto a la "calidad total" y excelencia y la instauración de la calidad como estrategia competitiva, supuso un salto importante al adoptar un enfoque integrador y evolutivo de la gestión, que incluye los esfuerzos de los diversos grupos con interés en la organización -especialmente la dirección- (Martín-Castilla, 2007). El despliegue de dicho enfoque implica desarrollar, mantener y mejorar la calidad, orientando la producción o servucción a la aportación de valor a sus

grupos de interés de forma equilibrada y sostenible, poniendo el foco principal en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes.

FIGURA 1. *De la Calidad a la Excelencia*

Fuente: Martín-Castilla, 2007

La calidad (con mayúsculas, entendida en su visión más amplia como calidad integral o búsqueda continua de la excelencia) constituye un instrumento fundamental para la orientación de la organización a su objetivo, en el que deben estar presentes sus diferentes grupos de interés y la respuesta ágil y adecuada al entorno, permitiendo la racionalización de los procesos internos en el despliegue de la estrategia. Por tanto, la calidad es un instrumento que dota a la organización de inteligencia para orientarla a la aportación de valor a sus grupos de interés de forma equilibrada y sostenible.

La estrategia de calidad se nos ofrece así tanto como un proceso como un sistema que permite analizar y proponer soluciones, para orientar a la empresa hacia una visión u horizonte en un plazo de tiempo determinado. Dicha visión de futuro supone capacitar a ésta para dar respuesta

a las diferentes aspiraciones de los grupos de interés (Llorens y Fuentes, 2000).

Llegados a este punto, conviene detenernos un momento a reflexionar acerca de cuál es, o debería ser, el objetivo de una empresa. Según Martín-Castilla (2011), "si hasta tiempos recientes, existía un cierto consenso mayoritario acerca de que el objetivo de la empresa era maximizar el beneficio, ya desde finales de los años ochenta, la persecución de este único objetivo se mostró endeble y una alternativa insuficiente e insostenible en un nuevo escenario". Efectivamente, la propia complejidad y pluralidad progresiva de los mercados, donde entran en juego otros muchos agentes (stakeholders) o grupos de interés y variables a considerar en la maximización de la función "objetivo" de la empresa, requerían una adaptación de los objetivos de la empresa (Freeman, 2000). De esta forma, la integración de la responsabilidad social empresarial pasa a ser un factor clave en la conformación de la estrategia de la empresa.

La calidad en su significado integral abarcaría pues el conjunto de instrumentos a los que acudiría la empresa para optimizar su aproximación a los objetivos estratégicos. Desde una observación de las necesidades y expectativas de los grupos de interés, el diseño de los procesos, exprofeso para satisfacerlas, la forma de relacionarse con los stakeholders, el desarrollo de una cultura, valores y liderazgo adecuados, la identificación del sistema de indicadores e instrumentos de medición y evaluación para la retroalimentación y mejora continua de la calidad, la garantía de la calidad de cara a los grupos de interés, y específicamente hacia el cliente, etc.

Sin embargo, la evolución en el significado que ha ido adoptando el término calidad, hace que se aplique y se interprete, no siempre acertadamente, de muy diferentes formas, dependiendo de las personas y su nivel de conocimiento y experiencia en materia de calidad. Lamentablemente, en muchas organizaciones se ha interpretado mal el concepto y, como un niño que manipula descuidadamente un instrumento electrónico sin haber leído previamente las instrucciones, han acabado por "romperlo" y contribuido al rechazo de muchos profesionales hacia la calidad. Así, son innumerables los ejemplos de "responsables" de calidad que no se han caracterizado precisamente por el conocimiento de lo qué es

realmente ésta, como un potentísimo instrumento de mejora continua, y lo han convertido en un fin (la certificación, el cumplimiento de las normas burocráticas por exigencias externas u otros posibles fines utilitaristas). La consecuencia ha sido letal, desprestigiado el potencial de la calidad, provocando el rechazo de una amplia mayoría a dicho mal llamado concepto de "calidad", convertido en mediocridad (y no búsqueda de excelencia), burocracia, sistemas y procedimientos farragosos con el único fin de cumplir algo que otros (y a saber con qué criterio) han normalizado y dado como bueno.

3. LA PERSPECTIVA ECONÓMICA DE LA CALIDAD

La orientación de las organizaciones hacia la calidad supuso un avance en la concepción del mercado en las sociedades democráticas más evolucionadas (Llorens y Fuentes, 2000). Dicha implantación permite introducir un elemento unificador o de estandarización de la economía que abre las posibilidades de la competencia en el mercado global actual, constituyendo un factor fundamental para la continuidad o sostenibilidad a largo plazo de la organización y su actividad.

La liberalización de los mercados y la competencia (con ciertas limitaciones inherentes a la responsabilidad social de las organizaciones) es positiva como factor catalizador o impulsor de la innovación, la creatividad y la mejora continua de las organizaciones. Además, supone una llamada de atención para que éstas no se acomoden en su posición actual y busquen dar lo mejor de sí mismas a los clientes (entendidos en su concepción amplia: clientes externos –tanto los destinatarios últimos de su actividad como la sociedad en su conjunto- e internos –donde están incluidas las personas- (trabajadores) y otras unidades que integran la organización, los accionistas y otros grupos con intereses económicos, los proveedores y aliados-). La competencia viene a desempeñar un papel análogo a la selección natural en la evolución de las especies.

Con respecto a lo dicho anteriormente, además de las limitaciones fruto de la incuestionable responsabilidad social que debe siempre albergar la organización, habremos también de matizar la necesidad de introducir determinadas actuaciones desarrolladas por la Administración pública

(y, en su caso, por las ONG y las propias empresas) en aquellos aspectos fundamentales que no pueden dejarse al libre arbitrio de la competencia, tanto en lo relativo al reequilibrio de las estructuras y diferencias creadas por la sociedad y la garantía de los derechos fundamentales de todos los individuos, como a la prestación de servicios públicos básicos. Todo ello, por supuesto que, introduciendo los necesarios factores de competitividad que garanticen que dichos servicios públicos sean de la máxima calidad y orientados al logro del bienestar de la sociedad.

Si analizamos pues los elementos que conforman la competitividad de la organización desde la perspectiva de la calidad, podemos observar varias aproximaciones que interactúan y se suman, entre otras las siguientes:

1. La calidad supone la adición de valor al producto o servicio y la búsqueda de la optimización en la orientación a la satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente.
2. La calidad permite también una mayor orientación hacia la satisfacción del resto de grupos de interés de forma equilibrada y sostenible en el tiempo.
3. La calidad orienta sus esfuerzos a alcanzar la eficiencia interna y eficacia externa, gracias a un enfoque integrado e integrador de la gestión.
4. La calidad constituye un factor clave de motivación, satisfacción e identificación del capital humano con la misión, visión, valores y estrategia adoptada por la organización.
5. La calidad permite la sostenibilidad de la actividad y una visión a largo plazo del negocio.
6. La calidad permite a la organización labrar una reputación, que influye en la consistencia y sostenibilidad tanto en el posicionamiento de sus productos y servicios ante el mercado como en la identificación de las personas con la misma y en las relaciones de ésta con la sociedad y sus instituciones.

4. LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA CALIDAD

Como ya señalábamos, la aproximación desde la ética también conduce de forma natural a la adopción de la calidad y a la búsqueda de la excelencia.

Si examinamos la raíz que puede dirigir una organización hacia la adopción de sistemas de calidad o modelos de excelencia, al margen de los puramente economicistas, citados anteriormente, es indudable que puede subyacer en determinados directivos/as una motivación ética. A continuación, vamos a ocuparnos en analizar los posibles puntos de encuentro entre la calidad entendida como excelencia y la ética.

Partiendo de la premisa de que la razón de ser o misión de una organización es ofrecer un determinado producto o servicio a una serie de clientes que lo demandan y que tienen unas necesidades y expectativas, está claro que la organización que busca la excelencia debe orientar sus actuaciones a la satisfacción de dichas necesidades y expectativas, extensibles no sólo a los clientes últimos, sino también a todos los grupos de interés relevantes (incluyendo las personas que integran la organización y que tienen unas determinadas necesidades y expectativas con respecto a la organización, los aliados con los que establece relaciones de colaboración y cooperación, la sociedad en su conjunto, así como todos aquellos que tienen intereses económicos en la organización).

Ello supone un cambio de enfoque, ya que las personas no son un medio sino un fin a cuya satisfacción debe también orientar sus esfuerzos la organización (Fernandez, 1996). La relación con el cliente busca un beneficio mutuo. Para satisfacer a un cliente hay que tener empatía, "quererle", es decir hay que conocer cómo es, qué es lo que necesita y espera, hay que ser receptivo y dialogar con él, hay que tener voluntad de satisfacerlo y cuidarlo. Además, la relación deberá basarse en la transparencia, honestidad, confianza, equilibrio de intereses y la reciprocidad. El individuo que realiza la aproximación anterior desde la ética lo hará porque en dicha relación social armónica experimenta una gran satisfacción personal que le hace sentirse bien y que le hace sentirse humano y dueño de su destino.

Según el enfoque hacia la excelencia, las personas son el activo más importante de la organización y ésta debe procurar el promover que se compartan los valores y propiciar un clima de confianza y asunción de responsabilidades (Fernández, 1996), así como del desarrollo personal y profesional de sus personas. La búsqueda de la excelencia de la organización es la búsqueda de la excelencia de sus personas. Los valores son el motor que dirige esa organización hacia la excelencia.

Si analizamos los parámetros que definen la forma en que actuamos y nos comportamos, podemos concluir que las virtudes son un todo en la vida de la persona, no pudiéndose parcelar entre la vida profesional o pública del individuo que integra la organización y la individual o privada (Cortina, 2003), desde la forma de comportarse y tratar a los demás (la solidaridad, misericordia, honestidad, el respeto, la amabilidad, la comprensión, empatía y sensibilidad) a nuestra implicación y participación en la consecución del bien común, el desarrollo de los valores de la sociedad.

Toda persona tiene necesidad de encontrar un sentido profundo a su existencia, un objetivo último que le motiva a esforzarse y mejorar y al que orienta fundamentalmente todos sus esfuerzos. En la medida en que la organización en la que trabajemos nos ayude a realizarnos (desarrollarnos como personas y profesionales) o dirigirnos hacia dicho "sentido último de nuestra vida" y nos exija la mejora continua, nos identificaremos en mayor o menor medida a dicho proyecto (Cortina, 2003). Ahí radica la importancia de aspectos tan importantes como la adopción de valores compartidos, la promoción de la innovación y creatividad, la asunción de nuevas responsabilidades, la atención o cuidado de la organización al personal, la formación continua, etc. Del mismo modo, todos necesitamos sentirnos útiles o "valiosos" en lo que hacemos y, de alguna forma, diferentes a los demás, siendo esto también un motor fundamental en nuestra motivación, participación e integración en la organización. Por último, y cerrando el círculo, toda persona necesita sentir que, aun siendo diferente a los demás, "encaja" en la misión, visión y valores de la organización, lo mismo que ocurre con el resto de las estructuras sociales. Dichos tres elementos (coherencia con nuestro sentido en la vida, sentimiento de utilidad y de pertenencia a la organización) son lo que,

en última instancia, generan el sentimiento de lealtad de la persona a dicha organización y a sus intereses.

Como refuerzo de lo anterior, en el ambiente laboral que rodea al individuo, es fundamental el papel de aspectos intangibles (promovidos por la filosofía de la calidad), como pueden ser la sensación de justicia y equidad, honestidad, respeto y amabilidad en el trato dado por la organización (en su conjunto, como corporación y de sus diferentes equipos directivos) hacia las personas que la integran, así como la motivación y reconocimiento. Tanto es así, que en situaciones en que el ambiente laboral se siente amenazado en alguno de los pilares anteriores, las personas adoptan una actitud de autoprotección, frenando su creatividad, involucración, participación y el dar lo mejor de cada uno, provocando actitudes de rechazo a la organización, con la que el individuo va perdiendo la vinculación, identificación y lealtad, terminando por socavar la sostenibilidad de dicha relación.

Del mismo modo, las actitudes públicas de la organización (hacia el exterior) que son incongruentes desde el punto de vista ético con las políticas o actitudes y actuaciones internas, promueven también posicionamientos basados en la desconfianza y autoprotección por parte de las personas que la integran, derivando en resultados autodestructivos.

Decía Bertrand Rusell que "La humanidad se ha convertido en una familia hasta tal punto que ya no podemos asegurar nuestra propia prosperidad si no es asegurando la de todos los demás. Si deseas ser feliz, debes resignarte a ver a los demás felices". La organización que se oriente a la excelencia deberá contribuir a la búsqueda del bien común de la sociedad (en otras palabras: poseer también responsabilidad social), garantizando la sostenibilidad del mercado, estructuras sociales de la que se beneficia. Está claro que ello implica que deberá actuar desde posicionamientos éticos y objetivos ambiciosos de mejora continua en cuanto a perseguir el ir más allá de las expectativas y las normativas de obligado cumplimiento.

Partiendo de todas las premisas esbozadas anteriormente, la perspectiva ética de la calidad o excelencia en una organización podrá ser examinada de una forma global desde los siguientes grandes capítulos:

- El liderazgo de la organización
- La política y estrategia de la organización
- La gestión del capital humano
- La gestión de los recursos y las alianzas
- La gestión de los procesos
- Los resultados en los clientes
- Los resultados en la sociedad
- Los resultados clave de la organización

4.1. El liderazgo de la organización

Según Martín-Castilla (2002), el enfoque de la excelencia implica que los líderes de la organización deben serlo tanto en razón de su capacidad técnica, como también de su especial responsabilidad y sensibilidad ética en el desempeño de su cargo, y la clara consciencia acerca de las repercusiones de las actuaciones de la misma sobre las personas que la integran, los clientes y agentes con intereses económicos (accionistas, propietarios...) y no económicos (la sociedad en su conjunto y el entorno). De esta forma, los líderes deberán ser ejemplo para el resto de las personas, tanto por su comportamiento como actitudes y aptitudes.

Los líderes "excelentes" tienden a sentirse bien por su comportamiento, lo que repercute en su autoestima y en la estima que tienen por las personas a su cargo.

Por tanto, deberán ser conscientes de la trascendencia de su cargo y de sus actuaciones en la consecución de una forma sostenible de los objetivos de la organización, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de todos los grupos de interés (clientes, capital humano, agentes con intereses económicos en la organización, proveedores, colaboradores, sociedad, etc.), prestando especial hincapié en la búsqueda del bienestar de las personas que la integran, sin olvidar el papel y responsabilidad social de la organización (Martín-Castilla, 2007).

Por otra parte, los líderes, dentro de dicho enfoque de excelencia, deben ser los principales impulsores de la mejora continua de la calidad y, por supuesto, de los valores éticos, comprometiéndose con los mismos e

implicándose en su desarrollo, e ilusionando con el proyecto de organización a las personas que la integran.

Los líderes deben ser visionarios y tener claro hacia dónde quieren dirigir la organización (visión) y acerca del papel que ésta debe jugar en la sociedad y que es la base de su legitimación social y poner los medios para conseguir los correspondientes objetivos y metas.

4.2. La política y estrategia de la organización

La política y estrategia de la organización que busca la excelencia debe fundamentarse en el conocimiento de las necesidades y expectativas de los diferentes agentes clave (el capital humano, los clientes, incluyendo aquellos colectivos con intereses económicos en la organización, los colaboradores, etc.) y de la misión de la organización, buscando el equilibrio de las mismas en todos los grupos de interés. Asimismo, deberá ser consciente de las capacidades o medios con los que puede contar la organización.

Para las organizaciones orientadas hacia la excelencia, la ética y responsabilidad corporativa, al igual que el lenguaje, pasa a constituir la arquitectura sobre la que articula los procesos lógicos de razonamiento y de decisión. Los valores son la brújula y el motor que permiten a la empresa la búsqueda de la excelencia y la consecución de su visión y el desarrollo de su misión (Martín-Castilla, 2011). Así pues, el reto de la estrategia consiste precisamente en equilibrar las diferentes aspiraciones de los diversos grupos de interés, y ello de forma sostenible.

Partiendo del conocimiento anterior, la organización deberá establecer la visión de hacia dónde quiere dirigirse y centrar sus esfuerzos, y cuáles son los valores con los que se identifica o carácter de la organización que la posiciona para tomar decisiones acertadas (desde el punto de vista ético y económico) para alcanzar sus objetivos y metas. Dicha visión de futuro supone capacitar a ésta para dar respuesta a las diferentes aspiraciones de los grupos de interés.

Como consecuencia, la estrategia será el instrumento que permitirá la integración de la RSE en el objetivo empresarial de búsqueda del

equilibrio en la satisfacción de las necesidades y expectativas de todos los grupos de interés (Rieple *et al*, 2010).

No debe olvidarse el papel clave de la comunicación. De esta forma, la organización deberá desplegar una comunicación que alcance a todos sus integrantes, tanto de la visión, valores y objetivos estratégicos generales como las implicaciones a nivel individual, involucrando y haciendo partícipes a todas las personas.

4.3. La gestión del capital humano

La organización que se orienta hacia la excelencia debe garantizar unos valores éticos en la gestión del capital humano y preocuparse por el bienestar de las personas que la integran (Fernández, 1996), compatibilizando sus objetivos con los de desarrollo individual (incluida la conciliación de la vida familiar) y profesional de cada persona.

En dicho sentido, se promoverá un clima de trabajo basado en la transparencia, honestidad, confianza mutua y participación, en el marco de un sentimiento de pertenencia a la organización y de compartir su misión, visión, valores y estrategia.

Por otra parte, la organización deberá garantizar la justicia, imparcialidad e igualdad de oportunidades en la provisión de puestos de trabajo, en la gestión de las carreras profesionales y en las retribuciones y debe garantizar la presencia de la mujer en los diferentes niveles y actividades, aplicando, siempre que sean precisas, políticas correctivas o de acción positiva.

En otro orden de cosas, la organización pondrá a disposición del capital humano instalaciones, herramientas (y otros recursos necesarios) y un entorno laboral adecuados, que garanticen unas condiciones de trabajo y relación óptimas: Asimismo, se deberá favorecer y promover la participación de las personas en las acciones formativas y el desarrollo del conocimiento y las habilidades en cada puesto de trabajo, que permitan la mejora la empleabilidad (o cualificación del personal que le capacite para mejorar su posición profesional) a través de la experiencia y cualificación adquirida en la organización.

Asimismo, la organización debe establecer y desarrollar la mejora continua de las prestaciones sociales que reciben las personas que integran la organización, promover las actividades de impulso de la cultura y las actividades sociales, así como las relaciones sociales entre las personas.

Como consecuencia de todo ello, la organización que se dirige a la excelencia conseguirá unos resultados en términos de motivación de las personas en aspecto que van desde el desarrollo de su carrera profesional, o el desempeño de sus funciones en el puesto de trabajo, etc., así como la satisfacción con el rumbo y liderazgo de la organización, el trato que reciben y los beneficios que obtienen de dicha organización, la reputación de ésta, la conciliación de la vida profesional y familiar, etc.

4.4. La gestión de los recursos y las alianzas

La organización excelente desarrollará procedimientos de control del gasto con relación a los objetivos del Plan y Presupuesto Anual, así como para la adecuada gestión de los riesgos inherentes a los recursos económicos y financieros.

Por otra parte, se deberá desarrollar un óptimo sistema de gestión ambiental, que garantice la racionalización y el ahorro en el consumo de recursos, así como la promoción de la reutilización y reciclado de materiales, o la minimización de los posibles impactos sobre el medio ambiente.

La organización deberá prevenir contra los riesgos derivados de la seguridad e higiene de los usuarios de sus instalaciones y de la comunidad en la que se ubica.

Por otra parte, se habrá de garantizar la gestión adecuada y, en su caso, confidencialidad de la información relativa a todos sus agentes clave (personas, clientes, accionistas, proveedores...).

Asimismo, la organización que busca la excelencia basará sus relaciones de colaboración y cooperación en la confianza, honestidad y transparencia y deberá integrar, involucrar y colaborar con los proveedores y colaboradores en el desarrollo de sistemas de Gestión Ética, asegurando, al menos, el mismo nivel de cumplimiento que en la propia organización.

El conocimiento alcanzado y las experiencias acumuladas en la gestión ética deberán ser compartidos con otras organizaciones y con la sociedad en su conjunto, con el objetivo de contribuir a la extensión y mejora de actitudes éticas en los negocios.

4.5. La gestión de los procesos

Una organización que busca la excelencia debe tener siempre presente la necesidad de orientar sus procesos de forma continua a la satisfacción de las necesidades y expectativas (actuales y potenciales futuras) de los clientes, y grupos de interés en general. De esta forma, los procesos deberán aportar cada vez más valor a éstos y estar alineados con la misión, estrategia y objetivos de la organización (Martín-Castilla, 2011).

Por otra parte, además de los sistemas de gestión de la calidad, medio ambiente y de prevención de riesgos laborales, se desarrollará y aplicará un sistema de gestión ética, y todos ellos deberían estar integrados.

4.6. Los resultados en los clientes

La ética en la gestión, a la que nos anima el enfoque hacia la excelencia, contribuye a generar la confianza de los clientes y facilita la sostenibilidad del negocio/actividad (Cortina, 2007).

A partir de Martín-Castilla (2011), los resultados logrados en lo relativo a los clientes habrán de medirse, entre otros, en términos de:

- La percepción de los clientes con respecto al producto / servicio y al nivel de respuesta y satisfacción de sus necesidades y expectativas, así como a su nivel de fidelización
- La fiabilidad (garantía de la calidad) de los productos y servicios que ofrece la organización y nivel de transparencia y honestidad
- La percepción acerca del impacto (derivado de la actividad de la organización) en la sociedad
- La reputación de la organización

- El nivel de optimización de los bienes de los propietarios e inversores compatible con el cumplimiento de la misión, visión y valores éticos con que se identifica la cultura de la organización y que están integrados en el Sistema de Gestión Ética
- El equilibrio de intereses, ecuanimidad y mesura en el reparto de beneficios
- La comunicación fluida e información transparente y veraz a los accionistas (o grupos con intereses económicos y/o políticos en la organización)

4.7. Los resultados en la sociedad

Las empresas tienen también un papel social fundamental en la búsqueda del bienestar social y en el desarrollo humano de las personas (Fernández, 1996).

Como ya se mencionó, la organización que busca la excelencia, dentro de un mercado libre, junto con la búsqueda del logro de su misión y al desempeño de su actividad, debe orientarse a la construcción del bien común, por lo que debe albergar un conjunto de objetivos sociales irrenunciables. Por tanto, la organización deberá garantizar la sostenibilidad del mercado y no sólo beneficiarse de él, siendo fundamental la responsabilidad social del empresario o directivo.

Los ámbitos a los que se deberá hacer extensible dicha responsabilidad social serán desde su implicación y participación en actividades dentro de la sociedad o comunidad en el desarrollo de la cultura y la educación, la búsqueda del bienestar social, la cohesión social, hasta la preservación del medio ambiente y la eliminación o reducción de las molestias y, en general, todos aquellos impactos negativos en la sociedad y su entorno.

4.8. Los resultados clave de la organización

Por supuesto que es fundamental, también desde la perspectiva ética de la calidad, la búsqueda del logro de unos óptimos resultados en los siguientes tres ámbitos:

1. Los resultados económicos y financieros (cumplimiento de los presupuestos, auditoría de cuentas, incluidos ingresos, subvenciones y gastos; retorno de las inversiones; superávit o beneficios) que maximicen el valor del inversor, propietario y responsables, y que ello sea además de forma sostenible;
2. Los resultados no económicos que contribuyan a maximizar la reputación de la organización y, en general, el posicionamiento de ésta;
3. La gestión óptima y sostenible, alineada con la misión, visión, valores y con la consecución de los objetivos estratégicos, de los siguientes elementos:

– Los procesos
– Los recursos económicos y financieros
– Las relaciones de colaboración y cooperación
– Los bienes materiales
– La tecnología
– La información y el conocimiento.

5. CONCLUSIONES

El enfoque aportado por la calidad, entendida como búsqueda de la excelencia, es del todo compatible y complementario con la gestión ética de las organizaciones.

La presente reflexión va dirigida a aquellos profesionales de la calidad que en algún momento hayan podido experimentar la duda sobre la "bondad" de la calidad y su intencionalidad, decantándose por la tesis de que el fin último es la búsqueda de un mayor beneficio para la empresa y un "embellecer el escaparate" para atraer a los clientes y no una concepción ambiciosa de búsqueda del bien. Sin negar lo anterior, que pudiera ser cierto en la concepción miope de algunas empresas, recordemos que "la cara es el espejo del alma" y que el enfoque ético de búsqueda de la excelencia traerá por añadidura la mejora de la imagen y reputación de la organización ante la sociedad.

Es indudable que las empresas orientadas al éxito en el corto plazo y sin amplia visión de futuro, flaquearán en varios frentes. En primer lugar,

supone un fracaso para el propio equipo directivo, que no podrá sentirse realizado ni a gusto consigo mismo. La empresa debe brotar del germen de la búsqueda de la construcción y mejora de la sociedad, buscando el bienestar común. Por otra parte, amenazan la estabilidad y sostenibilidad del negocio en el largo plazo. Asimismo, traicionan a sus personas y fracasan en motivarlas y satisfacerlas. Las personas acaban sintiéndose agredidas por la organización y tienden a adoptar una desvinculación progresiva de la misma, que frena el dar lo mejor de cada uno. Por último, supone un fraude a nuestra propia sociedad, para con la que la organización debe tener una responsabilidad y en cuya construcción debe implicarse como estructura que es dentro de ella.

6. REFERENCIAS

Blanchard, K. y O'Connor, M. (1997). Dirección por Valores. Gestión 2000

Cortina, A (2003). "Ética de la empresa claves para una nueva cultura empresarial". Trotta.

Fernández Fernández, J.L. (1996). Ética para Empresarios y Directivos. ESIC

Freeman, R. Edward. 2000. "Business Ethics at the Millenium." *Business Ethics Quarterly* 10(1): 169–180.

Lloréns Montes, F.J. y Fuentes Fuentes, M. M. (2000). Calidad total. Fundamentos e implantación. Ediciones Pirámide

Martín-Castilla, J.I. (2011). La gestión sostenible: un valor estratégico para el cliente. *Calidad*, 4. oct-dic. 2011, 12-15

Martín-Castilla, J.I. (2007). EFQM-Administración: En busca de la excelencia al servicio del ciudadano de la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid

Martín-Castilla, J.I., Mayoral, C.; Giner, E.; Fernández Gil, M.; Serrano Canon, M. (2006). Guía II: Planes de calidad, innovación y modernización en las Administraciones locales. Guías de apoyo a la calidad en la gestión pública local, MAP-FEMP

Martín-Castilla, J.I.; Giner Rodríguez, E.; Latorre Galicia, J.A.; Ruiz Budría, L.A. (2006). Guía 6: la gestión por procesos en la Administración local. Orientación al servicio público de la ciudadanía, Guías de apoyo a la calidad en la gestión pública local, MAP-FEMP

Martín-Castilla, J.I.;Giner Rodríguez, E.; Marcos, I. (2006). Guía 7: participación ciudadana e instrumentos de medición de la percepción con el servicio prestado por la administración local, Guías de apoyo a la calidad en la gestión pública local, MAP-FEMP

Martín-Castilla, J.I. (2002). Enfoque Ético en el Modelo EFQM de Excelencia, *Forum Calidad* nº 128 - enero/febrero 2002 – Año XIII, 35-41

Morris, T. (1997). Si Aristóteles dirigiera la General Motors, Editorial Planeta

Peters, T.J. (1982). En Busca de la Excelencia. Plaza y Janés

Rieple, A; Haberberg, A.; Martin-Castilla, J.I; Gander, J I. (2010). Institutionalizing Idealism: The Adoption of CSR Practices. *Journal of Global Responsibility*, Vol. 1 Iss: 2, 366 – 381

L'AUDITORIA SOCIOLABORAL I LA RESPONSABILITAT SOCIAL COM A EINES PER A LES POLÍTIQUES D'IGUALTAT. UNA VISIÓ DES DEL GRAU DE RELACIONS LABORALS I RECURSOS HUMANS

JULI ANTONI AGUADO-HERNÁNDEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

La viabilitat de les organitzacions en el futur implica establir procediments que permeten conjugar, al mateix temps, l'assoliment de beneficis econòmics i la generació de millores socials i mediambientals sostenibles, i també per a enfrontar-se a les desigualtats de gènere en els negocis i en les seues relacions amb els *stakeholders*.

Però, perquè això siga possible, els sistemes de gestió de recursos humans han d'establir i avaluar indicadors, partint de la realitat sociolaboral existent i implementar mesures derivades de l'anàlisi dels resultats, per a promoure la igualtat substancial, no sols formal, com un dels seus valors fonamentals.

Per a això, les organitzacions compten amb instruments que s'ensenyen-aprenen en dues assignatures del Grau de Relacions Laborals i Recursos Humans de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València com:

- la Responsabilitat Social Corporativa (RSC), un model de gestió i de comportament de les organitzacions i
- l'Auditoria Sociolaboral (ASL) una eina per a l'anàlisi, avaluació i control del factor humà.

Sobre aquesta base, a més de la literatura científica existent sobre RSC i ASL, i tenint present la normativa sobre les empreses i la implantació de la igualtat de gènere, en el treball es revisen les aportacions de les assignatures de "Tècniques d'Auditoria Sociolaboral", de 3r curs, i "Responsabilitat Social Corporativa en l'àmbit dels recursos humans", de 4t curs, del Grau de Recursos Humans i Relacions Laborals de la Universitat de València, enfront de la desigualtat de gènere.

Com a conclusió s'aposta per la viabilitat de la RSC i la ASL, i per tant el seu ensenyament-aprenentatge, com a instruments complementaris eficaços en la incorporació de l'enfocament de gènere en els diferents processos de gestió, per a avançar cap a una cultura empresarial més igualitària, sense oblidar el foment de la capacitació i sensibilització del professorat en temes d'igualtat i equitat entre els gèneres per a orientar el seu quefer docent en aquest sentit, així com altres iniciatives en el marc de l'ensenyament superior.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Desigualtat i discriminació de gènere en els entorns laborals

Totes les persones en la seua dimensió social tenen uns mínims drets, iguals per a totes, i la relació entre avantatges i desavantatges socials no són independents entre si, per la qual cosa unes no compensen a les altres en un joc de suma zero (Carneiro, 2004).

No obstant això, en el mercat professional, l'ordre patriarcal es tradueix en la "divisió sexual del treball", que implica una segmentació jeràrquica i binària de l'ocupació, sobre la base de la qual els rols socialment atribuïts i les tasques relacionades amb l'àmbit públic i el espai domèstic privat són ensenyades i transmeses mitjançant mecanismes de poder i control social, subtils o explícits (Benería, 2007).

Aquesta segregació es reprodueix en les ocupacions, en els sectors econòmics i a l'interior de les organitzacions (Anker *et al.,* 2003; Ibáñez, 2008). D'aquesta manera, el sistema econòmic capitalista convergeix amb el sistema patriarcal de gènere, invisibilitzant les tasques de

reproducció en l'àmbit privat i generant situacions de vulnerabilitat, exclusió i discriminació (Benería, 2007; Ibáñez, 2008) mitjançant condicions laborals diferenciades (Anker *et al.,* 2003), en les quals les dones ocupen llocs de menor qualificació i reconeixement malgrat presentar nivells formatius i de qualificació similars i, fins i tot en molts casos, superiors (Mariño i Rial, 2019; Aguado *et al.,* 2020).

En aquest marc, per "discriminació" pot entendre's, en un sentit general:

> un fenomen social i, com a conseqüència, organitzatiu, pel qual, a causa d'unes característiques sobrevingudes a un individu, aquest és categoritzat (és a dir, establit com a categoria de manera atribuïda) dins d'una organització (i, per descomptat, en el si d'una societat) i per tant subjecte de comportaments, actituds i maneres diferents de les que s'apliquen a uns altres en les seues mateixes condicions. (Carneiro, 2004, p. 155).

En el món del treball, s'entén per aquesta relació d'inferioritat els fets que tenen "per efecte anular o alterar la igualtat d'oportunitats o de tracte en l'ocupació i l'ocupació", podent considerar-se una manifestació del fenomen de la "discriminació" segons l'ONU[29].

En el cas de la discriminació contra les dones, aquest procés es produeix quan els rols de gènere lligats a l'esquema de dominació indicat incideixen en la predisposició de les dones a inclinar-se per formacions típicament femenines i viceversa i fan que tendisquen a agrupar-se en unes certes parcel·les laborals i tindre escassa presència en altres com les tecnològiques —segmentació horitzontal— i en nivells de poder relativament inferiors —segmentació vertical— a causa de "barreres invisibles", que afecten, prioritàriament, al col·lectiu femení per a accedir a les mateixes condicions que els homes. D'aquests obstacles, els més coneguts són la "discriminació salarial" i el "sostre de cristall". Aquesta situació, més enllà de la discriminació produïda, també genera rigideses en el mercat laboral i ineficiència econòmica (Anker *et al.,* 2003; Aguado *et al.,* 2020).

En l'actualitat, a conseqüència del procés de salarització i mercantilització de l'ocupació, les dones continuen realitzant activitats que ja exercien en l'esfera domèstica en les organitzacions empresarials o públiques

[29] Conveni 111 Discriminació en matèria d'Ocupació i Ocupació (1958).

(Anker *et al.,* 2003; Ibáñez, 2008). A això cal afegir els efectes de la recessió "global" iniciada en 2008 i de les polítiques d'austeritat i de desreglamentació i flexibilització dels mercats de treball, com les reformes laborals de 2010 i 2012, que deriven en una ocupació de pitjor qualitat i majors nivells de precarietat —temporalitat, estacionalitat, parcialitat— en el qual es crea (Aguado, 2019); així com les conseqüències de la COVID-19 (Aguado *et al.,* 2022) en els sectors feminitzats. Aquests últims es divideixen en sectors que perden activitat i treball —serveis personals, hostaleria, restauració, turisme— i sectors que incrementen l'ocupació —serveis sanitaris i socials, educació, comerç d'alimentació—, però són els de primera línia enfront dels efectes de la pandèmia i els més sobreexposats al virus.

2.2. El nou model d'empresa amb llicència social per a actuar: el valor compartit

L'avantdit mostra com les empreses no són entitats alienes a la societat, ni els seus impactes polítics i socials poden gestionar-se de forma aïllada, i més actualment amb la seua progressiva importància en la conformació de la societat i l'enorme poder que han adquirit. No obstant això, aquestes organitzacions són portadores de valors i creadores de comportaments que les relacionen amb els seus interlocutors mitjançant interaccions de confiança d'utilitat social. La seua raó no és només obtindre beneficis o lucrar-se. Tenen finalitats i funcions socials que consisteixen a innovar proporcionant els béns o serveis —necessitats— que demanda la societat —clients, proveïdors, comunitat local, etc.— a través de determinades activitats cooperatives —capital econòmic, humà, etc.— per a aconseguir resultats conjunts de la forma més eficient, generant riquesa i ocupació, sent rendibles i complint amb la legislació vigent. Tot això, fundat en el respecte als Drets Humans (Carneiro, 2004; Aguado i Rodríguez, 2018; Aguado *et al.,* 2022).

Així doncs, com plantegen Porter i Kramer (2011), societat i negocis no tenen per què ser rivals sinó tot el contrari. Existeix una relació de reciprocitat entre les comunitats territorials i les empreses que comporta oportunitats que beneficien a tots dos mútuament; és a dir, les actuacions socialment responsables presenten un benefici significatiu per al negoci

que també aporta valor per a la societat. Es tracta del que aquests autors denominen "valor compartit".

Sobre aquesta base pot donar-se una evolució des d'un concepte d'empresa "explotadora" i "discriminadora" cap a una altra "responsable" dels seus impactes. No es tracta d'un simple canvi en la gestió sinó d'un nou rol, en el qual la legítima cerca de beneficis, en sentit ampli, no es realitza coste el que coste sinó tenint en compte a la resta d'agents interessats, més enllà dels clàssics socis-accionistes-clients, en la cerca de la sostenibilitat futura de l'organització. Un model que pot resultar beneficiós per al negoci i, també, per a la societat, en el marc ja àmpliament reconegut del desenvolupament sostenible; és a dir, una "empresa ciutadana" (Aguado i Rodríguez, 2018; Aguado *et al.,* 2022).

Aquest comportament ètic i sustentable, en definitiva, responsable i implicat amb la societat en la qual actuen, és el que li concedeix, per part dels *stakeholders,* la seua legitimitat i la seua "llicència social" per a operar en el mercat, equilibrant així els privilegis de la seua situació com a principal agent econòmic amb els seus compromisos amb la societat i el medi ambient (Heincke, 2005; Aguadero, 2010).

Des d'aquesta perspectiva, segons els *Women's Empowerment Principles* (UNGC, 2004), les empreses poden ser també vehicles per a fer front a les desigualtats de gènere en els seus negocis i en les seues relacions amb els *stakeholders* i promoure l'apoderament a nivell mundial.

3. EINES ENFRONT DE LA DESIGUALTAT EN LES ORGANITZACIONS

Per a enfrontar-nos a les desigualtats exercides sobre el gènere, mitjançant la lluita per l'equivalència de drets i oportunitats en les organitzacions i les empreses, pot acudir-se al plantejament del *Mainstreaming* de gènere o enfocament basat en el gènere (*gender mainstreaming*), definit per un grup d'experts de la Comissió Europea en 1995 com (CE, 1999, p. 26):

> l'organització (la reorganització), la millora, el desenvolupament i l'avaluació dels processos polítics, de manera que una perspectiva d'igualtat de gènere s'incorpore en totes les polítiques, a tots els nivells i en totes

les etapes, pels actors normalment involucrats en l'adopció de mesures polítiques.

Aplicant-ho a l'àmbit del treball, el *Mainstreaming* suposa el conjunt d'actuacions per a modificar les estructures i sensibilitzar a la població per a aconseguir un marc laboral igualitari per a homes i dones, així com actuar sobre les dificultats, moltes d'elles "barreres invisibles", que afecten, prioritàriament, al col·lectiu femení per a accedir a les mateixes condicions que els homes (Carneiro, 2004).

Però, perquè això siga possible, els sistemes de gestió de recursos humans han d'establir i avaluar indicadors, partint de la realitat sociolaboral i implementar mesures derivades de l'anàlisi dels resultats, per a promoure la igualtat substancial, no sols formal, com un dels seus valors fonamentals.

Sobretot, tenint en compte que la qüestió de la igualtat en les empreses, suposa un element d'obligació ètica i de diferenciació enfront de la competència, que encara no ha emergit com una qüestió clau dins de la RSC, enfront d'altres preocupacions com els drets humans, laborals o mediambientals.

Per a això, les organitzacions compten amb instruments que s'imparteixen en dues assignatures del Grau de Relacions Laborals i Recursos Humans de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València com:

- la RSC, un model de gestió i de comportament de les organitzacions i
- la ASL, una eina per a l'anàlisi, avaluació i control del factor humà.

3.1. La responsabilitat social corporativa

Una de les definicions més consensuades de la RSC (Carneiro, 2004; Aguado i Rodríguez, 2018) és la del *Llibre Verd* de la Comissió Europea que entén per tal:

> la integració voluntària, per part de les empreses, de les preocupacions socials i mediambientals en les seues operacions comercials i en les seues relacions amb tots els seus interlocutors, anant més enllà del seu compliment [de les obligacions jurídiques] invertint "més" en el capital humà, l'entorn i les relacions amb els interlocutors. (CCE, 2001: 7, punts 20 i 21).

Posteriorment, la Comissió presenta una nova definició de la RSC: "la responsabilitat de les empreses pel seu impacte en la societat" (CE, 2011, p. 7), incorporant així, expressament, la responsabilitat per la seua "incidència" sobre les comunitats.

Es tracta, per tant, d'un procés de gestió, d'inversió i de comportament de les organitzacions amb dispositius d'avaluació de l'acompliment i incentivació que prevalen la dimensió social en la seua relació amb els *stakeholders* interns i externs, que comporta una nova manera d'administrar les seues externalitats en els àmbits econòmic, social i mediambiental (Aguado i Rodríguez, 2018; Aguado *et al.,* 2022).

3.2. El concepte d'auditoria

L'auditoria sociolaboral es defineix com tota avaluació sistemàtica —procés lògic i seqüencial—, de fets fefaents documentables, periòdics en el temps, realitzats per un/a professional amb objectivitat, independència i neutralitat (Torras i Ribas, 2005) sobre la gestió i polítiques de recursos humans, el compliment de les obligacions legals en matèria laboral i comptable, a fi de proporcionar accions de millora (Fuentes *et al.,* 2005).

Existeixen tres tipus d'ASL segons el seu contingut que poden dividir-se en: a) auditoria de legalitat, de comprovació o d'administració, dedicada a comprovar si l'organització compleix amb les obligacions en matèria de dret del treball, seguretat social, prevenció de riscos laborals, etc.; b) auditoria d'eficàcia, de gestió o operativa, que va més enllà del mer compliment legal centrats en la funció de recursos humans —descripció de llocs de treball, reclutament i selecció, formació i capacitació, etc.—; i c) auditoria d'eficiència, estratègica o de direcció, centrades en l'alineació de la direcció estratègica de recursos humans amb l'estratègia competitiva de l'organització (Campamá, 2006).

Per tant, l'ASL es presenta com un mètode d'anàlisi integral del factor humà, que a més a més, aporta solucions de millora dels processos, identifica indicadors clau i arreplega informació concreta sobre aspectes clau com ara la legalitat laboral, la pressa de decisions, els sistemes de comunicació, la coherència entre política, cultura i estratègia de la organització, equilibri entre el rendiment econòmic i el benestar del factor treball (Torras i Ribas, 2005).

Aquestes són les denominades auditories sociolaborals ampliades, mitjançant del quals s'analitzen les estratègies de la gestió dels Recursos Humans. Es tracta d'una anàlisi dinàmica i oberta que incorpora la incertesa com a element clau, ja que s'analitza el funcionament de l'empresa en comparació d'un futur desitjable. L'Informe final, recull les recomanacions estratègiques per aconseguir aquest escenari de futur (Rodríguez *et al.,* 2020; Calvo *et al.,* 2022).

La ASL possibilita així conèixer l'estat o el resultat d'un determinat procés de treball o el grau de compliment dels objectius proposats. La idea d'inici és que el factor humà és el actiu més valuós de l'empresa. Però, per a que aquest factor siga considerat no com un cost sinó com una inversió, l'empresa necessita veure quina és la seua rendibilitat, eficiència, qualitat i coherència amb els objectius estratègics de l'empresa, al igual que ocorre amb la resta d'àrees de qualsevol organització (Rodriguez *et al.,* 2020; Calvo *et al.,* 2022).

4. METODOLOGIA

A més de la literatura científica existent sobre RSC i ASL, en el treball es revisen les aportacions de les assignatures de "Tècniques d'Auditoria Sociolaboral", de 3r curs, i "Responsabilitat Social Corporativa en l'àmbit dels recursos humans", de 4t curs, del Grau de Recursos Humans i Relacions Laborals de la Universitat de València. Així mateix, s'examina el seu paper enfront la desigualtat de gènere tenint present la normativa sobre les empreses i la implantació de la igualtat de gènere. Especialment, la Directiva Europea 2006/54, de 5 de juliol de 2006, la Llei orgànica 3/2007 de 22 de març, i el recent Reial decret 902/2020, de 13 d'octubre, d'igualtat retributiva entre dones i homes. Tot això, en

concordança amb el Grup d'Investigació i innovació en Ciències Laborals (INVESLAB) i el seu Projecte d'Innovació Docent "Noves oportunitats professionals per a les Ciències Laborals al segle XXI" (codi: CONSOLIDA_PID, UV-SFPIE_PID-2076202) i amb el Projecte d'Innovació Docent "Repensant i actualitzant la incorporació de la Perspectiva de Génere en el Grau en Relacions Laborals i Recursos Humans (IV)" (codi: RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2077789) d'INNOVAGEN, per a la implantació de la perspectiva de gènere en la docència del Grau en Relacions Laborals i Recursos Humans, en els quals participa l'autor.

5. LES ASSIGNATURES COM A EINES ENFRONT DE LA DESIGUALTAT DE GÈNERE

L'assignatura "Tècniques d'Auditoria Sociolaboral" és una matèria troncal de caràcter obligatori amb una càrrega docent de 6 crèdits ECTS, corresponent a la unitat docent de Mètodes i Tècniques. El seu objectiu bàsic és la formació de l'estudiantat en el coneixement operatiu dels diferents mètodes i tècniques per a l'auditoria del sistema de relacions laborals i recursos humans (Rodríguez *et al.,* 2020).

La matèria de "Responsabilitat Social Corporativa en l'àmbit dels recursos humans" és de caràcter optatiu, de 4,5 crèdits ECTS, pertanyent al mòdul de Sociologia del Treball i Relacions laborals (Aguado i Rodríguez, 2018).

En el tema quart de l'assignatura s'aborden algunes de les eines de gestió de la RSC i les normes i estàndards existents sobre la matèria —SGE21, SA8000, GRI. És en aquest àmbit on s'observa el vincle entre el model de gestió i de comportament de les organitzacions —RSC— i la ASL, en tant eina per a l'anàlisi, avaluació i control del factor humà en les organitzacions.

De fet, els continguts de totes dues assignatures fan que aquestes matèries tinguen un alt grau d'aplicabilitat en relació a les eixides professionals vinculades a la implantació de sistemes de gestió de la RSC i la perspectiva de la ASL en les organitzacions, especialment, en l'àmbit dels recursos humans. Són matèries orientades a formar professionals

molt enfocats a l'aplicat i a la pràctica o exercici professional (Calvo *et al.,* 2022).

En l'àmbit laboral, la introducció de criteris d'equiparació per als gèneres —*Mainstreaming*— en totes les polítiques d'empresa suposa l'examen sistemàtic de les mesures a emprendre per a obtindre impactes significatius en la igualació entre homes i dones, la qual cosa comporta polítiques actives de promoció de les dones (Carneiro, 2004, p. 177). Ací s'observa de nou la relació entre la RSC i la ASL.

Així mateix, tenint en compte que les actuacions que incideixen en la promoció de les dones a l'interior de les organitzacions per a evitar situacions de discriminació a causa del gènere solen fracassar si només són secundades pels departaments de Recursos Humans, a l'hora de millorar la diversitat i la igualtat han d'implicar-se els nivells directius i executius de les empreses (Carneiro, 2004) així com la resta d'interlocutors/es (Aguado i Rodríguez, 2018). Per conseqüent, són necessàries ASL que vagen més enllà de les de legalitat, de comprovació o d'administració, i fins i tot de les auditories d'eficàcia, de gestió o operativa, per a realitzar ASL d'eficiència, estratègica o de direcció, centrades en l'alineació de la direcció estratègica de recursos humans amb l'estratègia competitiva de l'organització.

5.1. Innovació educativa, innovació social, responsabilitat social corporativa i auditoria sociolaboral

Entre les implicacions que comporta la *innovació educativa*, es pretén (Sein-Echaluce *et al*., 2014):

> fer canvis en l'aprenentatge/formació que produïsquen millores en els resultats d'aprenentatge. No obstant això, perquè es considere innovació educativa el procés ha de respondre a unes necessitats, ha de ser eficaç i eficient, a més de sostenible en el temps i amb resultats transferibles més enllà del context particular on van sorgir.

Des d'aquest punt de vista, l'element clau de la innovació és la seua transferibilitat. Per conseqüent, la proposta que es presenta, en concordança amb els projectes d'INVESLAB i INNOVAGEN indicats, pretén actuar com a pont entre l'alumnat i la seua futura realitat laboral, intentant ampliar el nivell de competitivitat de l'estudiantat per a la seua

futura inserció en el mercat de treball, posant de manifest com aquesta titulació és un terreny propici per a aquesta labor. S'evidencia d'aquesta manera com la innovació educativa és una de les eines per al desenvolupament de la innovació social i sociolaboral per extensió.

En concret, pot entendre's per *innovació social*: "una nova manera de pensar i d'actuar que desafia els paradigmes existents tractant d'aportar solucions més efectives, eficients o sostenibles que les existents a problemes socials actuals, creant valor per al conjunt de la societat" (Durán-Sánchez *et al.,* 2017, p. 762).

Des d'aquest punt de partida, per a poder gestionar aquesta innovació correctament, és necessari conéixer i reflexionar sobre on ens trobem i cap a on anem, així com preveure possibles escenaris de futur. El que en relació amb la implantació d'actuacions concretes de RSC significa prioritzar les mesures a prendre a través d'una avaluació sistemàtica de fets fefaents documentables, periòdics en el temps, realitzats per un professional amb objectivitat, independència i neutralitat, mitjançant la ASL. Sobretot, si partim de la base que "la RSC té naturalesa d'Innovació Social" (Amores, 2011, p. 67), bé com "el primer pas cap al canvi institucional i social" o com "una manera de satisfer les necessitats socials no ateses" (p. 68).

6. CONCLUSIONS I DEBAT

Sobre la base de l'avantdit, pot iniciar-se un debat sobre si la RSC i la ASL poden ser instruments complementaris eficaços en la incorporació de l'enfocament de gènere en els diferents processos de gestió, per a avançar cap a una cultura empresarial més igualitària.

De l'indicat pot avançar-se que la RSC, pot coadjuvar a aquesta tasca mitjançant la integració de les preocupacions socials i de sostenibilitat en les seues activitats i en les seues relacions amb els interlocutors, més enllà de les obligacions jurídiques, incidint en la participació, la transparència, la gestió responsable del capital humà, etc.

Aquest model de gestió està lligat a la reorientació dels fins i el mecanisme de funcionament de les economies, tant micro com macro, per la

qual cosa pot ser un instrument entre altres que, encara que amb un abast limitat, pot ser eficaç en l'aportació de solucions per al desenvolupament local i social en facilitar la col·laboració entre empreses, administracions públiques i la societat, en la cerca d'alternatives per a un creixement econòmic diferent al que ha provocat la crisi economicofinancera de 2008 i les actuacions enfront de la mateixa (Aguado i Rodríguez, 2018; Aguado, 2019), així com davant la crisi sanitària sistèmica actual (Aguado *et al.,* 2022).

Els avantatges d'implantar la RSC en les empreses són considerables per a la reactivació econòmica per les seues aportacions en el progrés del coneixement, la relació amb els interlocutors, la reputació, el control de riscos, la millora d'avantatges competitius en tant factor de diferenciació, etc. (Aguadero, 2010). Però també per a assumir la no discriminació i la diversitat de les seues plantilles no com un handicap, sinó com una possibilitat de creixement i de diferenciació enfront d'una altra mena de competència més anquilosada i que es troba dins de paràmetres més obsolets. Per tant, encara que no puga parlar-se d'un nou paradigma empresarial, econòmic i social, la implantació de la RSC pot facilitar un canvi de model (Aguado *et al.,* 2022).

És cert que la RSC ha rebut crítiques per la confusió a l'hora de concretar el seu contingut i per consolidar i ampliar el poder econòmic de les empreses transnacionals, per considerar-la el "cavall de Troia del Neoliberalisme", utilitzada per a distraure l'atenció de els temes importants i per a "llavar la imatge" d'unes certes empreses, etc. (Ramiro i Hernández, 2009; Cervera, 2014; Aguado i Rodríguez, 2018).

Tanmateix, malgrat això, es tracta d'un pas avant cap a un nou sistema empresarial i econòmic, un camí que es mereix, com a mínim, una exploració, almenys, davant la falta de resultats d'altres fórmules per a canviar l'economia. No hem de confondre les males pràctiques o l'ús incorrecte d'un instrument com la RSC, amb la pròpia eina, com si estiguera desbaratada o no funcionara, perquè el que importa és que vagen realitzant-se pràctiques responsables (Cervera, 2014; Aguado i Rodríguez, 2018; Aguado *et al.,* 2022).

El fonamental és que la perspectiva que prenga la RSC deixe a un costat uns certs camins pre-crisis —merament instrumentals— i reinicie el seu viatge post-crisi des d'altres punts de vista (Aguado i Rodríguez, 2018). Per exemple, l'integrador, rendint comptes als seus *skateholders* i a la societat de manera transparent (Aguadero, 2010) o l'estratègic, convertint-se en un instrument per a concertar interessos dels diferents agents cap a un major i millor desenvolupament local (Heincke, 2005).

Tot això des d'instruments com la ASL, com a eina de millora adaptada a l'organització i a les seues necessitats reals, mitjançant una anàlisi global de cost-benefici, no sols de legalitat, o fins i tot d'eficàcia, sinó en tant instrument d'eficiència, estratègica o de direcció, centrada en l'alineació de la direcció estratègica de recursos humans amb l'estratègia competitiva de l'organització, apostant per accions que afavorisquen en les seues organitzacions el treball decent i la lluita contra la desigualtat.

En aquest sentit, d'una banda, segons els *Women's Empowerment Principles* (UNGC, 2004), les empreses poden ser vehicles per a fer front a les desigualtats de gènere en els seus negocis i en les seues relacions amb els *stakeholders* i promoure l'apoderament a nivell mundial.

D'altra banda, els resultats de l'estudi de Calvo *et al.* (2022) ratifiquen la importància que té cada vegada més la vinculació entre l'acadèmic i el professional i/o viceversa en l'àmbit universitari. En aquest cas, a través de l'anàlisi de la percepció que l'alumnat té de les potencialitats —eixides professionals— que l'assignatura de "Tècniques d'Auditoria" —i l'activitat laboral derivada d'ella— els ofereix i de com varia aquesta quan apareix una regulació, com la recent normativa d'igualtat retributiva, que suposa una major aplicació professional.

S'aposta així per la viabilitat de la RSC i la ASL, i per tant el seu ensenyament-aprenentatge, com a instruments complementaris eficaços en la incorporació de l'enfocament de gènere en les organitzacions. Però, per a això, no pot oblidar-se la importància de la realització d'un diagnòstic seriós sobre la cultura de gènere de l'alumnat, fomentar la capacitació i sensibilització del professorat en temes d'igualtat i equitat entre els gèneres per a orientar el quefer docent cap a la igualtat, mostrar les aportacions de les dones al progrés i al desenvolupament econòmic i social,

visibilitzant a aquelles persones que han trencat amb la norma social esperada d'elles segons la seua condició de gènere i altres mesures exposades en Aguado *et al.* (2020).

7. AGRAÏMENTS/SUPORTS

El text presentat s'emmarca en el treball realitzat en el Grup d'Investigació i innovació en Ciències Laborals (INVESLAB) i el seu Projecte d'Innovació Docent "Noves oportunitats professionals per a les Ciències Laborals al segle XXI" (codi: CONSOLIDA_PID, UV-SFPIE_PID-2076202), així com en el Projecte d'Innovació Docent "Repensant i actualitzant la incorporació de la Perspectiva de Gènere en el Grau en Relacions Laborals i Recursos Humans (IV)" (codi: RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2077789) d'INNOVAGEN, per a la implantació de la perspectiva de gènere en la docència del Grau en Relacions Laborals i Recursos Humans, en els quals participa l'autor.

8. REFERÈNCIES

Aguadero, F. (2010). La Responsabilidad Social Corporativa como punto de encuentro. *Redmarka, Revista Digital de Marketing Aplicado*, II (5), 53-70.

Aguado-Hernández, J. A. i Rodríguez-del-Pino, J. A. (2018). *Responsabilidad social corporativa en el ámbito de los recursos humanos. La salida de la crisis a través del desarrollo local*. Tirant lo Blanch.

Aguado-Hernández, J. A. (2019). La relación entre el mercado de trabajo y las políticas activas de empleo y desarrollo local en el País Valenciano (1997-2017): un estudio en curso. *Lan Harremanak*, 42, 1-25. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21137

Aguado-Hernández, J. A.; Cano-Montero, F. J. i Sánchez-Pérez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 308-327. http://dx.doi. org/10.7203/RASE.13.3.16583.

Aguado-Hernández, J. A., Rodríguez-del-Pino, J. A. i Abellán-López, M. A. (2022). La economía social responsable y los Objetivos de Desarrollo Sostenible frente a la crisis post-COVID-19: la voz de las personas expertas. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa.* En prensa.

Amores, J. (2011). ¿Es la Innovación Social el marco teórico apropiado para explicar la Responsabilidad Social Corporativa? En H. Ancos (coord.), La Responsabilidad Social Corporativa y sus Actores: Mitos y Desafíos de la RSC. *Primer Seminario Internacional de la Red Interuniversitaria de RSE* (pp. 67-76), Instituto Complutense de Estudios Internacionales, UCM.

Anker, R., Melkas, H. i Korten, A. (2003). *Gender based occupational segregation in the 1990's.* Working Paper 16. In Focus Programme on Promoting the Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. International Labour Office.

Benería, L. (2007). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza, y políticas de conciliación en América Latina: consideraciones teóricas y prácticas. En J. Astelarra (coord.), *Género y cohesión social* (pp. 107-120). Fundación Carolina.

UNGC (2004). *Women's Empower Principles: Equality Means Business*. United Nations Global Compact-UN Women.

Calvo, R., Aguado, J.A., Sigalat, E. i Payá, R. (2022). Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados). *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 383-398. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24909.

Campamá, G. (2006). Gestión de los recursos humanos. La auditoría sociolaboral. *Forum de Calidad*, 176, 46-49.

Carneiro, M. (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa interna: la «nueva frontera» de los Recursos Humanos*. ESIC Editorial.

CCE (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Comisión de las Comunidades Europeas, COM(2001) 366 final, 18 de julio.

CE (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de buenas prácticas.* Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en Mainstreaming (EG-S-MS). Comisión Europea, mayo de 1998. Recogido en: Serie documentos, 28, Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CE (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, Bruselas, Comisión Europea, COM(2011) 681 final, 25 de octubre.

Cervera, P. (24 de enero de 2014). Neoliberalismo, activismo y Responsabilidad Social Empresarial. Zona Crítica, *Eldiario.es.*

Durán-Sánchez, A, Álvarez-García, J., del Rio-Rama, M.C. i Péris-Ortiz, M. (2017). Economía Social desde la perspectiva del emprendimiento y la innovación. En D. Marino, i J. Gil-Lafuente (Eds.). *Economy, Business and uncertainty: Ideas for a European and Mediterranean Industrial policy?* (pp. 759-783). European Academic Publisher.

Fuentes, F., Veroz, R. i Morales, A. (2005). *Introducción a la auditoría sociolaboral*. Diego Martín Editor.

Heincke, M. (2005). La Responsabilidad Social Empresarial: ¿Una herramienta para el desarrollo local sostenible en Colombia?. *Revista Opera*, 5. (5), 55-74.

Ibáñez, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen: características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS),* 123, 87-122.

Mariño, R. i Rial, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educar*, 55 (1), 251-272.

Porter, M. E. i Kramer, M. R. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 89 (1-2), 1-17.

Ramiro, P. i Hernández, J. (2009). *El negocio de la responsabilidad. Crítica de la Responsabilidad Social Corporativa de las empresas transnacionales*. Icaria.

Rodríguez, J. A., Aguado, J. A. i Calvo, R. (2020). *Técnicas de auditoría sociolaboral: Observar el futuro de las organizaciones en perspectiva.* Tirant lo Blanch.

Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo, Á., i García-Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2013. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 44.

Torras, E. i Ribas, J. (Coord.) (2005). *Auditoria sociolaboral I.* Universitat Oberta de Catalunya.

WHAT ARE SCIENCE PARKS? WORKING DEFINITIONS AND CRITICAL FACTORS

OLGA FRANCES
University of Alicante

1. INTRODUCTION

The International Association of Science Parks and Areas of Innovation (IASP) defines a Science Park (SP) as "an organisation managed by specialised professionals, whose main aim is to increase the wealth of its community by promoting the culture of innovation and the competitiveness of its associated businesses and knowledge-based institutions. To enable these goals to be met, a Science Park stimulates and manages the flow of knowledge and technology amongst universities, R&D institutions, companies and markets; it facilitates the creation and growth of innovation-based companies through incubation and spin-off processes; and provides other value-added services together with high quality space and facilities."[30]

The IASP definition is one of the most cited in the literature and clarifies that the terms "technology park", "technopole", "research park" and "science park" encompass a broad concept and are interchangeable. In the end, the broad concept Science and Technology Park (STP) is the most commonly used reference to include all these various terms.

In the main, STPs — and thereby SPs— are set up to foster innovation, to generate economic growth and they are expected to contribute to the local, regional and national economy (Link and Scott 2007). However, the IASP definition is considered too broad and includes very different concepts and models of STP.

[30] https://www.iasp.ws/our-industry/definitions

There is no universally accepted clarification of the meaning of Science Park, according to Hansson et al. (2005) and Link and Scott (2003). Additionally, often the type of Park existing in practice is not coherent with the given label (Ng et al., 2019) and sometimes an inappropriate use of the STP label is observed, as exclusively urban developments are classified as STPs (Fukugawa, 2006). For clarification of terms and associated benefits, this study considers SPs as a subgroup of STPs, where universities play a central and crucial role.

Understanding the contribution of STPs is particularly significant currently because they have become common practice, but despite this, their relevance and impact is often debated and not comprehensively grasped (Lecluyse et al., 2019). There is a clear dichotomy in the corpus. Some literature supports STPs as useful instruments for firms and innovation (e.g. Díez-Vial and Montoro-Sánchez, 2016; Fukugawa, 2006; Siegel et al., 2003; Squicciarini, 2009; Vásquez-Urriago et al., 2014; Yang et al., 2009). Other work concludes that there are no significant differences or indeed, there is in some cases an indication of negative performance when comparing firms located on-park to those located off-park. The following studies question the effectiveness of STPs: Ferguson and Olofsson (2004); Liberati et al. (2016); Löfsten and Linderlöf (2002). The inadequate use of the terms SP and STP probably aggravate the actual ambiguity and the capacity to evaluate the impact and effectiveness of each project.

Interaction among University, Industry and Society is a fundamental mission of any university, apart from teaching and research. The promotion of university spin-offs, entrepreneurship culture, university-industry cooperation and so on are part of the regional, national, and international strategy of technology transfer and university-industry synergies.

The SP is probably the most beneficial method by which a university can foster an innovative atmosphere, assuming that the project is well designed, effective, and efficient. The reason for this is that the SP is not only aligned with the university's technology transfer mission and strategy, but importantly, the SP makes a key contribution to the university's revenue streams, it enhances the university's reputation, and stimulates employment as well as economic growth.

Promoting the university-industry relationship is also a key objective of SPs (Minguillo et al., 2015). In addition, University Science Parks could be an important mechanism for technological spillovers to local firms and regions (Phan et al., 2005).

This study focuses on Science Parks —SP— understood as a type of STP where the university plays a key role, rather than merely a minor involvement, in the park dynamics. In this case, knowledge and talent transfer through university-industry cooperation and the promotion of an innovative ecosystem brings significant benefits to universities, industry, regions, and citizens. This study continues a previous work that developed the state-of-the-art of Science Parks by applying a systematic review methodology to obtain the relevant literature with specific focus on SPs (Frances and Palomar, 2022).

Several results are provided. First, a glossary of terms commonly related to STPs is presented, and then this work proposes a new comprehensive definition of SP via a checklist of characteristics that are deemed essential and recommended, as well as those that are indicative of non-compliance. Apart from the definition, a structural analysis is developed to detect the critical factors affecting a SP from a list of 16 characteristics screened from the relevant literature.

2. OBJETIVES

The main objective of this study is to differentiate the real nature and critical characteristics of a Science Park compared to other STPs, which have been neither explored nor exploited until now. This is a valid endeavour as the inaccurate use of the term could detract from the prestige and real value-added benefits of SPs for universities, companies and regional ecosystems.

This study's contribution to the literature will be of interest to policymakers, industry leaders and universities, since it represents an important step in understanding the true nature of SPs, in the context of a real-world situation. This perception can improve the orientation of policies and strategies to support global innovation and knowledge ecosystems.

3. METODOLOGY

Based on the literature – including a systematic review of the state-of-the-art literature on Science Parks presented in author's previous works (Frances and Palomar, 2022) – and on the expertise in the field of innovation, university-industry cooperation and Science and Technology Parks, a compilation of terms related to SPs was presented and a comprehensive and accurate definition of Science Park is provided.

To determine the critical factors affecting SPs, a structural analysis was carried out using MICMAC software, created by M.Godet. Structural analysis is a tool that analyses mutual influence and dependence between different characteristics. It includes three successive phases (Godet and Durance, 2011):

- Phase 1: to create an inventory of variables which characterize the system under study, namely Science Parks in the present work. The factors frequently cited by the selected literature were incorporated, resulting in a list of 16 affecting factors.

- Phase 2: to describe the relationships amongst the variables by employing a two-dimensional matrix called "structural analysis matrix". The process of filling the matrix is qualitative and each interaction is quantified depending on the value attributable to the influence (no impact, low, moderate, strong and potential impact).

- Phase 3: to identify key variables in groups of factors, such as: determinant, result, autonomic, critical factors. Critical or strategic key factors are our main interest, since they are extremely volatile, exerting a high influence on other factors and simultaneously being strongly affected by other characteristics. From our 16 factors identified in this work, 5 of them are considered essential for the dynamics of SPs.

4. RESULTS

4.1. Review and analysis of terminology

4.1.1 Glossary of terms related to science parks

After reviewing the relevant papers in the field, an extensive use of other terms was observed in relation to both the SP field and innovation ecosystems or environments. Their meaning in context is not always clear. It is therefore necessary to clarify the terminology used in this and other studies to ensure that it can be used consistently in future work.

TABLE 1. *Glossary of terms related to Science Parks*

Business entity type	TERM	DEFINITION
Type of Company	SPIN-OFF	Company created by another entity (parent company). In this field, it is usually understood as a University or Academic Spin-off company, based on the research or technology developed at the university, and normally founded by a researcher and in some cases other stakeholders.
	NTBF	New Technology Based Firm is a business initiative that normally exploits research or/and technical results. Even when sometimes both are used as synonyms, they can be an academic spin-off or not. Both are usually very innovative companies.
	START-UP	Young companies, with an expected fast growth and a scalable business model. Nowadays this term refers to any project with these characteristics, but initially it was linked to ICT related companies. They usually have high business flexibility, huge potential for rapid growth and need specific capital investment.
Business activity facilitator	BUSINESS INCUBATOR (BI)	Entity that usually supports new companies at early stages, giving them standard services and business premises. They can be sector-oriented or generalist and often start-ups, spin-offs and other NTBFs are located there. In these cases, BIs are known as Technology Incubators. They are promoted by universities, governments, or private corporations and frequently a STP houses a BI.

	BUSINESS ACCELERATOR	Entity or programme that supports new and usually innovative companies in their growth process after their early stages and before their maturity to scale them up and make them sustainable. There is normally an acceptance process, a participation programme during a limited timeframe with access to investors, networking and mentorship, among other business support measures.
	CLUSTER	Concentration of entities working in a specific or related sector/field. They can be spontaneously generated or driven and can be formed by public and private centres and companies. Proximity provides advantages, such as productivity and synergies. Recently, Hub or Innovation Hub is becoming increasingly used in the SP context and is often referred to as a cluster of start-ups.
	BUSINESS PARK	Area with office buildings where different companies develop their businesses in office space, as well as those involved in light industry. They are usually accessible via good transport but are not specifically focused on innovative companies.
	INDUSTRIAL PARK	Bigger area where different industrial activities can access ground or industrial units. Large companies or subsidiaries with industrial development are normally present. Some common basic services are offered, and it is not specifically focused on innovative companies.

Source: author's own

All the denominations in Table 1 are linked in some way to SPs. Spin-offs, NTBFs and start-ups are companies that can be SP tenants since they are usually innovative businesses. SPs often house and manage Business Incubators and they can work as tenant-feeders to SPs (Ratinho and Henriques, 2010). Nevertheless, the scope of a Science Park is wider than that of an incubator as SPs are focused not only on early stage companies but also on more mature ones. Also, accelerators are related or connected with SPs, since they are part of the entrepreneurship and innovation ecosystem in the scaling up process. Cluster, business park or industrial park refer to an agglomeration of companies and are terms partly connected with STPs. For instance, a business park where 100% of the tenants are NTBFs could be defined as a Science Park. Furthermore, successful parks attract clusters of highly innovative firms (Tan, 2006).

For example, a business park where 100% of the tenants are NTBs could be considered as a Science Park.

4.1.2 Heterogeneity around the concept of science and technology park

Ng et al. (2019) concludes that there are more labels than real types of STPs and they include —apart from the terms already mentioned by IASP definition— technopark, campus, centre, innovation park, park, business park and others. Science city, polo, pole, polis and hi-tech industrial park are other terms used.

These denominations are often used synonymously and UNESCO notes that there are slight differences among some of the terms used around the STP concept, or in some cases they are indicative of country-specific traditions without significant differences in meaning (Lecluyse et al., 2019). Also, different terms have been used interchangeably in past studies (Chan and Lau, 2005). In the main, STPs refer to projects that play a role in the convergence of universities and industries by facilitating the ongoing process of creating and sharing knowledge (Bellavista and Sanz, 2009; Link and Scott, 2007). Also, STPs are used worldwide as tools to foster innovation and economic growth at local, regional and national levels.

Apart from the obvious common characteristics among terms, in practice, there could be a lot of variation and different grades of heterogeneity between them. Moreover, the terms used are not always 100% coherent with the real model or approach of the project. This is because no standard exists to certify the assignation of a term to a specific STP. Therefore, each STP project can choose its own term or label from the variety available which is thought to best describe the nature of the project or be more in line with trends that potentially improve image and attract funding.

4.2. University-science park strategic collaboration

The relevance of some terms in the STPs definitions provided by different STP associations (IASP, UKSPA[31], APTE[32], AURP[33]) is obvious. Universities and knowledge and technology transfer are present in most of the definitions worldwide. Also, the mention of spin-off (that in this field normally is associated with a university/academic spin-off) is frequent.

In addition, the link with universities and the suitability of management are both crucial for the success of SPs (Ratinho and Henriques, 2010). Indeed, the university-industry relationship is a key objective of SPs (Minguillo et al., 2015). Moreover, Science Parks founded by universities could be an important mechanism for generating technological spillovers to local firms and regions (Phan et al., 2005).

The type of linkage and degree of university involvement greatly differs across STPs, ranging from parks owned or solely managed by the university to parks with limited or no formal or passive links with the university (Albahari et al., 2017; Lecluyse et al., 2019). University linkage is frequently found to be of paramount importance to the park's operation, growth, and success (Henriques et al., 2018; Lecluyse et al., 2019; Ratinho and Henriques, 2010) and innovativeness of tenants (Henriques et al., 2018; Lamperi et al., 2017).

Liberati et al. (2016) found a pronounced heterogeneity between Science and Technology Parks in Italy. Albahari et al. (2017) also developed a new stream of research from Spain on STPs, where heterogeneity is a key concept to explain STP effectiveness as an innovation policy tool. Their work analyses different degrees of involvement of universities in the park and their impact on the heterogeneity of the STP. The variety of shareholders and owners of STPs differs widely in most countries as well as the extent to which universities are involved in them. For instance, 37% of Italian STPs and 56% of Spanish STPs do not include a

[31] https://www.ukspa.org.uk/how-to-join/

[32] https://www.apte.org/en/definition-of-science-technology-park

[33] https://www.aurp.net/what-is-a-research-park

university as a founder or promoter (Albahari et al., 2017). At the other extreme and in contrast also with the U.S., all STPs in UK are University Science Parks, located at the institution or within close proximity (Siegel et al., 2003).

Universities may have an interest in being involved in STPs because one of their main missions is to foster technology transfer and university-industry cooperation. Moreover, promotion of university spin-offs, entrepreneurship culture, and quality job creation, among others, are an integral part of any university strategy. Specifically, spin-off firms are recognised as an important opportunity for universities (Salvador, 2011).

SPs supported by universities seem to help both parties to achieve their respective individual goals — the university and the SP itself, which are considered independent institutions—. The collaboration provokes synergies that are coherent with both institutional goals, resulting in many cases with more efficient and sustainable activities. Also, a SP will benefit the university's revenue streams and reputation, as well as stimulating regional employment and economic growth, as mentioned in the introduction section. To summarize, it is a win-win initiative for universities, industries, regional economies, and citizens.

4.3. Proposed science park definition

Recently, the term "Science and Technology Park" is most used by practitioners and the scholarly literature. Even when both practitioners and authors tend to use STP as a general rule, general practical differences can be detected between what is understood by a Science Park and the rest of the terms or labels.

Assuming the SP term meets the IASP definition of STP, some unique characteristics could be assigned to the SP definition. However, the degree of involvement of the university also impacts the heterogeneity of the STP (Albahari et al., 2017). These authors assume that a Science Park has a university shareholding but there is no university shareholding in a Technology Park. Indeed, in practice, a Science Park tends to be more linked to R&D activities and to universities than a technology

park, which is often understood as a bigger project closer to the concept developed in industrial areas or parks. SPs are also more spin-off oriented than other projects, thanks partially to their linkage with universities.

This study focuses on Science Parks where the university is a key component of the project. By referring to universities, it evokes the producers or sources of knowledge, so other Higher Education Institutions and Research Institutes are also included. According to these findings, based on the literature review as well as a perspective gained from professional practise in the field, a SP should meet the following criteria, the first being complying with the adapted IASP general definition for STP:

TABLE 2. *Check-list of compliance criteria for Science Parks. A novel approach for an accurate definition of SPs*

Essential	Organization, managed by professionals, that stimulates innovation, knowledge and technology amongst universities, institutions, companies and markets. It facilitates the creation and growth of innovation-based companies and provides other value-added services and high-quality space and facilities. Prioritization of innovative technology-based firms by admission/selection protocols. Presence of innovative companies in different stages. A project promoted, owned, and managed wholly or partly by universities. University plays a central role in SP dynamics and influences SP performance. R&D activities are very relevant at both public and private sector. Easy company access to quality infrastructure and laboratories, as well as R&D groups. Intensive knowledge, technology and talent transfer activity through close university-industry cooperation are key objectives. Sources/producers, users and consumers of knowledge work collaboratively.
Recommended	Talent shuttle: close interaction between industry and university human capital, including students, professors, researchers and technicians. Focus on entrepreneurial support, directly managed by the SP or by the university and a good SP- university connexion in this field in this second case, especially with spin-off and start-up entrepreneurial projects. Spin-off firms are a relevant group of tenants in a SP. Concentration of science and technology related businesses, including academic spin-off, NTBF, start-ups and mature companies. Business Incubators are often present or connected to a SP.
non-compliance	A project whose entire focus is on real-estate aspects and urban development. A project exclusively oriented towards industrial development. A project where most of the companies have non-existent or residual innovation or R&D activity. A project that is comprised of a single company.

The range of checklist criteria provides a more thorough and accurate definition of SPs —Table 2— and is coherent with other definitions but focuses specifically on SPs.

4.4. Structural analysis of critical factors in a science park

The performance of a Science Park is affected by several factors. In order to determine the key drivers of a Science Park, a structural analysis has been developed. Many factors coming from different fields—social, economic, environmental, business, internal characteristics, etc. —could influence a Science Park. By detecting the critical factors and the interrelations between them, the characteristics that should be monitored could be prioritised.

Factors frequently cited by the relevant related papers (Bellavista and Sanz, 2009; Bigliardi et al., 2006; Fukugawa, 2006; Guadix et al., 2016; Ng et al., 2019) were incorporated, considering the following list of 16 key factors:

TABLE 3. *List of key factors affecting SPs*

Name of the Factor	Abbreviation	Short description
Location	L	SP location and general environment: distance to the city, city size, urban/semiurban/non urban, access, leisure and general services, climate, connections, physical proximity to university, culture, etc.
Economic regional conditions	Ec	Country or region GDP, employment and regional development
University ecosystem	Uni Ec	University specialization, technology transfer activity, innovation orientation, university-industry orientation, entrepreneurial culture.
Support policies	Pol	Existence of local, regional or national government policies supporting: innovation, enterprise activity, university-industry cooperation, technology transfer, science parks infrastructure and funding, etc.
SP Age	Age	SP years in operation, SP life cycle stage.
SP Size	Size	Total surface area of the SP, built-up area, occupancy rate, type of buildings.

SP Promotors	Prom	Ownership, entities promoting the SP, prominence of the university and presence of other actors.
SP Management	Man	Strategy of the SP, actual mission, management model.
SP Funding	Fun	Public and private funding received by the SP.
University/SP interactions	Uni	Intensity of collaboration with the university: technology transfer, access to talent, joint activities, entrepreneurship, etc.
SP services	Ser	Type and quality of the value-added services and facilities offered by the SP.
Number of companies	n comp	Total population of companies in the SP.
Revenue	R	Revenue/turnover and profit of companies at the SP.
Employees in companies	Emp	Total employment in the tenant companies. Amount and profile.
Company profile	Profile	Type of companies at the SP: spin-off, NTBF, existing companies, local or multinational firms, etc.
Expenditure on R&D	R&D	R&D investment by SP tenants.

Source: author's own

The Direct Impact Matrix was completed via consensus reached between the author and another experienced researcher — both also with professional background in SP management — using a scale to indicate impact: none (0), low (1), medium (2), high (3) and potential (P). The resultant Direct Impact Matrix is shown in Table 4. It is important to bear in mind that the results of the structural analysis are dependent on the ratings of the experts involved in the evaluation of each impact parameter.

TABLE 4. *Direct Impact Matrix of 16 factors influencing SP performance*

	L	Ec	Uni Ec	Pol	Age	Size	Prom	Man	Fun	Uni	Ser	n comp	R	Emp	Profile	R&D
L	0	0	1	1	0	2	1	2	1	3	1	3	0	1	2	0
Ec	2	0	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Uni Ec	0	0	0	0	1	2	2	2	0	3	2	3	1	0	3	2
Pol	0	0	2	0	2	2	1	2	3	2	2	3	3	2	2	3
Age	1	0	1	0	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	1	0
Size	0	1	1	0	0	0	1	2	2	0	1	3	0	1	2	0

Prom	1	0	1	1	0	1	0	3	1	3	2	0	0	0	2	2
Man	1	0	1	0	0	2	0	0	3	3	3	3	2	1	3	2
Fun	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	3	1	0	0	0	0
Uni	0	0	2	0	0	1	1	2	1	0	2	3	2	1	3	3
Ser	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	3	2	2	3	2
n comp	1	P	2	1	0	2	1	3	3	2	2	0	1	0	1	1
R	1	P	2	1	0	2	1	1	1	2	1	1	0	3	2	2
Emp	2	1	1	0	0	2	0	1	0	1	1	0	0	0	2	2
Profile	0	2	2	1	0	2	1	3	1	3	3	1	2	3	0	3
R&D	0	1	2	1	0	0	1	2	0	3	1	0	2	2	3	0

Source: author's own

FIGURE 1. *Influence/dependence map of the structural analysis based on direct impact*

Source: MICMAC software

The structural analysis using MICMAC software indicates the crucial factors impacting the performance of a SP given their high influence on other factors and their strong dependency on other characteristics. From Figure 1, the study selects 5 main crucial factors that affect the performance of SPs: 1) profile of companies in the SP; 2) university/SP interaction; 3) SP management strategy; 4) number of participating

companies; and 5) university ecosystem. This analysis is consistent with our proposed Science Park definition in section 4.3 where a deep involvement and influence of the university and the prioritization of innovative technology-based firms are the common defining characteristic.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Both the heterogeneity of STPs and the absence of an accepted standard of certification make it difficult to establish a universal STP classification. A Science Park, a particular subgroup of STP, provides specific advantages for innovation. The inaccurate use of the term SP could injure its prestige as well as the promotion of the real value-added benefits of Science Parks for companies and regional ecosystems (Frances and Palomar, 2022). Hence, the main contribution of this study is to differentiate the real nature and critical characteristics of a Science Park compared to other STPs.

A glossary of terms extensively used in the SP field was created, which contributes to disambiguation and ensures their use in a consistent manner in future work. These terms include different types of companies: spin-off, NTBF and start-up; and business activity facilitators: business and technology incubator, business accelerator, cluster, hub, business park and industrial park.

The second main contribution of this study is a proposal for a proper and comprehensive Science Park explanation, as a STP with distinguishing characteristics. These include a key role for the university, a focus on R&D activities and university-industry cooperation, as well as technology, knowledge, and talent transfer. This research establishes the checklist characteristics that are essential and recommended for SPs as well as those that indicate non-compliance with the definition of a SP. This contribution is consistent with previous definitions and gives more accuracy to our understanding of what qualifies as a “proper” Science Park. The approach is crucial to give coherence to the branding of SPs, specifically given the lack of standards or certifications coupled with a wide use of the general term (STP) to include heterogeneous projects with very different goals.

The detection of strategic factors affecting SPs is the third main contribution of the study. The different factors detected by authors as influencers of SP performance were considered to develop a structural analysis to differentiate which ones are critical factors from the qualitative analysis. The results show that 5 factors are strategic: 1) profile of companies in the SP; 2) university/SP interaction; 3) SP management strategy; 4) number of participating companies; and 5) university ecosystem.

These results are consistent with our own SP definition —see Table 2—, and once again the importance of university involvement in a SP is clear. However, other STPs models may place a priority on the availability of land due to the size requirements of the park rather than the university/SP interaction and the university ecosystem. Furthermore, the university's role and the presence of intensive knowledge-based firms may not always be important in non-SP projects.

This study's contribution to the literature will be useful for policymakers, industry leaders, practitioners, and universities. Understanding the intricacy of Science Parks is the basis for future decisions about, for example, the best way to develop a SP and make it effective in the context of a given environment and region.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

This research work has been partially funded by the Generalitat Valenciana through the project NL4DISMIS: Natural Language Technologies for dealing with dis- and misinformation with grant reference (CIPROM/2021/21); and the Ministry of Science and Innovation, PID2021-123956OB-I00, (CORTEX) COnscious natuRal TEXt generation.

The authors gratefully acknowledge the support of Natural Language Processing and Information Systems Research Group from the University of Alicante.

7. REFERENCES

Albahari, A., Barge-Gil, A., Pérez-Canto, S., and Modrego, A. (2017). Technology parks versus science parks: does the university make the difference?. Technological Forecasting and Social Change. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.11.012.

Bellavista, J. and Sanz, L. (2009). Science and technology parks: habitats of innovation: introduction to special section. Science and Public Policy. https://doi.org/10.3152/030234209X465543.

Bigliardi, B., Dormio, Al., Nosella, A., & Petroni, G. (2006). Assessing science parks' performances: directions from selected Italian case studies. Technovation. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.01.002.

Chan, KF., & Lau, T. (2005). Assessing technology incubator programs in the science park: the good, the bad and the ugly. Technovation. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2004.03.010.

Díez-Vial, I. and Montoro-Sánchez, Á. (2016). How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park. Technovation. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.09.001.

Ferguson, R. and Olofsson, C. (2004). Science Parks and the Development of NTBFs— Location, Survival and Growth. The Journal of Technology Transfer. https://doi.org/10.1023/B:JOTT.0000011178.44095.cd.

Frances, O. and Palomar, M. (2022). What are Science Parks? A review of the state of the art, adequate terminology and typologies. 14th International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN22 Proceedings. 10.21125/edulearn.2022.1049

Fukugawa, N. (2006). Science parks in Japan and their value-added contributions to new technology-based firms. International Journal of Industrial Organization. https://doi.org/10.1016/j.ijindorg.2005.07.005.

Godet, M. and Durance, P. (2011). Strategic Foresight: For Corporate and Regional Development. DUNOD.

Guadix, J., Carrillo-Castrillo, J., Onieva, L., & Navascués, J. (2016). Success variables in science and technology parks. Journal of Business Research. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.045.

Hansson, F., Husted, K., & Vestergaard, J. (2005). Second generation science parks: from structural holes jockeys to social capital catalysts of the knowledge society. Technovation. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2004.03.003.

Henriques, IC., Sobreiro, VA. and Kimura, H. (2018). Science and technology park: Future challenges. Technology in Society. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.01.009

Lamperti, F., Mavilia, R. and Castellini, S. (2017). The role of Science Parks: a puzzle of growth, innovation and R&D investments. The Journal of Technology Transfer. https://doi.org/10.1007/s10961-015-9455-2.

Lecluyse, L., Knockaert, M. and Spithoven, A. (2019). The contribution of science parks: a literature review and future research agenda. The Journal of Technology Transfer. https://doi.org/10.1007/s10961-018-09712-x.

Liberati, D., Marinucci, M. and Tanzi, GM. (2016). Science and technology parks in Italy: main features and analysis of their effects on the firms hosted. The Journal of Technology Transfer. https://doi.org/10.1007/s10961-015-9397-8.

Link, AN. and Scott, JT. (2003). The Growth of Research Triangle Park. Small Business Economics. https://doi.org/10.1023/A:1022216116063.

Link, AN. and Scott, JT. (2007). The economics of university research parks. Oxford Review of Economic Policy. https://doi.org/10.1093/oxrep/grm030.

Löfsten, H. and Linderlöf, P. (2002). Science Parks and the growth of new technology-based firms—academic-industry links, innovation and markets. Research Policy. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(01)00153-6.

Minguillo, D., Tijssen, R. and Thelwall, M. (2015). Do science parks promote research and technology? A scientometric analysis of the UK. Scientometrics. https://doi.org/10.1007/s11192-014-1435-z.

Ng, WKB., Appel-Meulenbroek, R., Cloodt, M. and Arentze, T. (2019). Towards a segmentation of science parks: A typology study on science parks in Europe. Research Policy. https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.11.004.

Phan, PH., Siegel, DS. and Wright, M. (2005). Science parks and incubators: observations, synthesis and future research. Journal of Business Venturing. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.12.001.

Ratinho, T. and Henriques, E. (2010). The role of science parks and business incubators in converging countries: Evidence from Portugal. Technovation. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2009.09.002.

Salvador, E. (2011). Are science parks and incubators good “brand names” for spin-offs? The case study of Turin. The Journal of Technology Transfer. https://doi.org/10.1007/s10961-010-9152-0.

Siegel, DS., Westhead, P. and Wright, M. (2003a). Assessing the impact of university science parks on research productivity: exploratory firm-level evidence from the United Kingdom. International Journal of Industrial Organization. https://doi.org/10.1016/S0167-7187(03)00086-9.

Squicciarini, M. (2009). Science parks: seedbeds of innovation? A duration analysis of firms' patenting activity. Small Business Economics. https://doi.org/10.1007/s11187-007-9075-9.

Tan, J. (2006). Growth of industry clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun Science Park. Journal of Business Venturing. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2005.06.006.

Vásquez-Urriago, ÁR., Barge-Gil, A. and Rico, AM. (2014). The impact of science and technology parks on firms' product innovation: empirical evidence from Spain. Journal of Evolutionary Economics. https://doi.org/10.1007/s00191-013-0337-1.

Yang, CH., Motohashi, K. and Chen, JR. (2009). Are new technology-based firms located on science parks really more innovative?: Evidence from Taiwan. Research Policy. https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.09.001.

JOB CRAFTING DE RECURSOS SOCIALES, AUTONOMÍA LABORAL, AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL

JORGE MAGDALENO MARCO
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia del comportamiento de ciudadanía organizacional (OCB) está creciendo en el contexto laboral actual debido a un entorno altamente competitivo donde el desempeño de tarea ya no es suficiente para garantizar el desempeño organizacional (Campbell & Wiernik, 2015). Los OCBs son un conjunto de comportamientos que van más allá del desempeño de tarea y benefician a la organización. Más específicamente, se refieren a las "contribuciones de los empleados al mantenimiento y mejora del contexto social y psicológico que apoya al desempeño de tarea" (Organ, 1997, p. 91), lo que representa un paso más allá del mero desempeño de tarea. Los OCBs son comportamientos voluntarios que apoyan a los compañeros y benefician a la organización en general (Sharma, 2016). Smith et al. (1983) afirman que el OCB "lubrica la maquinaria social de la organización" (p. 654). Así, existe un acuerdo tácito en que este tipo de actuaciones tiene un importante componente social. OCB es clave para la efectividad organizacional porque se ha demostrado que tiene un efecto directo en otros resultados organizacionales, como la cantidad y calidad de la producción, los beneficios, la eficiencia, la satisfacción del cliente y la calidad del desempeño (Walz y Niehoff, 2000). Por lo tanto, aprender a aumentar los OCBs en las organizaciones es crucial para su competitividad y supervivencia.

Dos antecedentes principales del OCB son la autonomía laboral (Krishnan et al., 2013; Park et al., 2016) y la autoeficacia (Chen & Kao, 2011; Cohen & Abedallah, 2015). La autonomía laboral implica que los empleados tengan libertad, independencia y discrecionalidad para tomar decisiones en el trabajo; los empleados cuyas organizaciones les otorgan estas opciones estarán más inclinados a responder con comportamientos positivos (Krishnan et al., 2013). La autoeficacia permite a los empleados saber qué OCBs son apropiados en situaciones específicas y cómo realizarlos (Beauregard, 2012). Aunque estos dos constructos son antecedentes reconocidos del OCB, la literatura sugiere que constructos recientes en el campo, como el job crafting (JC), podrían ser mecanismos a través de los cuales se eliciten sus efectos (Rudolph et al., 2017). Según el modelo de demandas-recursos del trabajo (modelo JD-R; Tims & Bakker, 2010), JC permite a los empleados lograr un mejor ajuste con su trabajo ajustando sus recursos y demandas laborales, por iniciativa propia, a sus capacidades y necesidades. Este proceso los lleva a mostrar sus mejores habilidades en el desempeño de su trabajo en general (Irvin, 2017) e invertir en él yendo más allá de la descripción formal del trabajo (Theeuwes, 2016). En este caso, examinamos específicamente el papel del componente social de JC, que es más destacado con la naturaleza social de OCB.

Por lo tanto, en este estudio analizamos el papel mediador de la elaboración de recursos sociales en la relación entre la autonomía laboral y la autoeficacia y el OCB. Probar este modelo es importante por tres razones. En primer lugar, una mejor comprensión de los mecanismos que conducen a OCB puede tener implicaciones relevantes para la gestión de recursos humanos. Por ejemplo, si se encuentra que la elaboración de recursos sociales para el trabajo media completamente estas relaciones, puede conducir a intervenciones más directas. En segundo lugar, aunque algunos metaanálisis sugieren nuestro modelo propuesto al discutir los antecedentes y los resultados de JC (por ejemplo, Rudolph et al., 2017), no hay estudios que contemplen específicamente nuestro modelo en un diseño único. En tercer lugar, la evidencia empírica en este campo es principalmente transversal. Como argumentan Tims y Bakker (2010), las consecuencias de JC tardan en desarrollarse; por lo tanto, es más

apropiado utilizar diseños que consideren al menos dos puntos temporales en los estudios de JC. Los autores del metanálisis antes mencionado (Rudolph et al., 2017) no pudieron encontrar suficientes resultados de JC a lo largo del tiempo y argumentaron que este problema debería captar la atención de futuros investigadores. En otro metanálisis sobre JC, Zhang y Parker (2019) declararon categóricamente que "los estudios empíricos existentes son predominantemente transversales y, por lo tanto, no pueden sacar conclusiones causales" (p. 17). En nuestro estudio, respondemos a esta necesidad de considerar la perspectiva temporal examinando los efectos sobre la OCB al mismo tiempo (OCB (t1)), pero también en un momento posterior de recopilación de datos (OCB (t2)).

En este sentido, el objetivo de nuestro estudio es comprender mejor los mecanismos que operan entre OCB y algunos de sus antecedentes más destacados. Teniendo en cuenta la necesidad de estudios con una perspectiva temporal, nuestra principal contribución radica en examinar las relaciones presentadas desde la perspectiva de un posible efecto retardado.

1.1. Antecedentes de OCB: Autonomía Laboral, Autoeficacia y Job Crafting de Recursos Sociales

1.1.1. Autonomía laboral

La autonomía laboral es una de las características del trabajo más estudiadas y, a menudo, se considera un elemento central en los modelos de diseño del trabajo (Campion, 1988; Hackman & Oldham, 1976). Se define como "el grado en que el trabajo proporciona libertad, independencia y discreción sustanciales al empleado para programar el trabajo y determinar los procedimientos que se utilizarán para llevarlo a cabo" (Hackman & Oldham, 1975, p. 162). La norma de reciprocidad (Gouldner, 1960), a menudo integrada en la teoría del intercambio social (Blau, 1964), ayuda a explicar cómo la autonomía laboral puede influir en el CCO. Según esta norma, los individuos suelen sentirse inclinados a responder a una acción positiva con otra acción positiva en todos los contextos sociales. Por lo tanto, se espera que los empleados a quienes se les otorga libertad, independencia y discreción para tomar decisiones en

el trabajo se sientan obligados a responder con algún tipo de comportamiento positivo en el lugar de trabajo (Krishnan et al., 2013). Este comportamiento positivo está bien representado por OCB, que implica realizar el trabajo más allá de lo esperado y llevar a cabo comportamientos extra-roles como ayudar a los demás, quedarse hasta tarde o defender a la organización de las críticas (Sharma, 2016).

La evidencia empírica en general ha confirmado la existencia de esta relación, con estudios que encuentran efectos directos de la autonomía laboral en el OCB (Chen & Chiu, 2009; Krishnan et al., 2013; Peng, 2013). Sin embargo, un estudio de Chiu y Chen (2005) planteó una hipótesis pero no encontró una relación entre la autonomía laboral y el OCB al probar su modelo en una muestra de empleados de empresas electrónicas. Al tratar de comprender sus resultados, aventuraron que una alta autonomía laboral puede reducir la dependencia de los empleados de la ayuda de otros y, a cambio, llevarlos a mostrar menos OCB. No obstante, la mayoría de los artículos encuentran una relación positiva, y Chiu y Chen (2005) pueden haber obtenido estos resultados debido a las características específicas de su muestra (solo empresas electrónicas). Por estas razones, proponemos nuestra primera hipótesis:

Hipótesis 1: La autonomía laboral (t1) predice positivamente el OCB (t1).

1.1.2. Autoeficacia

La autoeficacia "está relacionada con los juicios sobre qué tan bien uno puede ejecutar los cursos de acción requeridos para lidiar con situaciones prospectivas" (Bandura, 1982, p. 122). Los empleados autoeficaces harán un esfuerzo que probablemente los lleve a resultados exitosos, a diferencia de aquellos con baja autoeficacia, que es más probable que inviertan poco esfuerzo y tengan menos éxito (Stajkovic & Luthans, 1998). Es probable que los empleados autoeficaces sepan qué OCB son apropiados en situaciones específicas y cómo realizar estos comportamientos (Beauregard, 2012). Beauregard (2012) proporciona el ejemplo de un empleado con una alta autoeficacia que "puede ser más probable que se ofrezca como voluntario para ayudar a sus compañeros de trabajo con problemas relacionados con el trabajo o para asistir a reuniones

voluntarias, porque él/ella está en mejores condiciones para planificar de manera proactiva estas actividades y organizar la jornada laboral para acomodarlas" (p. 594). Además, las personas autoeficaces buscan experiencias que mejoren su autopercepción (Bandura, 1993), como participar en comportamientos extra-roles (es decir, OCB) (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

Los estudios empíricos también tienden a apoyar esta relación positiva, aunque con limitaciones. Algunos estudios encontraron un efecto directo de la autoeficacia sobre el OCB (Bogler & Somech, 2004; Chen & Kao, 2011; Cohen & Abedallah, 2015). En contraste, D'Amato y Zijlstra (2008) reportaron una relación negativa entre las dos variables al probar su modelo en una muestra de empleados de hospitales. Defendieron este hallazgo señalando que la autoeficacia está orientada al individuo, mientras que la OCB está orientada al equipo. Sin embargo, al igual que en el caso de la autonomía laboral, observamos que el único estudio que contradice la norma tiene una muestra muy específica (empleados de hospitales). Además, la mayoría de la evidencia apunta a una relación positiva entre la autoeficacia y el OCB; por lo tanto, planteamos la hipótesis:

Hipótesis 2: La autoeficacia (t1) predice positivamente la OCB (t1).

1.1.3. Job crafting de recursos sociales

Entre las dimensiones del JC, algunas bases teóricas sustentan la importancia de la elaboración de recursos sociales para el trabajo. La perspectiva socialmente integrada (Berg et al., 2010; Grant, 2007; Grant & Parker, 2009) argumenta que los trabajos, roles y tareas están integrados en una estructura social en el lugar de trabajo. Esta perspectiva sugiere que las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo son críticas para JC. Sekiguchi y colegas (2017) defienden la relevancia de la capacidad de interactuar con otros o influir en otros para promover JC en un lugar de trabajo socialmente integrado. Beauregard (2012) defiende la importancia del factor social al proponer que los empleados que desarrollan comportamientos que mejoran el aspecto social del trabajo benefician a la organización en su conjunto.

La mayoría de las conceptualizaciones de JC incluyen una dimensión de orientación social, como en la conocida categorización de Tims et al. (2012). Según estos autores, la creación de recursos sociales en el trabajo consiste en reforzar los aspectos sociales del trabajo, como pedir retroalimentación, brindar apoyo y regular los niveles de interacción. Convierte las interacciones sociales en el trabajo en un recurso que puede ser utilizado por el empleado.

La definición de Organ (1997) se refiere a OCB como comportamientos que contribuyen al mantenimiento y mejora del contexto social y psicológico que apoya el desempeño de la tarea. Con base en esta definición, observamos que tanto la elaboración de recursos sociales como los conceptos OCB introducen el factor social. Por lo tanto, los empleados que han sido capaces de modificar sus trabajos en términos de sus límites sociales, promoviendo la retroalimentación y el apoyo, es decir, ganando recursos sociales en el trabajo (elaboración de recursos sociales en el trabajo), podrían estar más preparados para trabajar para mejorar el entorno social y social. contexto psicológico del trabajo (OCB). Además, diseñar un trabajo con éxito puede llevar a los empleados a resultados organizacionales positivos porque JC mejora el ajuste entre el trabajo y la persona (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2015; Rudolph et al., 2017). Los empleados que diseñan sus trabajos para que se ajusten a sus fortalezas personales pueden usar sus mejores habilidades para realizar su trabajo (Irvin, 2017). Aquellos que obtienen recursos en el trabajo están mejor preparados para invertir en su trabajo, lo que los hace más propensos a mostrar comportamientos que no están incluidos en la descripción formal del trabajo y participar en OCB (Theeuwes, 2016).

La evidencia empírica parece apoyar esta relación positiva. El metanálisis de Rudolph et al. (2017) encuentra una relación positiva entre el job crafting de recursos sociales y el OCB. La búsqueda de recursos, identificable con el aumento de los recursos laborales estructurales y sociales (Petrou et al., 2012), parece estar relacionada positivamente con el desempeño contextual (Demerouti et al., 2015; Theeuwes, 2016). La elaboración relacional, equivalente a la creación de empleo de los recursos sociales (Wrzesniewski & Dutton, 2001), parece predecir positivamente el OCB (Shusha, 2014).

Con base en lo anterior, formulamos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: Job crafting de recursos sociales (t1) predice positivamente OCB (t1).

Debido a que se ha sugerido que los efectos de JC tardan en aparecer (Tims & Bakker, 2010), también probamos la relación en un diseño retrasado, es decir, midiendo OCB en un segundo momento de recopilación de datos (OCB (t2)) y controlando el efecto de OCB (t1) sobre OCB (t2). Por lo tanto, añadimos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 4: Job crafting de recursos sociales (t1) predice positivamente OCB (t2), y esta relación es más fuerte que la predicha por la Hipótesis 3.

1.2. Efecto Mediador de Job Crafting de Recursos Sociales

Como propusimos, el job crafting de los recursos sociales podría estar jugando un papel mediador entre la OCB y sus antecedentes. El modelo JD-R establece que los empleados intervienen de forma proactiva y modifican sus puestos de trabajo para ajustarlos a sus capacidades y necesidades (Tims & Bakker, 2010). Para que este proceso de ajuste se lleve a cabo, los empleados deben tener la autonomía para realizar cambios en su lugar de trabajo y la autoeficacia para creer que pueden implementarlos. Además, el proceso de remodelación defendido por el modelo JD-R da como resultado un mayor ajuste persona-puesto que hace que los empleados estén más dispuestos a cumplir y desempeñarse (OCB).

La literatura sugiere que la autonomía laboral y la autoeficacia están relacionadas con JC y, en consecuencia, con el job crafting de recursos sociales para el trabajo. En el caso de la autonomía laboral, la sensación de libertad, control y responsabilidad que proporciona hace que los empleados busquen más control y ajusten sus roles a sus preferencias personales (Sekiguchi et al., 2017; Vanbelle et al., 2017). En este sentido, Ghitulescu (2006) afirma que la discreción sobre su trabajo permite a los empleados ajustar aspectos del trabajo a sus habilidades y preferencias. Como corolario, la oportunidad de decidir qué y cómo hacer el trabajo (es decir, la autonomía laboral) puede incluso ser una condición previa para JC (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Como explican Tims y Bakker (2010), una condición importante para JC es que los empleados

tengan suficiente control sobre su trabajo para percibir que tienen la oportunidad de cumplir sus ideas o deseos. En términos generales, la evidencia empírica respalda este efecto positivo de la autonomía laboral en JC (Li, 2015; Roczniewska & Puchalska-Kamińska, 2017; Sekiguchi et al., 2017; Vanbelle et al., 2017).

En cuanto a la autoeficacia, varios estudios han demostrado que predice conductas proactivas (Morrison & Phelps, 1999; Speier & Frese, 1997; Salanova et al., 2006; Tims et al., 2014). JC se considera un comportamiento proactivo (Grant & Parker, 2009); por lo tanto, es plausible que la autoeficacia pueda actuar como su antecedente. Miraglia y colegas (2017) argumentan que la autoeficacia es un antecedente prometedor de JC porque cuando las personas creen que pueden dominar su trabajo, es más probable que redefinan las tareas laborales, las actividades y las relaciones sociales (elaboración de recursos sociales). En consecuencia, los trabajadores autoeficaces podrían elaborar sus trabajos más que los trabajadores no autoeficaces. Rudolph y sus colegas (2017) argumentan que los empleados autoeficaces están especialmente interesados en las dimensiones de JC "orientadas al crecimiento", incluida la elaboración de recursos sociales para el trabajo, en lugar de, por ejemplo, tratar de disminuir las demandas laborales obstaculizadoras, otra dimensión de JC en la conceptualización de Tims et al. (2012). La evidencia empírica respalda la relación positiva entre la autoeficacia y la elaboración de recursos sociales para el trabajo (Kanten, 2014; Miraglia et al., 2017; Tims et al., 2014).

En suma, y en congruencia con los supuestos del modelo JD-R, la elaboración de recursos sociales en el trabajo puede actuar como mediador en la relación entre la autonomía laboral, la autoeficacia y el OCB. Proponemos que la autonomía laboral y la autoeficacia fomenten la OCB porque permiten que los empleados elaboren su trabajo en función de sus necesidades y expectativas, y este ajuste los impulsa a dar su mejor desempeño. En la primera fase, la autonomía de los empleados sobre su trabajo les permite participar en la elaboración de recursos sociales (Tims & Bakker, 2010). Además, la autoeficacia les hace creer que son capaces de desempeñar eficazmente los aspectos sociales de su trabajo e incluso modificarlos (Miraglia et al., 2017). En una fase posterior, a

los creadores de empleo se les permite usar sus mejores habilidades (Irvin, 2017) y están más dispuestos a invertir en su trabajo e ir más allá de la descripción formal del trabajo (Theeuwes, 2016). Se espera que esta última parte del modelo ocurra predominantemente a través de un efecto retardado (OCB (t2)), como se explicó anteriormente. Por lo tanto, formulamos nuestras hipótesis de mediación de la siguiente manera:

Hipótesis 5: La autonomía laboral (t1) predice positivamente la OCB (t2) a través de la elaboración laboral de los recursos sociales (t1).

Hipótesis 6: La autoeficacia (t1) predice positivamente la OCB (t2) a través de la elaboración de recursos sociales (t1).

Con todo, la principal contribución de este estudio es examinar los mecanismos que vinculan a OCB y sus antecedentes. Para ello, exploramos el papel de la elaboración de recursos sociales como un mediador prometedor entre la OCB y sus antecedentes desde una perspectiva temporal, como sugiere una investigación reciente (Li, 2015; Miraglia et al., 2017). Se ha sugerido que los efectos JC tardan en aparecer (Tims & Bakker, 2010); por lo tanto, sería incongruente continuar produciendo estudios transversales cuando parte del diseño implica examinar los resultados de JC. Los mecanismos propuestos teóricamente que vinculan estos constructos solo se han probado en estudios transversales hasta la fecha; el uso de datos con desfase temporal permite realizar pruebas más apropiadas de las relaciones causales.

2. MÉTODO

2.1. Participantes y Procedimiento

Se utilizó un muestreo por conveniencia, asegurando una muestra heterogénea al utilizar organizaciones de diferentes sectores y ubicaciones. Se invitó a participar al personal de la organización llenando el cuestionario de forma voluntaria y confidencial (T1). Las mismas empresas fueron contactadas entre nueve meses y un año después (T2) para participar nuevamente en el proyecto. A los trabajadores específicos que participaron en T1 se les pidió que lo hicieran nuevamente en T2. Se utilizaron códigos para garantizar el anonimato y la coincidencia de datos de

las respuestas de los trabajadores entre los dos tiempos de recolección de datos.

La muestra inicial estuvo compuesta por 1647 participantes. De ellos, 593 volvieron a contestar en T2. Este último grupo constituye el conjunto de participantes utilizados en este estudio. Pertenecían a 24 organizaciones diferentes en España, principalmente del sector servicios (69,3%), y el resto (30,7%) del sector secundario. Las pequeñas diferencias entre los dos tiempos de recopilación de datos se debieron a valores faltantes o cambios a lo largo del tiempo. En T1, el 52,8% de los participantes eran mujeres y el 43,3% hombres; en T2, el 53,5% eran mujeres y el 45% hombres. En T1, el 25,6% de los encuestados tenían menos de 35 años, el 60,4% entre 35 y 50 años y el 10,8% más de 50 años; en T2, el 20,9% eran menores de 35 años, el 60,4% entre 35 y 50 años, y el 13,5% mayores de 50 años. En T1, la mayoría de los participantes (63,6%) tenían título de licenciatura o formación profesional (13,3%), con porcentajes similares para T2 (65,3% tenía licenciatura, 14,2% tenía formación profesional).

2.2. Medidas

Todas las variables se recogieron en T1, excepto OCB, que se recogió tanto en T1 como en T2.

La autonomía laboral se midió utilizando tres ítems de la versión en español (Bayona et al., 2015) del Work Design Questionnaire (Morgeson & Humphrey, 2006), denominado dimensión de autonomía laboral de las características del trabajo. Los ítems se puntuaron en una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Un ítem de muestra sería: “Mi trabajo me permite tomar muchas decisiones por mí mismo”.

La autoeficacia se midió con tres ítems de una adaptación de Djourova et al. (2019) del Cuestionario de Capital Psicológico de Luthans et al. (2007). Los ítems se calificaron en una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6 es totalmente de acuerdo. Un ítem de muestra sería: “Creo que representaría bien a mi grupo en las reuniones con la gerencia”.

El aumento de los recursos laborales sociales se midió utilizando tres ítems de la versión en español de Job Crafting Scale (Sora et al. 2018). Los ítems se calificaron en una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Un ítem de muestra sería: "Le pido a mi supervisor que me aconseje y oriente".

OCB se evaluó utilizando tres elementos de MacKenzie et al. escala (2011), donde los gerentes tenían que calificar a sus grupos de trabajo en una escala de 7 puntos que iba desde muy en desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (7). Extrajimos los tres elementos que se cargaron más alto y los convertimos en autoinformes. Un ítem de muestra sería: "Estoy dispuesto a compartir mi experiencia, conocimiento e información para mejorar la eficacia de mis colegas".

2.3. Análisis

Primero, realizamos un análisis preliminar, extrayendo las medias, las desviaciones estándar, las correlaciones y los índices de confiabilidad. Verificamos la posibilidad de sesgo del método común aplicando la prueba de factor único de Harman (Podsakoff et al., 2003). En esta prueba, todos los elementos se ven obligados a una solución de un factor sin rotar. Si se explica menos del 50% de la varianza, se puede suponer la falta de sesgo del método común.

En segundo lugar, aplicamos un modelo de ecuaciones estructurales con el software AMOS 26.0.0. Los elementos individuales se introdujeron como variables observadas. Se introdujeron como variables latentes la autonomía laboral (t1), la autoeficacia (t1), la elaboración laboral de los recursos sociales (t1) y el OCB (t1 y t2). De esta forma, estamos mejorando el ajuste del modelo y la precisión de los resultados al contemplar tanto el modelo de medida como el modelo estructural (Schreiber et al., 2010). Para probar los efectos indirectos específicos en la mediación, y siguiendo las instrucciones de Collier (2020), elaboramos intervalos de confianza utilizando el método de Monte Carlo (MacKinnon et al., 2004) con 5.000 repeticiones.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las medias, las desviaciones típicas, las fiabilidades de Cronbach y las correlaciones entre las variables. La mayoría de las variables están significativamente interrelacionadas. La correlación más alta es entre OCB (t1) y OCB (t2) (r = .63).

TABLA 1. *Medias, desviaciones estándar, correlaciones y confiabilidad de todas las variables del estudio.*

	Media	**Desviación típica**	**Autonomía laboral (t1)**	**Autoeficacia (t1)**	**Job crafting de recursos sociales (t1)**	**OCB (t1)**	**OCB (t2)**
Autonomía laboral (t1)	4.17	.85	.75				
Autoeficacia (t1)	4.74	.82	.25**	.80			
Job crafting de recursos sociales (t1)	3.07	.92	.12**	.11**	.77		
COB (t1)	5.63	.90	.19**	.53**	.18**	.66	
COB (t2)	5.60	.99	.18**	.45**	.27**	.63**	.75

Nota. Las fiabilidades alfa de Cronbach se muestran en la diagonal.
** p < 0,05, ** p < 0,01*

En cuanto a la fiabilidad medida con el alfa de Cronbach, aunque OCB (t1) se encuentra por debajo del punto de corte sugerido por Nunnally y Bernstein (1994), el resto de alfas son aceptables. En el caso de OCB (t2), el índice es mayor. Clark y Watson (1995) argumentan que no es raro que los investigadores consideren que las confiabilidades en los años 60 y 70 son buenas o adecuadas. La prueba de factor único de Harman (Podsakoff et al., 2003) mostró que un factor único forzado explicaba menos del 50% de la varianza (S 2 = 30,058), por lo que podemos suponer que el sesgo del método común podría no estar presente en un grado relevante. en nuestro estudio.

Para evaluar el ajuste del modelo, se utilizaron varios índices de ajuste (Hu & Bentler, 1999) porque ningún índice de ajuste específico puede evaluar los diferentes aspectos de la bondad del ajuste de forma

integrada. Normalmente se reporta la prueba Chi-cuadrado (χ 2), aunque se ha considerado muy sensible al tamaño de la muestra; valores cercanos a 0 indican un buen ajuste. Relacionado con esto, el cociente entre el chi-cuadrado y los grados de libertad (χ 2 /df) debe estar por debajo de .2. El ajuste aceptable también se prueba con los siguientes indicadores, que van de 0 a 1, con el valor deseado entre paréntesis: error de aproximación de la raíz cuadrática media (RMSEA < .06), residual de la raíz cuadrática media estandarizada (SRMR < .08), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI). Estos últimos cinco índices deben ser > .90. El ajuste del modelo fue excelente, así: χ 2 = 137.811; x2 /gl = 1.79; RMSEA = .037; SRMR =, 035; CFI = .980; ITL =, 972; GFI = .970; AGFI = .954. Se implementaron tres índices de modificación, que consistieron en covariar los errores de los pares de los mismos ítems a través de los dos tiempos en OCB. Estas modificaciones fueron apoyadas por la teoría psicométrica (Landis et al., 2009).

La Figura 1 muestra los resultados del modelo, incluidos los coeficientes estandarizados y su nivel de significación. En primer lugar, encontramos que, contrariamente a nuestras expectativas, la autonomía laboral (t1) no predecía la OCB (t1) directamente (hipótesis 1 rechazada), aunque sí lo hacía la autoeficacia (t1) (hipótesis 2 confirmada). También se confirmó la hipótesis 3: el job crafting de recursos sociales (t1) se relacionó positivamente con la OCB (t1). Job crafting de recursos sociales (t1) también estuvo relacionado con OCB (t2), y esta relación fue más fuerte que para OCB (t1) (r 2 H3 = .15 < r 2 H4 = .18; Hipótesis 4 confirmada), incluso cuando se controban los efectos de OCB (t1) sobre OCB (t2).

FIGURA 1. *Resultados del modelo.*

Los coeficientes están estandarizados. Las líneas discontinuas indican no significación.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

En cuanto a la mediación, todos los caminos contemplados en nuestro modelo se calculan con el método de Monte Carlo (MacKinnon et al., 2004) y se muestran en la Tabla 2. Los intervalos de confianza entre los puntos inferior y superior que no incluyen o indican una mediación significativa. En cuanto a los caminos de interés, la autonomía laboral (t1) predijo la OCB (t2) a través de la elaboración del trabajo de los recursos sociales (t1) (Ruta 1; Hipótesis 5 confirmada). Debido a que no hay efectos directos de la autonomía laboral (t1) en OCB (t2), podemos concluir que existe apoyo para la mediación completa. Cabe destacar que este efecto también ocurre al introducir OCB (t1) en la mediación (Path 3), lo que significa que parte del efecto es inmediato y parte retardado. Respecto a la autoeficacia (t1), no afectó a la OCB (t2) a través del job crafting de recursos sociales (t1) (Ruta 4; Hipótesis 6 rechazada), aunque sí a través de la OCB (t1) (Ruta 5).

TABLA 2. *Simulación de Monte Carlo para los efectos indirectos (IC = 95%).*

	Índice	Inferior	Superior
Ruta 1: Autonomía laboral (t1) - Job crafting de recursos sociales (t1) - OCB (t2)	.032	.007	.070
Ruta 2: Autonomía laboral (t1) - OCB (t1) - OCB (t2)	.020	-.064	.121
Ruta 3: Autonomía laboral (t1) - Job crafting de recursos sociales (t1) - OCB (t1) - OCB (t2)	.017	.003	.045
Ruta 4: Autoeficacia (t1) - Job crafting de recursos sociales (t1) - OCB (t2)	.012	-.006	.039
Ruta 5: Autoeficacia (t1) - OCB (t1) - OCB (t2)	.470	.336	.666
Ruta 6: Autoeficacia (t1) - Job crafting de recursos sociales (t1) - OCB (t1) - OCB (t2)	.006	-.002	.023
Ruta 7: Job crafting de recursos sociales (t1) - OCB (t1) - OCB (t2)	.094	.034	.174

4. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue comprender mejor los antecedentes y los procesos secuenciales que impactan OCB a lo largo del tiempo. La literatura muestra que la autonomía laboral y la autoeficacia influyen en el OCB, pero propusimos que esta relación podría estar parcialmente mediada por el job crafting de los recursos sociales. Tres hallazgos principales se derivan de nuestros resultados: (1) la autonomía laboral (t1) no predijo el OCB (t1) directamente, pero la autoeficacia (t1) sí lo hizo; (2) La elaboración de recursos sociales (t1) tuvo un impacto inmediato en OCB (t1), pero un efecto retardado más fuerte en OCB (t2); (3) Job crafting de recursos sociales (t1) medió la relación entre autonomía laboral (t1) y OCB (t2), pero no la relación entre autoeficacia (t1) y OCB (t2).

Según nuestra primera hipótesis, esperábamos encontrar una relación directa y positiva entre la autonomía laboral (t1) y el OCB (t1). No encontramos apoyo para esta hipótesis. La autonomía laboral parece estar relacionada con el OCB en la mayoría de los estudios previos (Chen & Chiu, 2009; Krishnan et al., 2013; Peng, 2013), excepto Chiu y Chen (2005). Como mencionamos en la introducción, al examinar el efecto de las características del trabajo en la OCB en una muestra de empleados en empresas electrónicas, estos autores encontraron que la variedad y la

importancia predecían la OCB, pero no la identidad, la autonomía, la retroalimentación y la interdependencia. Explicaron que, "cuando la autonomía laboral de los empleados es alta, reduce sus requisitos y oportunidades para depender de la ayuda de otros y, por lo tanto, a cambio, es menos probable que muestren OCB a los demás" (p. 535). Este efecto parece ser el opuesto de la norma de reciprocidad (Gouldner, 1960), para la cual hipotetizamos una relación potencialmente positiva. Argumentamos que los empleados que recibieron autonomía laboral de la organización se sentirían inclinados a dar algo a cambio, como OCB. Sin embargo, Chiu y Chen (2005) enfatizaron las relaciones recíprocas con los compañeros de trabajo, en lugar de la organización, como un factor importante. En cualquier caso, no podemos argumentar que la relación entre autonomía laboral y OCB sea inexistente, sino que es mediada, como discutimos a continuación.

Nuestra segunda hipótesis proponía una relación directa y positiva entre la autoeficacia (t1) y el OCB (t1). Encontramos apoyo para esta hipótesis, que es consistente con la literatura (p. ej., Bogler & Somech, 2004; Somech & Drach-Zahavy, 2000). Parece que los empleados autoeficaces están mejor preparados para realizar esfuerzos exitosos en el trabajo (Stajkovic & Luthans, 1998) porque saben más sobre los OCB (Beauregard, 2012) y buscan de manera proactiva mejorar su autopercepción al involucrarse en comportamientos extra-rol (Somech y Drach-Zahavy, 2000).

Con base en nuestras hipótesis tercera y cuarta, esperábamos encontrar relaciones positivas entre la elaboración de recursos sociales (t1) y OCB (t1 y t2). Estas hipótesis fueron apoyadas por los datos. En la introducción, desarrollamos el componente social de ambos conceptos, lo que nos hizo esperar que estuvieran relacionados. Aparentemente, los crafteadores de recursos sociales están naturalmente más preparados para proporcionar OCB en el trabajo. Con este hallazgo, encontramos confirmación de la noción de que los efectos JC tardan en aparecer (Tims & Bakker, 2010).

Finalmente, nuestras hipótesis quinta y sexta propusieron un efecto positivo e indirecto de la autonomía laboral (t1) y la autoeficacia (t1) sobre el OCB (t2) a través del job crafting de recursos sociales (t1). Sin embargo, solo encontramos soporte estadístico para la ruta de mediación

con la autonomía laboral (t1) como antecedente. La autoeficacia (t1) no parece influir en el job crafting de recursos sociales (t1), contrariamente a nuestra argumentación previa de que predice comportamientos proactivos. Aparentemente, las modificaciones relacionadas con lo social que promueve el job crafting de recursos sociales no son el tipo de conductas proactivas que la autoeficacia puede fomentar. Quizás permite otros comportamientos que están más orientados a la tarea (por ejemplo, otras dimensiones de JC).

4.1. Implicaciones Teórico-Prácticas

Cuando los supervisores evalúan a sus empleados, consideran de manera holística todos los aspectos del desempeño de los empleados, incluidos aquellos que no son específicamente parte de la descripción del puesto (Johnson, 2001; Azmi et al., 2016), en otras palabras, OCB. En este artículo, proporcionamos algunas ideas sobre cómo fomentar este aspecto, que es muy valorado por la gerencia. Se puede lograr una mayor autonomía laboral a través del rediseño del trabajo (Leverhulme & Riggar, 2017). La autoeficacia se puede obtener a través de programas de capacitación (Luthans et al., 2008) o un estilo de liderazgo transformacional (Pillai & Williams, 2004). Sin embargo, los resultados de este estudio mostraron que la influencia de la autonomía laboral en la OCB se ejerce a través de la elaboración laboral de los recursos sociales. Por lo tanto, los gerentes que no pueden aplicar estrategias de rediseño de puestos podrían tratar de facilitar o alentar a sus trabajadores a participar en el job crafting de recursos sociales.

En cuanto a las implicaciones teóricas, nuestra principal contribución radica en profundizar nuestra comprensión de los vínculos secuenciales y los mecanismos involucrados en los efectos de la autonomía laboral y la autoeficacia en el OCB. Abrimos un camino para la investigación al señalar que el job crafting de recursos sociales funciona como mediador del OCB cuando los empleados tienen suficiente autonomía laboral.

Nos gustaría enfatizar la necesidad de más investigación longitudinal en el campo de la psicología organizacional. Aunque somos conscientes de que nuestro diseño no es técnicamente longitudinal porque solo considera dos puntos en el tiempo, da un paso en esa dirección. El hecho es

que, a pesar del constante acuerdo sobre la necesidad de estudios longitudinales, los datos transversales continúan prevaleciendo en la investigación organizacional (Kelloway & Francis, 2013). La investigación transversal plantea dudas sobre la direccionalidad de los resultados. Por el contrario, la investigación longitudinal no solo alivia este problema, sino que también puede reducir la influencia de terceras variables, como el sesgo de indulgencia y los afectos transitorios (Zapf et al., 1996). Además, como una amenaza a los paradigmas consolidados en el campo, Taris y Kompier (2014) explican que los estudios longitudinales a veces no replican asociaciones que se han establecido previamente de forma transversal. Por todas estas razones, creemos que los diseños longitudinales deben guiar futuras investigaciones.

4.2. Limitaciones y Recomendaciones para el Futuro

Podemos destacar tres limitaciones de este estudio. Primero, usamos medidas autoinformadas para todas nuestras variables. Sería recomendable contar con medidas adicionales del supervisor u otros informantes relevantes. Sin embargo, tenemos que matizar esta limitación. Hay algunos puntos fuertes en el uso de autoinformes, como el señalado por Furnham y Stringfield (1998): es más probable que los empleados sean conscientes de sus comportamientos que los observadores externos y califiquen con mayor precisión su propio desempeño. Además, presentamos la prueba de factor único de Harman (Podsakoff et al., 2003) para verificar los sesgos del método debido a la autoevaluación.

En segundo lugar, no consideramos otros conceptos relacionados con OCB como resultados adicionales, como el comportamiento prosocial, la voz o el resultado más genérico del desempeño contextual. Sería interesante examinar si el job crafting de recursos sociales para el trabajo también es importante en estos resultados. Este enfoque mostraría hasta qué punto el factor social es exclusivamente relevante para la OCB.

Finalmente, nuestro estudio no es verdaderamente longitudinal. Para lograr esto, habríamos tenido que incluir al menos tres tiempos de recolección de datos (Ployhart & Ward, 2011). De hecho, desde un punto de vista metodológico, dado que estábamos estudiando la mediación, la mejor opción hubiera sido establecer las variables independientes en t1,

el mediador en t2 y la variable dependiente en t3. De esta forma, habríamos dejado tiempo para que las variables provocaran sus efectos. Dada la disponibilidad de solo dos puntos temporales, tuvimos que limitarnos a evaluar el progreso en el tiempo de la variable que, según la literatura (Tims & Bakker, 2010), necesita tiempo para producir sus efectos: JC. Por lo tanto, OCB se midió nuevamente en un segundo tiempo de recolección de datos. Sin embargo, aunque nuestro estudio no es longitudinal, representa un paso en la dirección correcta y un avance sobre la administración simultánea de todas las medidas. Futuras investigaciones deberán aceptar el reto de estudiar las relaciones propuestas desde una perspectiva totalmente longitudinal.

5. REFERENCIAS

Azmi, F. T., Kavitha, D., & Kalpana, J. (2016). Organizational Citizenship Behavior (OCB): A Comprehensive Literature Review. Sumedha Journal of Management, 5(1), 102-117.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22, 309-328.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148.

Bayona, J. A., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2015). The Work Design Questionnaire: Spanish version and validation. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 31(3), 187-200.

Beauregard, T. A. (2012). Perfectionism, self-efficacy and OCB: The moderating role of gender. Personnel Review, 41(5), 590-608.

Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. Journal of Organizational Behavior, 31, 158-186.

Blau, Peter M. (1964). Exchange & Power in Social Life. J. Wiley.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. Teaching and Teacher Education, 20(3), 277-289.

Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 47-74.

Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. Journal of Applied Psychology, 73, 467-481.

Chen, C. C., & Chiu, S. F. (2009) The Mediating Role of Job Involvement in the Relationship Between Job Characteristics and Organizational Citizenship Behavior. The Journal of Social Psychology, 149(4), 474-494.

Chen, C. V., & Kao, R. (2011). A multilevel study on the relationships between work characteristics, self- efficacy, collective efficacy, and organizational citizenship behavior: The case of Taiwanese police duty-executing organizations. Journal of Psychology, 145(4), 361-390.

Chiu, S., & Chen, H. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: the mediational role of job satisfaction. Social behavior and personality, 33(6), 523-540.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Construct validity: Basic issues in objective scale development. Psychological Assessment, 7, 309-319.

Cohen, A., & Abedallah, M. (2015). The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance. Management Research Review, 38(1), 2-28.

Collier, J. E. (2020). Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques. Routledge.

D'Amato, A. & Zijlstra, F. (2008). Psychological climate and individual factors as antecedents of work outcomes. European Journal of Work and Organization Psychology, 17(1), 33-54.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. P. (2015). Job crafting and extra-role behavior: the role of work engagement and flourishing. Journal of Vocational Behavior, 91, 87-96.

Djourova, N., Rodríguez, I, & Lorente-Prieto, L. (2019). Validation of a modified version of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ12) in Spain. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 37(2), 93-106.

Furnham, A., & Stringfield, P. (1998). Congruence in job-performance ratings: a study of 360 degree feedback examining self, manager, peers, and consultant ratings. Human Relations, 51(4), 517-530.

Geng, Q., & Wei, X. (2016). Job crafting and organizational citizenship behavior in teachers: Mediating of job engagement. Chinese Journal of Clinical Psychology, 24(2), 356-358.

Ghitulescu, B. E. (2006). Shaping tasks and relationships at work: Examining the antecedents and consequences of employee job crafting. University of Pittsburgh.

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. American Sociological Review, 25(2), 161-178.

Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. Academy of Management Review, 32, 393-417.

Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: the rise of relational and proactive perspectives. The Academy of Management Annals, Vol. 3(1), 317-375.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology, 60, 159-170.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance, 16, 250-279.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.

Irvin, R. (2017). Job crafting and organizational citizenship behavior: Believing in your creative ability to better your job and organization. Kansas State University. Advisor: J. Jang.

Johnson, J. (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgments of overall performance. Journal of Applied Psychology, 86(5), 984-996.

Kanten, P. (2014). The antecedents of job crafting: Perceived organizational support, job characteristics and self-efficacy. European Journal of Business and Social Sciences, 3, 113-128.

Kelloway, E. K., & Francis, L. (2013). Longitudinal research and data analysis. In R. R. Sinclair, M. Wang, & L. E. Tetrick (Eds.), Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis (pp. 374-394). Routledge/Taylor & Francis Group.

Krishnan, R., Ismail, I. R., Samuel, R, & Kanchymalay, K. (2013). The Mediating Role of Work Engagement in the Relationship between Job Autonomy and Citizenship Performance. World Journal of Social Sciences, 3(3), 120-131.

Landis, R., Edwards, B. D., & Cortina, J. (2009). Correlated residuals among items in the estimation of measurement models. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.). Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity, and fable in the organizational and social sciences (pp. 195-214). Routledge.

Leverhulme, L., & Riggar, T. F. (2017). Autonomy and control at the workplace: contexts for job redesign. Routledge.

Li, J. (2015). Perceived competence, autonomy, and subjective happiness: The mediating role of job crafting. Osaka Economic Papers, 64(4), 91-104.

Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. Academy of Management Learning & Education, 7(2), 209-221.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60, 541-572.

MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Podsakoff, N. P. (2011). Challenge-oriented organizational citizenship behaviors and organizational effectiveness: do challenge-oriented behaviors really have an impact on the organization's bottom line? Personnel Psychology, 64, 559-592.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. Multivariate Behavioral Research, 39, 99–128.

Miraglia, M., Cenciotti, R., Alessandri, G., & Borgogni, L. (2017). Translating self-efficacy in job performance over time: The role of job crafting. Human Performance, 30(5), 254-271.

Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. Journal of Applied Psychology, 91(6), 1321-1339.

Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extra-role efforts to initiate workplace change. Academy of Management Journal, 42(4), 403-419.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. Human Performance, 10(2), 85-97.

Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences. Sage Publications, Inc.

Park, J., Sohn, Y. W., & Ha, Y. J. (2016). South Korean salespersons' calling, job performance, and organizational citizenship behavior: The mediating role of occupational self-efficacy. Journal of Career Assessment, 24(3), 415-428.

Peng, Y. (2013). A study of the relationship among leader-member exchange, job autonomy and organizational citizenship behavior of the university librarians in Taiwan. Journal of Educational Media & Library Sciences, 50(4), 491-525.

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. Journal of Organizational Behavior, 33, 1120-1141.

Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. Journal of organizational change management, 17(2), 144-159.

Ployhart, R. E., & Ward, A. K. (2011). The "quick start guide" for conducting and publishing longitudinal research. Journal of Business and Psychology, 26(4), 413-422.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. Journal of Applied Psychology, 88(5), 879-903.

Roczniewska, M. A., & Puchalska-Kamińska, M. (2017). Are managers also 'crafting leaders'? The link between organizational rank, autonomy, and job crafting. Polish Psychological Bulletin, 48(2), 198-211.

Rudolph, C. W., Katz, I. A., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics and work outcomes. Journal of Vocational Behavior, 102, 112-138.

Salanova, M., Grau, R. M. and Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behavior: the moderating role of professional self-efficacy, Psychology in Spain, 10(1), 1-7.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2010). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. The Journal of Educational Research, 99(6), 323-338.

Sekiguchi, T., Li, J., & Hosomi, M. (2017). Predicting job crafting from the socially embedded perspective: the interactive effect of job autonomy, social skill, and employee status. The Journal of Applied Behavioral Science, 55(4), 470-497.

Sharma, A. (2016). Organizational citizenship behavior: a literature review of the dimensions and antecedents. International Journal of Education & Management, 6(3), 351-356.

Shusha, A. (2014). The effects of job crafting on organizational citizenship behavior: evidence from Egyptian medical centers. International Business Research, 7(6), 141-149.

Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. Journal of Applied Psychology, 68, 653-663.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. Teaching and Teacher Education, 16, 649-659.

Sora, B., Caballer, A., & García-Buades, E. (2018). Validation of a short form of Job Crafting Scale in a Spanish sample. The Spanish Journal of Psychology, 21, e51, 1-13.

Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. Human performance, 10(2), 171-192.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 124, 240-261.

Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. Work & Stress, 28(1), 1-8.

Theeuwes, C. (2016). The relation between job crafting dimensions seeking challenges and resources, and organizational citizenship behavior. Tilburg University. Advisor: F.C. van de Voorde.

Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 36(2), 12-20.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior, 80, 173-186.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2014). Daily job crafting and the self-efficacy-performance relationship. Journal of Managerial Psychology, 29(5), 490-507.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: a longitudinal study. European Journal of Work and Organizational Psychology, 24(6), 914-928.

Vanbelle, E., Van Den Broeck, A., & De Witte, H. (2017). Job crafting: Autonomy and workload as antecedents and the willingness to continue working until retirement age as a positive outcome. Psihologia Resurselor Umane, 15(1), 25-41.

Walz, S. M., Niehoff, B. P. (2000). Organizational citizenship behaviors. Journal of Hospitality & Tourism Research, 24(3), 301-319.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. Academy of Management Review, 26, 179-201.

Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. Journal of occupational health psychology, 1(2), 145-169.

Zhang, F., & Parker, S. K. (2019). Reorienting job crafting research: A hierarchical structure of job crafting concepts and integrative review. Journal of Organizational Behavior, 40(2), 126-146. https://doi.org/10.1002/job.2332

SECCIÓN III

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

ANA LUCÍA DE VEGA MARTÍN
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La educación relativa a los medios de comunicación, tratada ya por la UNESCO en la década de 1980 (UNESCO, 1982), y que desde entonces se ha reformulado por infinidad de autores: Duncan et al, 1989; Buckingham, 2003; Celot and Pérez-Tornero, 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012; Potter and McDougall, 2017; Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021, etc., se ha convertido en el eje central no solo de la educación de todo ciudadano, sino más aún si cabe, de los futuros profesionales de la comunicación.

Entre las competencias que la Unión Europea ha considerado como básicas para la ciudadanía dentro de su educación se encuentran tanto la informacional como la mediática (European Commision, 2018). Si nos centramos en España, ámbito de nuestro estudio, aunque todavía no existe una clara implementación de estas competencias en sus currícula, pueden encontrarse ya referencias a su desarrollo en diferentes niveles de la legislación educativa. La UNESCO en la misma línea que estas políticas europeas, también ha actualizado recientemente su currículo de alfabetización mediática e informacional (AMI) para educadores y educandos (Grizzle et al., 2021), y que será utilizado como referencia para esta investigación.

La competencia mediática y la reflexión crítica, necesarias para cualquier ciudadano o usuario de medios habitual, lo son aún más para los profesionales tanto de la educación como de la comunicación. Muchas

son las publicaciones que en los últimos años plantean y hacen referencias obligadas a la formación en estas habilidades del profesorado y de los educadores en general. Además de las propuestas citadas de la UNESCO, existen otras de gran interés, como el Marco de Competencia Digital Docente de la Unión Europea (Redecker, 2017), o la tercera versión del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de UNESCO (2019).

Para este estudio nos hemos basado en primer lugar en una publicación más específica (Muratova et al., 2020) donde la UNESCO ofrece pautas para la introducción de alfabetización mediática e informacional en la formación de los profesionales de la información. En segundo lugar, a las competencias analizadas en esa publicación se han unido las que la propia UNESCO propone para todos los educadores y educandos (Grizzle et al., 2021).

No es sencillo encontrar referencias a la formación en competencias mediáticas y reflexivas dentro de los programas educativos de las Facultades de Periodismo y Comunicación Audiovisual, pero es aún más complicado encontrarlas entre los contenidos que se abordan en la formación del personal técnico en las Escuelas de Imagen y Sonido. La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, última versión vigente en la publicación de esta reflexión, define a la formación profesional como un "un adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante". (Pág. 43553).

Podríamos considerar por tanto que, para mejorar la adaptación de los profesionales de la información a los cambios sociales, y no solo tecnológicos, será necesario el desarrollo de competencias "humanísticas" sobre el papel de las redes sociales, la desinformación, las audiencias como "big data", la inteligencia artificial, etc., que les permitan comprender la formación "profesionalizante". La nueva Ley Orgánica, haciendo eco de esta necesidad, incluye un "Plan de competencias en digitalización e inteligencia artificial en la Formación Profesional" en su disposición adicional novena (Pág. 43621).

2. OBJETIVOS

Como objetivos de la presente investigación se plantean:

- Analizar la presencia de la competencia digital y mediática en los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información.
- Describir el nivel de autopercepción del profesorado de Formación Profesional de las ramas de Imagen y Sonido sobre su nivel en competencias mediáticas y digitales.
- Describir la importancia que asignan a dichas competencias en los estudios de sus alumnos dentro de la rama de formación de los profesionales de Imagen y Sonido de Formación Profesional.

3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue un diseño mixto de triangulación concurrente con igual peso de los métodos cuantitativos como de los cualitativos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El diseño cualitativo es un análisis de contenido y el diseño cuantitativo es transversal de alcance exploratorio.

Este estudio trabaja con una muestra cualitativa para el análisis del contenido de los diferentes planes de estudio relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información (Tabla 1): Grado de Periodismo, Grado de Comunicación Audiovisual, Ciclos de Grado Superior y Grado Medio de FP de la rama de Imagen y Sonido: Iluminación, captación y tratamiento de imagen; Sonido para audiovisuales y espectáculos; Producción de audiovisuales y espectáculos; Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos; Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, y Video Disc-jockey y sonido.

TABLA 1. *Muestras cualitativas de la investigación*

Currículo Educativo	Fuente	Año de publicación	Nivel Educativo
Comunicación Audiovisual	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)	CURSO 2021/2022	Grado Universitario
Periodismo	UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVA)	CURSO 2021/2022	Grado Universitario
Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Producción de Audiovisuales y Espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Sonido para audiovisuales y espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Vídeo Disc Jockey sonido	BOE	2012	Grado Medio Formación Profesional

Fuente: elaboración propia

En la fase cuantitativa realizó un muestreo no aleatorio por conveniencia de profesorado (n=200) de los Ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido, población objeto del estudio (ver Tabla II).

TABLA 2. Muestras cuantitativas de la investigación

	Género			Edad		Nivel Educativo		
	Hombre	Mujer	No binario	Media	DT	Grado Superior	Grado Medio	Ambos
Profesorado (n=200)	54%	45%	1%	42,9	6,1	58%	31%	11%

Fuente: elaboración propia

La investigación se ha dearrollado en dos fases. En primer lugar, una fase cualitativa en la que se analiza la presencia de la educación mediática en los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información en el ámbito español. En esta fase, a partir de las competencias propuestas por la

UNESCO para los profesionales del periodismo (Muratova et al., 2020), y para la ciudadanía en general, (Grizzle et al., 2021), se elabora un listado de competencias y se comprueba su presencia o ausencia en los currícula educativos de los citados estudios.

En segundo lugar, se trabaja la fase cuantitativa, donde se analiza a través de un cuestionario on-line el nivel autopercibido del profesorado en las competencias de educación mediática y reflexión crítica propuestas por la UNESCO, además de la importancia que ofrecen a cada una de ellas dentro de los estudios de FP de sus alumnos de la rama de Imagen y Sonido. Para su difusión se contactó a nivel nacional con todos los centros docentes que imparten los estudios de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido incluidos en el listado oficial del Ministerio de Formación y Educación Profesional del Gobierno de España.

3.1. Instrumentos de recogida de datos cualitativos

Con la intención de organizar la información adquirida a través de los currículos educativos planteados en la tabla I de esta investigación, interpretarlos acorde a los ítems de competencias mediáticas extraídos de los textos de la UNESCO (Muratova et al., 2020; Grizzle et al., 2021) y, hacerlos viables para la recuperación y socialización, se han establecido unos determinados criterios y sistematización de la información a través de un análisis temático de los textos (Tabla III).

TABLA 3. *Categorías del análisis temático de los textos*

Categoría de análisis	Subcategorías de análisis
1.Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	1.1. Comprensión de conceptos como libertad de expresión, independencia editorial o libertad de prensa.
	1.2. Creación de opinión pública libre e informada.
	1.3. Identificación de los sesgos ideológicos en los medios de comunicación.
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	2.1. Comprensión de las características del pensamiento crítico
	2.2. Estimulación del pensamiento crítico en la audiencia
	2.3. Uso ético de la información
	2.4. Formación psicológica básica en el área de la cognición.
	2.5. Búsqueda de transparencia informativa.
3.Conocimiento y uso de las fuentes de información	3.1. Tipología de las fuentes de información
	3.2. Alfabetización jurídica
	3.3. Relevancia y confiabilidad de las fuentes de información
	3.4. Conocimiento de la legislación relacionada con los derechos de autor.
	3.5. Conocimiento de los límites de la propiedad intelectual.
4.Creación de contenido multimedia	4.1. Conocimiento de las características de las herramientas multimedia interactivas.
	4.2. Valoración de las herramientas multimedia para el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.
	4.3. Reconocimiento de la diversidad de audiencia y sus intereses
	4.4. Capacidad para procesar matrices de datos digitales y de texto en softwares relacionados. 4.5. Identificación de los roles de un personaje dentro de una historia
5.Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	5.1. Características de las nuevas tecnologías dentro de los procesos democráticos participativos.
	5.2. Comprensión del valor del ciudadano como participante activo en los medios.
	5.3. Uso de la información como dominio público al alcance de cualquier ciudadano.
	5.4. Análisis del impacto social de la Inteligencia Artificial
	5.5. Conocimiento de los principales actores relacionados con el uso de la IA.
	5.6. Comprensión del uso que se hace de la IA como método de control por parte de las instituciones políticas o de los procesos electorales.
6.Acceso a Internet de manera segura	6.1. Conocimiento de los derechos y obligaciones legales de los usuarios de los medios.

	6.2. Conocimiento de los métodos de protección de la información y la privacidad en el espacio virtual, tanto a nivel personal como institucional.
	6.3. Identificación de los actores clave y sus roles en la protección de la privacidad en línea.
	6.4. Conocimiento de los riesgos y amenazas que acompañan al uso de Internet
7.Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	7.1. Conocimiento de las últimas tendencias en publicidad
	7.2. Análisis crítico de la influencia de la publicidad en los ciudadanos.
	7.3. Detección del uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios.
	7.4. Valoración del uso de la publicidad como método de transmisión de información del servicio público.
8.Análisis de las representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	8.1. Detección de las representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
	8.2. Análisis crítico de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
	8.3. Conocimiento crítico del impacto de las decisiones políticas sobre la diversidad, la equidad y la inclusión.
9.Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	9.1. Conocimiento y análisis de las políticas gubernamentales de los medios.
	9.2. Conocimiento de las distintas líneas editoriales de los medios.
	9.3. Conocimiento y detección de las características y elementos habituales de cada género narrativo y cinematográfico.
10.Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	10.1. Conocimiento de la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales.
	10.2. Conocimiento de las características del periodismo ciudadano.
	10.3. Conocimiento de los distintos medios digitales existentes y de sus características principales.
11.Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	11.1. Identificación de la información errónea o falsa
	11.2. Características de la desinformación en los medios de comunicación.
	11.3. Análisis de las redes sociales como medio principal de la difusión de noticias falsas y desinformación.
12.Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	12.1. Conocimiento de conceptos como educación mediática o alfabetización mediática.
	12.2. Conocimiento de formas en las que la alfabetización mediática puede mejorar mi aprendizaje.
	12.3. Comprensión de la importancia de la educación mediática en la producción, el consumo y el compromiso de los medios.

Fuente: elaboración propia

Como toda sistematización, ésta debe fundamentarse en el enfoque epistemológico-metodológico de la investigación. En este estudio, y a través del instrumento de análisis temático de los textos, este marco será la fenomenología social de Schutz. La teoría de la fenomenología social es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social, que aporta un significado subjetivo a la experiencia de lo que constituye el tema de estudio.

3.2. Instrumentos de recogida de datos cuantitativos

Como ya se ha planteado, se desarrolló un cuestionario online para la muestra estudiada, y se recogieron los datos desde diciembre de 2021 hasta marzo de 2022. Se establecieron en ellos tres bloques temáticos: (1) Datos sociodemográficos (5 ítems), (2) Nivel de autopercepción e importancia otorgada a 18 ítems que reflejan las competencias mediáticas que toda la ciudadanía debería tener, y (3) Nivel de autopercepción e importancia otorgada a 5 ítems que reflejan las competencias que, además de las del bloque anterior, todo profesional de la información debería poseer. Para el diseño del cuestionario se trabajó con las competencias recogidas en Grizzle et al. (2021) para la ciudadanía en general, y en Muratova et al. (2020) para los profesionales de la información (Tabla 2).

Se obtuvo una consistencia interna alta, en el cuestionario del profesorado (.95). La prueba de esfericidad de Bartlett garantiza que la muestra de profesores (.000) era significativa. Por otro lado, la medida Kaiser-Meyer-Olkin ofrecía una adecuación de valor notable, siendo el valor de la muestra de profesores de .82.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de las distintas competencias en los currículos educativos de una parte representativa de los estudios relacionados con el sector audiovisual y mediático de nuestro país: Grado de Comunicación Audiovisual, Grado de Periodismo y Ciclos de Grado Superior y Medio de la rama de Imagen y Sonido de Formación Profesional; se hace evidente la falta de una educación mediática real en gran parte de los niveles no

obligatorios de nuestro sistema educativo, y más concretamente, en los ciclos de Formación Profesional que se tratan en este estudio.

Los Grados Universitarios tienen esta faceta educativa más trabajada, relacionando muchas de sus competencias al análisis de fuentes de información, a la comprensión de los mensajes y a la ética en la creación y divulgación de la información. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el sector de la Imagen y del Sonido dentro de la Formación Profesional, donde, a pesar de que su única competencia general en cinco de los seis ciclos existentes, es la creación o la venta de productos audiovisuales, multimedia y mediáticos, carecen por completo de una educación mediática en dentro de competencias tanto profesionales como generales. Esto implicaría directamente, la creación de contenido mediático e informativo de los profesionales que estudien estos ciclos formativos, sin ningún tipo de base educativa respecto a la ética del mensaje, la igualdad, los derechos fundamentales de las personas, el conocimiento del contexto de los medios o el uso correcto de las diferentes fuentes de información; lo que repercutirá en la creación de mensajes e informaciones incorrectas y poco objetivas en un alto número de casos.

Debemos recordar que la UNESCO considera necesaria una educación mediática amplia y global, no solo para los profesionales de la información, sino para cualquier ciudadano. Esto implicaría que no solo deberían estar presentes las competencias en educación mediática durante el periodo de escolarización obligatorio, sino que la sociedad, la educación y los medios de comunicación, deben convertirse en garantes y divulgadores constantes de estos conocimientos.

Centrándonos en la parte cuantitativa del estudio, el profesorado a través del primer bloque de los cuestionarios ha demostrado sentirse competente en aspectos reflexivos y mediáticos como la comprensión de la importancia del pensamiento crítico para desarrollar productos culturales y éticos o la comprensión del impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de los géneros en los medios. Sin embargo, también reconocen sentirse menos competentes en habilidades mediáticas planteadas por la UNESCO como el conocimiento de la existencia de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios y en la comprensión del periodismo ciudadano.

En cuanto a la importancia que da a estas competencias en la educación de sus alumnos, el profesorado considera importante la inclusión del pensamiento crítico como medio de desarrollo de productos culturales diversos y éticos y la detección e identificación en redes sociales de la difusión de noticias falsas y/o erróneas. Ofrecen menor importancia al conocimiento de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios y a la comprensión del impacto social de la inteligencia artificial en la ciudadanía.

Ya en el segundo bloque, los docentes se perciben con un nivel de competencia más alto en su capacidad para comprender la libertad de prensa y editorial y la participación crítica en debates y discusiones. Sin embargo, se sienten menos competentes a la hora de crear contenido a través de palabras, imágenes y música, e identificar los diferentes roles del periodista y en el acceso a internet de forma segura.

Destaca el nivel de importancia otorgado por los docentes a la creación de contenido multimedia, respecto al nivel inferior de competencia en el que se consideran estar. Más aún, si tenemos en cuenta que esta competencia tiene que ver con la creación de contenido multimedia a través de las palabras, imágenes y música, y que precisamente estos conceptos son englobados en la competencia general de 5 de los 6 ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Lo mismo ocurre con el ítem respecto a los conocimientos de acceso seguro a Internet, donde el profesorado reconoce tener un nivel de autopercepción menor en sus conocimientos que la importancia que le otorga a este saber en el currículo. Se muestra por tanto en ambos casos una necesidad por parte del cuerpo docente en tener mayores conocimientos de los que tienen de estas habilidades, dentro de los estudios de FP en los que imparten clase.

En cuanto a las competencias y habilidades que consideran más importantes en este segundo bloque, la mayoría de los docentes de estas ramas de Imagen y Sonido, coinciden plenamente en la necesidad de saber participar de forma crítica en debates y discusiones, así como de conocer los métodos para acceder a Internet de manera segura. Coinciden en que comprender, detectar y analizar los significados de los mensajes en los medios y sus presentadores es la competencia, al menos para ellos, de menos importancia.

5. CONCLUSIONES

Tras el estudio detallado de los contenidos presentes en la formación de los profesionales de la información, podemos concluir que, para conseguir en la formación profesional ese "adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante" (Ley Orgánica 3/2022. Pág. 43553), sería más que conveniente incorporar a los currícula oficiales de las Escuelas de Imagen y Sonido contenidos crítico-reflexivos sobre competencias digitales. Los ciclos de FP se centran en su mayoría en los aspectos técnicos de la creación de contenido multimedia y no tanto en la creación de significado con la elección de planos, de sonidos, iluminación, etc.

El trabajo de elementos tecnológicos en la formación en medios es una constante en la Formación Profesional de Imagen y Sonido. En una investigación similar, Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) afirman de manera similar a esta investigación, que las necesidades planteadas por los profesionales y estudiantes de periodismo de la Comunidad Andina se limitan a la capacitación tecnológica, la más demandada por los empleadores.

Sin embargo, y en contraposición a similares investigaciones (Ramírez-García et al., 2016), el nivel en el que en cada competencia se considera el profesorado de los ciclos de FP de Imagen y Sonido tiende a ser mayor que la importancia otorgada a la misma competencia en la formación de sus alumnos. Esto no implica, sin embargo, que esta formación sea necesaria para los docentes de los futuros técnicos de Imagen y Sonido. Se entiende, al igual que en García-Galera et al. (2021. Pág. 1) que la formación de los periodistas, en la que en este caso incluimos la de los docentes y técnicos de imagen y sonido, "reclama que ésta no debe reducirse ni agotarse en la formación en las habilidades técnicas", sino que debe "atender también las otras competencias que propicien la adquisición de un pensamiento crítico, fundamental para el ejercicio de la profesión periodística".

La digitalización ha traído consigo nuevas habilidades y competencias demandadas al profesional de la información por el mercado laboral. Si bien no es menos cierto que también ha dado lugar a un nuevo panorama comunicacional de prosumers, que pone en peligro la verdad como valor

periodístico, y que exige al profesional ser un referente en la selección, producción y difusión de información. La labor del docente competente en educación mediática y con elevados niveles de reflexión crítica de los mensajes, es la de guiar e implementar estas competencias de manera transversal en sus alumnos, principalmente, en aquellos estudios relacionados con la creación de futuros profesionales de la comunicación y de la información.

La figura del prosumidor toma cada día mayor relevancia en nuestra sociedad. Este prosumidor tiene a su alcance oportunidades de producir y difundir mensajes propios, así como de consumir mensajes de otras fuentes. Este hecho, hace fundamental en nuestros futuros profesionales de la comunicación y de la información, el desarrollo de su competencia mediática a través de la interacción crítica hacia los mensajes tanto propios como ajenos (Ferrés y Piscitelli, 2012). Al fin y al cabo, ellos son los encargados de hacer llegar a través de los canales oficiales de medios de comunicación y redes sociales gran cantidad diaria de información a otros prosumidores. Sin embargo, cuentan con la responsabilidad inherente de deber considerarse "profesionales de la comunicación", por lo que se hace necesario que desarrollen estas competencias en educación mediática, no solo para llevar a cabo su labor informativa, sino como parte de su función educativa hacia la población.

No hacer caso a esta nueva realidad desde los centros educativos de Formación Profesional de Imagen y Sonido, implicaría seguir manteniendo al margen a los centros de enseñanza el verdadero escenario en el que viven sus alumnos y al que se van a enfrentar en su futura profesión. En palabras de Aguaded (2011, p.7), "no tiene sentido la escasa formación que se oferta a las nuevas generaciones para conocer y comprender, educarse y alfabetizarse en estos mensajes". La institución educativa debe por tanto dar una respuesta a estas necesidades de enseñanza-aprendizaje que han quedado patentes en esta investigación, de tal forma que sus actantes, puedan convertirse no solo en futuros profesionales de la comunicación con una alfabetización mediática completa en todos sus múltiples aspectos, sino en futuros educadores en medios a través de la aplicación del sentido crítico y las competencias mediáticas en la creación y difusión de sus mensajes.

La educación mediática es un compromiso de todos los agentes educativos: profesores, familias y centros, pero también de las empresas que producen y gestionan los mensajes dentro de los medios de comunicación (Grizzle et al. 2021). Por tanto, la educación mediática debe incluirse de manera curricular como un contenido, si bien no obligatorio como una asignatura propia, si transversal en todas ellas, con el fin de la consecución de la alfabetización mediática de los futuros protagonistas de la información. Educar en medios no implica únicamente poner a disposición del alumnado y profesorado las nociones técnicas relativas al uso de herramientas y dispositivos tecnológicos, de cuyo conocimiento ha quedado demostrado a través del análisis de sus currículos que la FP de imagen y sonido está completa. Sino que requiere organizar una serie de tareas pedagógicamente adaptadas a los contenidos curriculares que permitan alcanzar el objetivo global de comprender los mensajes y los contenidos de los medios de comunicación y las redes sociales, con la finalidad de desarrollar no solo un pensamiento crítico y responsable respecto a las informaciones recibidas, sino también un compromiso ético con la creación y difusión de todo tipo de comunicaciones.

8. REFERENCIAS

Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. Comunicar, 37, 7-8.

Aguaded, I. & Pérez-Rodríguez, A. (Eds) (2021). Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-Covid. Tirant Humanidades.

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. Octaedro. https://bit.ly/3xQvQnD

Aleixandre-Benavent, R.; Castelló-Cogollos, L.; Valderrama-Zurián, J.C. (2020). "Información y comunicación durante los primeros meses de Covid-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información". Profesional de la información, v. 29, n. 4, e290408. https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.08

Amorós, M. (2019). Fake News, la verdad de las noticias falsas. Plataforma Editorial.

Aparici, R. & García Marín, D. (2019). La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política. Editorial Gedisa.

Banda, F. (Ed.) (2015). Model curricula for journalism education: a compendium of new syllabi. UNESCO Publishing. https://bit.ly/3wOG2hl

Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. Harvard Educational Review, 73(3), 309-327. http://bit.ly/2mEicEK

Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (2009). Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed. European Commission. http://bit.ly/2oYMsuM

Comisión Europea, Dirección General de Redes de Comunicación, Contenido y Tecnologías (2018) A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent High level Group on fake news and online disinformation, Publications Office, 2018, https://bit.ly/3lJ1Oh0

Duncan, B. et al. (1989). Media literacy resource guide. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

European Commission (2018). Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools. Schola Europaea / Office of the Secretary-General. https://bit.ly/3PLYhfG

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 38, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

García-Galera, M.C.; Martínez-Nicolás, M.; Del-Hoyo-Hurtado, M. (2021). "Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities". Profesional de la información, v. 30, n. 3, e300307. https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07

Grizzle et al. (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! UNESCO. https://bit.ly/3sXFg0b

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGrawHill Education.

Himma-Kadakas, M. (2017). Alternative facts and fake news entering journalistic content production cycle. Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal, 9(2), 25-40. http://doi.org/10.5130/ccs.v9i2.5469

Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. The Aspen Institute.

Ireton, C., & Posetti, J. (2018). Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training. Unesco Publishing. https://bit.ly/3PUBSgy

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE núm. 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43546 a 43625. https://bit.ly/3z7Jnui

Masterman, L. (1985). Teaching the Media. Comedia.

McIntyre, L. (2018). Post-Truth. MIT Press.

Miró-Llinares, F., & Aguerri, J. C. (2021). Misinformation about fake news: A systematic critical review of empirical studies on the phenomenon and its status as a 'threat'. European Journal of Criminology. https://doi.org/10.1177/1477370821994059

Muratova, N. Grizzle, A. [Editor] & Mirzakhmedova, D. (2020). Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators. UNESCO

Potter, J. & McDougall, J. (2017). Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7_1

Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. Comunicar, 49, 49-58. https://doi.org/10.3916/C49-2016-05

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site). https://bit.ly/3wKytrM

Rodríguez-Hidalgo, C., Ramírez-Montoya, M. S., Rivera-Rogel, D., & Aguaded, I. (2020, October). Media competences in the training of Andean Community journalists: Needs and challenges in the face of misinformation. In Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 969-976).

Salaverría, R., & León, B. (2022). Misinformation beyond the media:'Fake News' in the big data ecosystem. In Total Journalism (pp. 109-121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6_9

Shu, K., Wang, S., Lee, D., & Liu, H. (2020). Mining disinformation and fake news: Concepts, methods, and recent advancements. In Disinformation, Misinformation, and Fake News in Social Media (pp. 1-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42699-6_1

UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. https://bit.ly/3sTXS12

UNESCO (Ed.) (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3.0. Unesco. https://bit.ly/396mlqO

MICROFONÍA Y CAPTACIÓN DE SONIDO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD DE TRABAJO I DEL MÓDULO DE SIN EN EL PRIMER CURSO DEL CFGS DE SONIDO PARA AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS

DIEGO BRITO LORENZO
Universidad Fernando Pessoa Canarias
SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN
Universidad Fernando Pessoa Canarias

1. INTRODUCCIÓN

La idea de realizar una Propuesta de Intervención en el aula, nace en parte por la necesidad de vincular el Módulo de Sonido para Audiovisuales (siglas SNI) a aspectos más realistas y dinámicos, ya que este módulo profesional tiende a ser bastante técnico y teórico, que incluye aspectos matemáticos, mediciones de impedancias, ondas y de física, y predominio teórico, por lo que suele quedar un tanto lejano y llega a ser complejo de enfocar para el alumnado.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Dentro de las familias profesionales de Imagen y Sonido se imparten un total de cinco ciclos formativos, de los cuales uno es de Grado Medio (CFGM en Vídeo Disc- Jockey) y cuatro son de Grado Superior (CFGS Sonido para Audiovisuales, CFGS en Realización de Audiovisuales y Espectáculos, CFGS en Iluminación y Captación de la Imagen, CFGS en Animación 3D y Videojuegos). Dentro de esta formación, la propuesta de intervención se centra en el CFGS en Sonido para audiovisuales, que se encuentra dirigidos a preparar al alumnado para ejercer como:

- Técnico de sonido en espectáculos.
- Técnico de sonido en diversos medios (ya sea en vivo o en diferido): radio, televisión, cine, teatros y estudios de música.
- Técnico de sonido en Postproducción.
- Editor/montador de sonido.

Si se tiene en consideración el currículo de este ciclo profesional, se puede observar que aparte de que se deben de tener unos conocimientos teóricos que se imparten en el aula, es un ciclo formativo donde la realización de prácticas, el conocimiento de equipos y formas de trabajo, y la correcta utilización de soportes informáticos forman parte de los futuros profesionales. Dentro de la Comunidad Autónoma de Canarias el CFGS de Sonido para Audiovisuales es impartido en dos centros, uno en la isla de Gran Canaria (CIFP Felo Monzón) y otro en la isla de Tenerife (IES La Guancha). En este último centro, la programación del módulo de Sonido para Audiovisuales (SNI) para el curso académico 2021/2022 quedó dividido en las siguientes unidades de trabajo:

UT1: La captación de sonido en producciones audiovisuales. La microfonía.
UT2: Verificación y optimización de la inteligibilidad de la señal de audio en producciones audiovisuales y radiofónicas.
UT3: Equipos de radiofrecuencia.
UT4: Captación y mezcla de programas radiofónicos y de televisión.
UT5: Procesos de grabación sonora en producciones audiovisuales.

Fuente: elaboración propia

1.2. Planteamiento del problema

SNI es uno de los módulos que se caracterizan por ser introductorios a todo el ciclo formativo y el tipo de material y dispositivos que se van a utilizar a lo largo del mismo. Sin embargo, al estar tan centrado en la parte técnica y en las diferentes mediciones numéricas se abandona de cierto modo el conocimiento de nuevos equipos y equipamientos que se encuentran fuera de los que cuenta el propio centro donde se imparte el ciclo profesional. Por otro lado, al encontrarse el módulo centrado únicamente en lo que es la aparatología y el equipamiento técnico, se deja de lado la propia investigación por parte del alumnado y la curiosidad

del mismo por conocer nuevos equipamientos y probar los diferentes micrófonos y equipos.

El enfoque con el que se trabaja actualmente en el módulo se centra más en los diferentes micrófonos, equipos y mediciones de impedancias. Muchas veces incluso se centra más en aspectos que bien podrían estar relacionados con física, matemáticas y los medios de transmisión de sonido. Sin embargo, la Unidad de Trabajo 1, quizás una de las más introductorias debido a que es la primera y permite "aterrizar" al alumnado que es nuevo en la familia profesional, debe de tener en cuenta los diferentes equipos que se utilizan en el medio profesional, no centrándose únicamente a los que están en el centro.

Según la clasificación aportada por el portal HardZone (2021) los micrófonos se dividen en función de la transducción acústico-mecánica-eléctrica; micrófonos de aplicaciones especiales; y micrófonos de contacto con el cuerpo para producciones radiofónicas, videográficas y de televisión.

Yendo más en el aspecto más profesional es de relevancia observar que el alumno está llevando a cabo actividades más enfocadas a todo el equipamiento real que van a utilizar en un futuro, pero en un entorno más lúdico y de trabajo irreal, e incluso a veces desactualizado. No se presta la suficiente atención al equipamiento actual que hay en las empresas, lo que puede suponer un choque o "shock" cuando el alumno acuda en el siguiente curso a la Formación en Centros de Trabajo (FCT), al no haber trabajado con micrófonos, altavoces o mesas de mezcla diferentes a las de su IES, CIFP o centro en general.

Además, todo desde una formación que complemente la fundamentación teórica y el apartado práctico a través de la serie de actividades que se propone.

Por lo tanto, se pretende abordar esta problemática a través de la aplicación de la metodología innovadora del Flipped Classroom, que permitirá al alumno entre otras cosas investigar en su casa/domicilio particular para luego generar debates o aplicar dichos conocimientos en el aula.

2. OBJETIVOS

2.I. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es diseñar una unidad de trabajo que permita potenciar el aprendizaje dentro del módulo de Sonido para Audiovisuales (primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos) englobado dentro de un marco formativo basado en el aula invertida o flipped classroom, de modo que los alumnos desarrollen el aprendizaje a través de este método innovador.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir del objetivo general, se desarrollan los siguientes objetivos específicos a modo de apoyo o guía para conseguir abordar el objetivo principal. Son los siguientes:

- Recopilar información referente a la familia profesional de Imagen y Sonido, y en concreto respecto al sonido y su vínculo con la Formación Profesional.
- Diseñar un marco teórico definido para poder abordar la intervención en una Unidad de Trabajo.
- Diseñar actividades que se ajusten al contenido teórico y práctico de la microfonía y audiocuentos en la familia profesional de Imagen y Sonido.
- Realizar un cronograma para las actividades correspondientes a la propuesta de intervención.

3. METODOLOGÍA

Dentro del flipped classroom existen tres momentos diferenciados (UNIR, 2021): antes de la clase, durante la clase y después de la clase. Los apartados más teóricos se expondrán a través de vídeos principalmente y estarán centrados en el momento “antes de la clase”, aunque alguna parte más concreta puede desarrollarse “durante la clase” en caso de que se requiera.

Por otro lado, los apartados más prácticos se realizan en el segundo momento "durante la clase". Como se ha visto a lo largo del marco teórico este método innovador permite aprovechar más el tiempo en el aula, generar debates, dedicar más tiempo a prácticas, y sobre todo relacionar esto último con el hecho de que la propuesta de intervención se realiza en Formación Profesional, en la que se enseña un oficio y requiere formación más práctica, pero sin olvidar la importancia de la fundamentación teórica.

Los alumnos visionan una serie de contenidos de carácter teórico a través de vídeos, los cuales son creados por el docente y pueden estar apoyados por vídeos de ampliación de plataformas como Youtube, y en el aula con la ayuda del docente y en base a los conocimientos adquiridos en la parte teórica se llevarán a cabo una serie de actividades de diferente tipología. Por otro lado, la parte de después de la clase puede ser empleada para reforzar conceptos a través de material de ampliación o para procesos evaluativos a través de Google Docs.

3.1. Cronograma y secuenciación de actividades

La asignación horaria de Sonido para Audiovisuales (SNI) según el Real Decreto 1682/2011 es de 252 horas a lo largo de todo el curso académico, de las cuales 33 pertenecen a horas de libre disposición. Con respecto a la organización de las mismas, las unidades de Trabajo se dividen a lo largo del curso académico de la siguiente forma:

TABLA 1. *Cronograma Módulo.*

Número de UT	Evaluación
UT1	1º evaluación
UT2	1º evaluación
UT3	2º evaluación
U4	2º evaluación Parte de la 3º evaluación
UT5	3º evaluación

Fuente: elaboración propia.

La impartición de esta Unidad de Trabajo se dará durante la primera evaluación del primer curso del CFGS en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, tal y como se ha comentado anteriormente. Para la impartición de la misma se necesitarán 11 sesiones, de las cuales 10 serán de 55 minutos mientras que la última debe de abarcar una jornada escolar completa. Esto se debe a que se organiza una salida a una empresa de sonido.

Al ser un total de 11 sesiones se pretende que en el espacio de 2 semanas aproximadamente se pueda impartir esta propuesta de intervención, teniendo en cuenta que según el RD para el Ciclo Formativo el mismo tendrá 7 horas semanales.

3.2. Fichas sesiones UT

A través de la siguiente tabla se especifican las actividades que se plantean de forma cronológica y estructurada las diferentes sesiones:

TABLA 2. *Sesiones Unidad de Trabajo.*

Número	Actividad	Impartición	Recurso espacial
01	Presentación de la Unidad de Trabajo y explicación de la metodología Flipped Classroom. Conocimientos previos	Sesión 1	Aula/Taller
02	Asimilación inicial de conocimientos teóricos. Vídeo.	Casa 1	Casa
03	Debate grupal sobre los conocimientos teóricos. Investigación sobre webs de venta de microfonía	Sesión 2 Sesión 3	Aula/Taller
04	Asimilación de conocimientos teóricos II. Vídeo	Casa 2	Casa
05	Puesta en práctica	Sesión 5 Sesión 6	Aula/Taller
06	Asimilación de conocimientos teóricos III. Vídeo	Casa 3	Casa
07	Creación de un audiocuento.	Sesión 7 Sesión 8 Sesión 9 Sesión 10	Aula/Taller
08	Evaluación del trabajo y la UT por los alumnos. Visionado de audiocuentos.	Sesión 11	Aula/Taller
09	Visita a empresa de montajes de sonido	Sesión 12	Fuera del centro
10	Realización de Kahoot sobre la visita a los estudios de radio	Casa 4	Casa

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las fichas correspondientes a cada una de las diez sesiones anteriores, con las que se impartirá la Unidad de Trabajo. En ellas, se recoge la información relevante sobre los objetivos y las competencias que los alumnos deben de adquirir sobre el Real Decreto, así como otras que son vitales en la sociedad de hoy en día, como puede ser el uso de las TIC y las TAC.

3.3. Recursos necesarios

Los recursos, que yendo a aspectos más teóricos en un centro escolar se dividen en personales (protagonistas del hecho educativo), materiales (determinan el espacio escolar) y funcionales (hacen operativos los materiales personales). Dentro de los recursos personales se necesitará a un docente que se encargue de impartir la UT con el seguimiento de las fichas tratadas anteriormente. Hay que destacar que podría ser necesario un docente de apoyo para la salida a la empresa, en caso de que se requiera.

Por otro lado, en lo referente a los recursos materiales es necesario disponer del aula/taller. Este debe de estar equipado con los recursos/equipos necesarios para poder impartir el módulo profesional, aunque en líneas generales suele tener equipamiento para poder realizar docencia de todos los módulos profesionales del Ciclo Formativo. Además, debe de tener los equipos informáticos y softwares necesarios para poder realizar la composición/montaje del audiocuento y poder realizar las actividades (Word, PDF). El nivel de integración de las TIC en el centro, que viene definido por SARM, es importante en todos los ciclos profesionales de la familia de Imagen y Sonidos, sobre todo si se trabaja en temas relacionados con la postproducción.

Con respecto a los recursos funcionales, vendrán determinados por aspectos como el tiempo necesario para impartir la Unidad de Trabajo que se explica al comienzo de la Propuesta de Intervención.

3.4. La evaluación

En primer lugar, se debe recordar que de acuerdo con el RD 1682/2013 la evaluación en la Formación Profesional debe ser continua en cuanto

está inmersa en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado. Así entendida, el aprendizaje puede retroalimentarse permanentemente con la información obtenida e introducir las mejoras y adaptaciones oportunas. Por lo tanto, la evaluación consiste en la información que se debe de obtener/recoger en lo relativo a los resultados del proceso evaluativo en su totalidad. Además, hay que tener en cuenta que evaluar es más que calificar, estando relacionado con la emisión de un juicio y la transformación como elemento de mejora.

Por lo tanto, a la hora de definir las actividades de la Unidad de Trabajo y la evaluación de las mismas se ha tenido en cuenta lo citado anteriormente, y por lo tanto se calificará con respecto a los elementos citados en la tabla que viene a continuación (tabla número 3).

Tabla 3. *Evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la UT1.*

Aspectos a evaluar	Peso	Técnicas de evaluación
Conocimiento sobre la materia.	40%	Se evaluará teniendo en cuenta: Kahoot 1. Google Docs 1.
Actividades prácticas.	50%	Se evaluarán las siguientes actividades prácticas propuestas anteriormente: Informe microfonía encontrada en el taller. Audiocuento.
Actitud en el aula.	10%	Se evaluarán los siguientes aspectos: Uso responsable de los equipos y la microfonía. Uso responsable de las aulas. Autoevaluación del alumnado dentro de los trabajos grupales. Participación en los debates y propuestas comunes. La evaluación se realizará a través de la observación del profesor y la autoevaluación del alumnado dentro de los diferentes grupos de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

El tipo de evaluación por la que se opta es la evaluación continua, ya que a través de la realización de diferentes actividades a lo largo del proceso y "evaluaciones" como Kahoot o Google Docs, se puede evaluar al alumnado en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Viene justificado anteriormente por el RD.

3.5. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación, las cuales deben de ser diferenciadas de los instrumentos de evaluación, que se van a llevar a cabo para poder evaluar esta Unidad de Trabajo se dividen en dos:

- Técnicas de resolución de problemas: centrados en las actividades que se deben de realizar, denominadas actividades I y II. La primera de ellas está más relacionada con aspectos de investigación sobre la microfonía del taller, mientras que la segunda se centra en la elaboración de un audiocuento. Además, se incluyen en este apartado la parte de conocimiento de la materia, y por lo tanto el Kahoot 1 y la encuesta de Google Docs.

- Técnicas de observación: el docente realizará una observación constante en el aula en la que evaluará la actitud del alumnado, además de su actitud con el equipamiento que hay en el aula y la seguridad a la hora de manejar el mismo.

Los instrumentos de evaluación, que permiten realizar valoraciones sobre lo trabajado en la Unidad de Trabajo, definidos son los siguientes:

- Actividades prácticas: a continuación, se muestran los dos enunciados que se han elaborado para las actividades práctica 1 y 2. El enunciado de las mismas se distribuirá en formato PDF o Word a través de la plataforma de enseñanza que se encuentre habilitada en los centros, en el caso de Canarias Moodle.

FIGURA 1. *Enunciado Actividad 1.*

SNI UT1 - ACTIVIDAD 1

Microfonía en el taller

Procedimiento:

Identificar toda la microfonía y equipos que hay en el taller/aula.
Se dispondrá para ello de dos sesiones.

Entregar:

Informe ajustándose a la clasificación impartida en los fundamentos teóricos II.
Autoevaluación

Modo de trabajo: En grupo

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Enunciado Actividad 2.*

SNI UT1 - ACTIVIDAD 2

Audiocuento

Procedimiento:

Realizar un audiocuento con una duración no superior a los 6 minutos.
Se dispondrá para ello de cuatro sesiones.

Aspectos a tener en cuenta:

Librerías de sonido
Efectos
Microfonía

Entregar:

Archivo en MP3 con el audiocuento
Autoevaluación grupal

Modo de trabajo: En grupo

Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de estas dos actividades, se opta por crear una rúbrica ya que se considera que es la mejor herramienta que permite evaluar las actividades en varios niveles. Además, involucra al alumnado en el proceso de enseñanza - aprendizaje, teniendo antes de entregar la actividad referencias sobre los aspectos que serán evaluados, y permitirá al profesor realizar un proceso de evaluación planificado y objetivo. Ambas se añaden en el apartado de anexos[34].

[34] Las rúbricas 1 y 2 se sitúan en el apartado de Anexos del documento.

– Google Docs 1: a través de este cuestionario se podrá evaluar la visita a la empresa que está planeada en el cronograma de sesiones. Constituye un instrumento de medición directa.

FIGURA 3. *Google Docs 1. Visita a la empresa.*

Fuente: elaboración propia.

– Kahoot 1: esta plataforma, que permite la creación de cuestionarios de evaluación de una forma un tanto más lúdica, va a permitir evaluar los conocimientos del estudiantado en el aula y de un modo más relajado para ellos. Constituye un instrumento de medición directa.

FIGURA 4. *Kahoot 1. Sonido.*

Fuente: elaboración propia.

– Autoevaluación grupal del alumnado: la autoevaluación grupal del alumnado es importante, sobre todo para que el propio alumnado dentro de los grupos de trabajo para las actividades 1 y 2 evalúe si todo el grupo ha trabajado por igual. Para llevar a cabo la misma, se realiza la siguiente ficha de autoevaluación.

TABLA 4. *Ficha autoevaluación del alumnado.*

Miembro del equipo	Valoración y compromiso en el trabajo (1 al 3)	Actitud (1 al 3)	Observaciones
Nombre y apellidos			
Nombre y apellidos			
Nombre y apellidos			

Fuente: elaboración propia

3.5. Medidas de atención a la diversidad

La evaluación de los procesos y aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales que curse la Formación Profesional se realiza tomando como referencia los criterios de calificación propuestos, los cuales aseguran un nivel mínimo para poder superar las capacidades que se establecen para poder superar la Unidad de Trabajo en sí.

Aunque no suele ser habitual la aparición de alumnado de estas características en Formación Profesional, y más en concreto en un Grado Superior, sí puede existir algún caso concreto de alumnado con necesidades educativas especiales. En este caso, y siempre en coordinación con los trabajadores y profesorado del Departamento de Orientación del Centro, habrá que valorar y realizar un estudio en el que figuren los impedimentos del alumno para llegar a los requisitos mínimos de cada módulo, valorar si puede conseguir el título y si necesita adaptaciones curriculares. En el caso de que no pueda titular, se deben valorar qué acciones se pueden aplicar para que curse el ciclo con el mejor material y condiciones posibles.

Con respecto al alumnado que necesite o pide actividades de refuerzo, se les propondrá la realización de mapas conceptuales de todo lo trabajado a lo largo de la UT. De igual manera se tendrá en cuenta al alumnado con capacidades superiores a la media, proporcionándole materiales de ampliación y de mayor complejidad en el caso de que lo necesiten o pidan. Estas actividades se encuentran centradas en la investigación por parte del alumnado, de tal forma que el profesor continúa actuando como guía a lo largo de su proceso de aprendizaje. Se propone la realización de actividades de búsqueda de diferentes tipos de micrófonos y realización de un informe que compare precios en las principales tiendas online del mercado. Esta actividad también permitirá introducir al alumnado en las sedes webs que dominan el mercado, por si en el futuro tienen que realizar itinerarios e inventarios dentro de una empresa.

4. RESULTADOS

En primer lugar, es necesario mencionar que la propuesta de intervención nace de la detección de una necesidad en el aula, en concreto en el

Módulo de SNI del 1º curso del CFGS de Sonido para Audiovisuales. A partir de unos objetivos que se han propuesto y trabajado, se ha diseñado dicha intervención didáctica debido a que SNI es un módulo eminentemente teórico, con aspectos muy cercanos a disciplinas como física o matemáticas.

Para evaluar la propuesta, se plantea elaborar una matriz DAFO, que requiere de la fundamentación teórica ya que según Díaz Oliveros y Matamoros Hernández (2011) "es una herramienta de gestión que facilita el proceso de planeación estratégica, proporcionando la información necesaria para la implementación de acciones y medidas correctivas, y para el desarrollo de proyectos de mejora" (p.1). Hay que tener en cuenta que las fortalezas y debilidades son internas, mientras que las amenazas y oportunidades prefieren a la parte externa de la propuesta. Además, también es relevante la matriz CAME, que incluye aspectos de mejora a partir de un DAFO. Por lo tanto, se elabora la siguiente matriz DAFO (SWOT en inglés o FODA en países de Sudamérica):

TABLA 5: Matriz DAFO evaluación propuesta.

Fortalezas	Debilidades
Claridad en el cronograma de actividades Vinculación de audiocuento y microfonía a aspectos más reales para el alumnado. Vinculación desde el primer curso a empresas reales con la visita a la misma. Conocimiento de diferentes equipos, no sólo los que se encuentran en el centro. Aplicación de actividades "más lúdicas" como un audiocuento a aspecto de sonido y microfonía. Previsible mayor atención del alumnado. Ser una de las primeras propuestas de intervención en Sonido.	Escasas investigaciones anteriores de FC en Formación Profesional en España. Escasas investigaciones y propuestas de intervención realizadas en el CFGS en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos.
Oportunidades	Amenazas

Impulso de la Formación Profesional por parte del Ministerio. Formación Profesional Dual en auge. La FP como una segunda oportunidad. Posibilidad de reinserción del alumnado a través de CFGM, que continúen estudios en CFGS. Primeros pasos y nuevas líneas de investigación de aplicación de metodologías innovadoras en FP.	Marco normativo muy cambiante en Formación Profesional. Alto fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Canarias. Poca vinculación empresarial con los institutos/centros educativos en C.A. de Canarias. Desconocimiento del profesorado de FP de las metodologías innovadoras en el aula. Profesorado de edad avanzada en la C.A. de Canarias. Distinta formación del profesorado. Profesorado poco motivado.

Fuente: elaboración propia.

De la matriz DAFO anterior se observa que a pesar de que a través de un diseño de la propuesta de intervención fuerte y que la Formación Profesional se convierte en una oportunidad, sobre todo a través del impulso del modelo Dual alemán, las escasas investigaciones anteriores limitan sobre todo el apartado de fundamentación teórica y por lo tanto el corpus de revisión literaria. Sin embargo, a través de realizar una revisión del modelo Flipped Classroom y la poca bibliografía que existe de su adaptación al mismo se ha podido solventar. Por lo tanto, en este sentido es de destacar el hecho de ser una de las primeras propuestas de intervención del área. Por lo tanto, se considera que se abre una nueva línea en ese sentido que debe ser discutida y mejorada por futuras investigaciones del área.

Por otro lado, hay que destacar el apartado de amenazas y las reticencias dentro del profesorado de la especialidad de la Comunidad Autónoma de Canarias a aplicar metodologías innovadoras en el aula. Además, el hecho de que la formación dentro del profesorado de la especialidad sea tan diferente lo convierte en una amenaza debido al distinto nivel de conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sumado al cansancio y reticencias del mismo por diversos motivos de índole diferente.

5. DISCUSIÓN

Las principales limitaciones de esta propuesta de intervención vienen dadas por la falta de investigación académica en el ámbito de la

Formación Profesional, y más en concreto en la especialidad de Procesos y Medios de Comunicación. La literatura de carácter académico se centra mayormente en la Formación Dual u otros aspectos cercanos al tema vinculación empresarial, pero no se centra en lo que es el proceso de enseñanza- aprendizaje de dicha especialidad.

Por otro lado, también ha sido difícil de afrontar el hecho de la poca relación de trabajos en el mundo académico que vinculan la metodología Flipped Classroom (FC) con la Formación Profesional. Las únicas referencias con las que se han podido trabajar pertenecen a Trabajos de Final de Máster o propuestas relacionadas con grados universitarios, por lo que la existencia de fundamentación a través de artículos científicos que trabajen esto es muy baja. Otro aspecto a tener en cuenta ha sido que mucha bibliografía consultada, en donde se aplican técnicas de investigación y por lo tanto no pertenecen a las revisiones sistemáticas, tiende a ser de carácter cualitativo. Las garantías de las investigaciones de carácter cualitativo son menores que las cuantitativas, ya que con carácter cualitativo se reflejan sensaciones, percepciones o pareceres por lo que no presentan comparativas con otros modelos de enseñanza- aprendizaje.

Por último, se debe considerar un aspecto que hubiese sido de interés para la propuesta de intervención como es la búsqueda de profesores que apliquen metodologías innovadoras en Formación Profesional. La única referencia que tiene el autor de este trabajo, viene dada por su centro de prácticas que es el IES La Guancha, donde el profesorado al ser de edad avanzada en su mayoría no dispone de conocimientos sobre la innovación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Otra limitación que es de interés mencionar, viene dada por el hecho de que las personas que provienen de Periodismo están englobadas en la especialidad de Procesos y Medios de Comunicación, y puedan optar a las listas docentes 369 y 469. La lista 469 es mucho más técnica, con módulos como SNI, Electroacústica o Ajustes de Sonido por lo que puede darse el caso de que el docente del módulo no disponga de los conocimientos suficientes para impartir el mismo, sobre todo porque la formación periodística se encuentra más enfocada a “informar delante de una cámara” y no a la parte más técnica.

Por último, se debe de remarcar la posibilidad de transferir la realización de esta propuesta de intervención a otros módulos similares del Ciclo Formativo de Grado Superior. Un caso concreto es el Módulo de Instalaciones de Sonido, también de primer curso, y en el que el alumnado está dando sus primeros pasos para poder realizar una instalación de sonido en directo. Por lo tanto, al igual que en el módulo de SNI trabajará con equipos. Al versar la propuesta de Intervención sobre unas ideas clave, la misma se podría adecuar y realizar pequeñas modificaciones para la práctica docente en este módulo que se ha mencionado anteriormente.

6. CONCLUSIONES

En lo referente a las conclusiones se debe indicar para empezar que este trabajo ha conseguido cumplir los objetivos que se establecieron al principio del mismo. Se ha desarrollado una propuesta de intervención en el módulo de Sonido para Audiovisuales (SNI) del 1º curso del CFGS en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, todo ello utilizando la metodología Flipped Classroom (FC) como modelo pedagógico. Por otro lado, también se han podido abordar los objetivos específicos, aunque han existido ciertas dificultades a la hora de constituir la fundamentación teórica ya que en Formación Profesional no existe un elevado índice de revisión académica.

De la fundamentación teórica, y por tanto la bibliografía, se extrae que las metodologías innovadoras, y en concreto del Flipped Classroom, sumado al uso del vídeo en la labor docente aumentan la atención por parte del alumnado. Además, en la sociedad 3.0 el alumno pasa a ser el protagonista dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras que el docente pasa a ser de guía. Por lo tanto, queda atrás la figura del profesor como contenedor del conocimiento y las sesiones/clases eminentemente teóricas, y se vincula al uso de las TIC dentro de los centros escolares con los consecuentes cambios en la gestión de información y conocimiento.

Por otro lado, queda patente la importancia que está ganando la Formación Profesional en España y dentro de la agenda europea. La Formación

Dual se convierte en una oportunidad de impulso de esta especialidad, vinculando la formación desde el primer año a la empresa. Esto ha sido uno de las cuestiones que se ha intentado solventar a cierto modo en la propuesta de intervención, ya que en numerosas ocasiones el alumnado únicamente trabaja con el equipamiento que hay en el centro, y este suele ser un tanto antiguo, sobre todo si son centros públicos.

En lo referente a la relevancia académica de esta propuesta de intervención en el aula, el hecho de que dentro de la Formación Profesional no haya mucha investigación en la que se apliquen metodologías innovadoras lo convierte en un espacio por desarrollar y una línea de investigación a seguir. Esta constituye una de las principales aportaciones que aporta este documento en su conjunto, incidiendo en la aplicación de metodologías innovadoras en la Familia de Procesos y Medios de Comunicación y en concreto en FP.

A modo de puntualizaciones finales, la constante renovación de la labor y práctica docente se considera un aspecto fundamental. Por lo tanto, el profesorado debe de formarse, informarse y aplicar metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto la motivación del alumnado. Una de las posibles soluciones puede ser la realización de un periodo de transición, ahondando en impartir ciertas UT con metodologías activas como el Flipped Classroom. Por otro lado, es de interés unir la empresa al proceso formativo o que el alumno conozca el equipamiento de las mismas, ya sea a través de visitas o a través del modelo Dual para que el periodo de transición a la FCT no sea tan complicado en las primeras semanas.

7. AGRADECIMIENTOS

Como es de bien nacidos ser agradecidos… Queremos aprovechar esta oportunidad que nos brindan para agradecer el apoyo incondicional a D. Damián Padrón Abrante por hacer más fácil este camino, el profesor de sonido del IES La Guancha (Tenerife) y mostrarnos que la enseñanza superior puede ser una opción muy positiva y enriquecedora, además de competitiva, sobre todo para aquellos estudiantes que piensen, decidan o necesiten entrar antes en el mundo laboral.

8. REFERENCIAS

Alonso, R. (2021, 23 noviembre). Tipos y formatos de micrófonos, ¿cuál es el mejor para ti? HardZone. Recuperado el 12 de abril de 2022 de:

https://hardzone.es/tutoriales/componentes/microfonos-tipos-clases-formatos/

Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 147, del 20 de junio de 2002.

Real Decreto 1682/2011 de 18 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 302, de 16 de diciembre de 2011.

Universidad Internacional de La Rioja. (2021, 22 septiembre). Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora. UNIR. Recuperado el 10 de abril de 2022 de: https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/

EXPERIENCIAS DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se analiza la distribución del conocimiento educativo con un doble propósito, describir, por un lado, elementos para problematizarla, por otro, experiencias sobre su ejercicio en una institución de posgrado educativo mexicana.

Para lograr el objetivo, se desarrollan los apartados siguientes: Características del trabajo, Contextualización, Distribución del conocimiento y Experiencias de distribución.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

Lo descrito a continuación son algunos de los hallazgos encontrados sobre la investigación titulada "El investigador educativo como distribuidor del conocimiento". Utilizando el lenguaje investigativo: el sujeto de estudio es el investigador educativo y el objeto estudiado es la distribución del conocimiento educativo, ambos están articulados por un vínculo profesional.

La investigación que se desarrolla, es de corte cualitativo, teórico y con referente empírico. Se privilegia el análisis interpretativo, crítico y documental, el enfoque descriptivo y está orientado hacia la formación, prácticas profesionales y biografías profesionales.

Son dos las informantes de la investigación. Ellas tienen el nombramiento de investigador educativo y la desarrollan cotidianamente. Ambas laboran en el ISCEEM y son miembros activos de redes de investigación: la primera en Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE) y Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), la otra únicamente en la segunda red de investigadores.

El referente teórico está constituido principalmente por: la clasificación sobre la difusión de la investigación y la caracterización sobre la distribución del conocimiento de García (2019) y las aportaciones sobre la distribución, diseminación, divulgación y difusión de Gibbons (1978), Pasquali (1990), Calvo (2003) y García (2019).

La hermenéutica analógica de Beuchot (1997) es el referente metodológico. Se ha elegido por el principio: identificar las semejanzas, pero sobre todo las diferencias en lo estudiado. La historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993) es el referente epistemológico, debido al doble impacto que tiene la historia sobre lo estudiado: determinar e influir cambios (Grondin,1999).

La indagación documental es la técnica elegida para buscar información sobre la distribución del conocimiento educativo, en este caso se analizan artículos de revista, ponencias, tesis y libros como documentos de investigación .

En relación a los artículos de revistas, REDALYC y Google académico son las bases de datos elegidos. Su utiliza el término 'distribución del conocimiento' y se privilegiaron los diez primeros títulos arrojados por el buscador. En relación con las ponencias, se revisa el programa del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa coordinado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Respecto a las tesis se acude a la base de Google académico y se elige el periodo de 2015-2020.

Ante los pocos documentos localizados, se revisa la bibliografía recomendada por una investigadora educativa experta en el tema. Ella participó como coordinadora de la subárea "Uso y distribución del conocimiento educativo", en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. También se revisa el estado de conocimiento de la investigación de la investigación educativa mexicana, periodo 2003-2012, elaborada por los integrantes de la subárea mencionada.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Ha sido elaborado bajo el supuesto: Las instituciones educativas encargadas de realizar la investigación, tienen el compromiso y la responsabilidad de distribuir el conocimiento, aún de realizar otras funciones tales como: docencia, extensión, actualización formación de capital humano, entre otras.

Generalmente, la distribución del conocimiento está ausente en los acuerdos de creación y/o transformación de los modos de organización de las instituciones educativas y centros de investigación. Sin embargo, la difusión y, en algunas ocasiones, la divulgación, son explicitadas en ellos, también en la planeación institucional, planes de estudio, programas de investigación, normatividad etc., sin darse cuenta que al igual que la diseminación, son modos de distribución del conocimiento.

Históricamente, la imprenta aceleró la distribución del conocimiento en comparación a los relatos verbales transmitidos de una persona a otra y de una generación a la siguiente. Las ganancias obtenidas por los inversionistas, centró el interés para fomentarla a la población el conocimiento a través de las publicaciones y eventos académicos para presentarlas.

En la modernidad, las casas editoriales se incrementaron en número debido a la visión empresarial para abrir líneas en el mercado. Algunas han sido exitosas, como es el caso de la Editorial Porrúa, fundada en 1900 por los hermanos Porrúa. Otras, se crean y se desarrollan silenciosamente. No se omite señalar aquellas que nacen y a los pocos años desaparecen.

Con la política de transparencia de información y de sustentabilidad, las instituciones educativas, centros de investigación, departamentos gubernamentales y no gubernamentales, incorporaron la función de difundir las acciones y resultados de los programas implementados. En algunos casos, se crearon la editorial institucional para publicar los resultados de las investigaciones y recuperar lo invertido a través de las ventas y de los eventos académicos organizados.

Las desventajas de las instituciones educativas en relación a las casas editorial ex-profesas, sin duda, fue el financiamiento económico y los

recursos tecnológicos, material y de personal. Siendo el principal el objetivo de las organizaciones: formación de los futuros profesionistas en las primeras, el mundo del mercado en las segundas.

Actualmente, las instituciones educativas, centros de investigación, comunidades científicas, redes de investigación y personas interesadas, tienen la posibilidad de actuar como empresarios al crear casas editoriales para distribuir el conocimiento generada principalmente a través de la investigación. Las condiciones tecnológicas, materiales, económicas, políticas y humanas de la época fomentan iniciativas de autosustentables.

Lamentablemente, las debilidades de las instituciones educativas es la burocracia administrativa, la falta de visión empresarial y los prejuicios hacia el mercado para generar recursos económicos a través de la distribución del conocimiento.

3. DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Los aspectos a desarrollarse dos son: Problemas, Hallazgos, Nociones y Modos de distribución.

3.1 Problemas

Algunos de los problemas identificados son:

1. Pocos trabajos se han encontrado en comparación a la comunicación.
2. Desconocimiento sobre su origen.
3. Estudiado por un grupo reducido de investigadores educativos.
4. Autoridades educativas e institucionales evitan hablar sobre el tema debido al incipiente techo presupuestal y financiero requerido para su desarrollo.
5. Desconocimiento de los modos de distribución del conocimiento.
6. Distribución inequitativa del conocimiento (García,2021).
7. Techo financiero escaso.

8. Difusión de la investigación privilegiada en las instituciones de educación superior y de posgrado (García,2019).
9. Ausencia de actitud empresarial e innovación.
10. Caracterización superficial de la difusión, diseminación y divulgación.
11. Prejuicios para realizar la diseminación y divulgación.
12. Negación para implementar acciones acordes con la época actual en torno a la distribución.
13. Los apoyos económicos se asignan a cuenta gotas.
14. Subestimación del conocimiento producido por el investigador educativo.
15. Manejo inadecuado de los elementos que interactúan en la distribución del conocimiento: tecnología, personas y cultura (Martínez y Gallegos,2007).

Con base en los anterior, se afirma la necesidad, urgencia y situación impostergable sobre su estudio por parte de los actores educativos y la población en general, debido al éxito que han tenido los empresarios de las casas editoriales.

2.2 Hallazgos

Entre los resultados obtenidos de la indagación documental realizada se encuentran los aspectos siguientes:

- "No fue abordada como tal, sino como "comunicación educativa" (Vergara,2013:446).
- Lento incremento de número de trabajos localizados en internet.
- No es una moda temática.
- Línea de investigación creada en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE, Web).
- Estado de conocimiento elaborado en los periodos 2003-2012, la segunda 2013-2022 (COMIE, Web).
- Convertida en objeto de estudio en un proyecto de investigación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM,Catálogo,2020-2022).

- Convertida en objeto de estudio de una tesis de posgrado realizada en Argentina.
- Empieza a adquirir relevancia por los actores educativos, en especial, el investigador.
- Su estudio se debe al boom tecnológico, servicio de internet, incremento de número de cibernautas, afabetización digital, tecnologías virtuales.
- El conocimiento es el insumo principal.

Con base en lo anterior, se afirma que el campo de estudio de la distribución del conocimiento está en construcción, por consiguiente, es necesario e impostergable.

2.3. Nociones

La distribución del conocimiento es un concepto polisémico, por consiguiente, es interpretado de distintas maneras debido a la historia de vida, perspectivas e interés de la persona que la estudia, los campos disciplinarios elegidos, los ejes de análisis directos y transversales privilegiados, los sentidos y aportaciones de los especialistas en el tema, las cosmovisiones, prejuicios y omisiones de la época histórica, en fin, las vicisitudes que determinan, limitan y favorecen que sea convertida en objeto de investigación.

A continuación, se presentan nociones localizadas en la indagación documental realizada por una doble finalidad, identificar, por un lado, la manera en que es conceptualizada, por otro, ubicar los elementos que las asemejan y las distinguen.

- Subprocesos de optimización de flujos del conocimiento en las organizaciones (Casas,2006). El autor afirma que, a través de ellas se evitan posibles fugas de conocimientos y se conforman islas informacionales, fraccionando así su producción.
- Subprocesos que permiten optimizar y extender los flujos de conocimiento en las organizaciones, evitando con ello posibles fugas de conocimientos y las islas informacionales (Martínez y Gallegos, 2007).

- Dinámica de generación de valor virtuosa, como efecto colateral a la ampliación del valor en el flujo de información y conocimiento en las actividades de las organizaciones (Carrillo, Cfr. Burgos, 2010).
- Herramienta/estrategia para hacer llegar el conocimiento a través de los medios de comunicación y contribuir a la gestión del conocimiento relacionado con el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de forma sostenible (UNESCO,2003).

Con base en lo anterior, se afirma que el concepto de distribución del conocimiento es una acción con fines específicos, cuyos beneficios y ventajas abarca no sólo a la persona, institución o dependencia que la realiza, sino también a quien escucha.

2.3 Modos de distribución

Desde la perspectiva de Gibbons (1978), la distribución del conocimiento está constituida por la difusión, diseminación y divulgación. Cada una de estas acciones, tiene un campo de acción especifica que la distingue de las otras. Lamentablemente, algunas personas desconocen los modos de distribución del conocimiento educativo y por consiguiente, sus particularidades, sin omitir su utilización.

Así mismo, ante la ausencia de información, otras personas consideran que los modos de distribución, son actividades sinónimas o simplemente utilizan los nombres de manera arbitraria. Con la finalidad de argumentar lo anterior, se presentan algunas nociones que intentan argumentar cada uno de los conceptos sin lograrlo a cabalidad:

- Difusión: mensajes elaborados en códigos o lenguajes universalmente comprensibles, a la totalidad del universo perceptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etc.
- Diseminación: mensajes elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos.
- Divulgación: mensajes elaborados mediante la transcodificación de lenguajes crípticos a lenguajes omnicomprensibles, a

la totalidad del universo perceptor disponible (Calvo, Cfr. Lizandro,2003).

Con base en el referente conceptual y teórico construido, considero que las interpretaciones hechas por Calvo son imprecisas y ofrecen elementos incorrectos. Sin embargo, también hay que reconocer los esfuerzos hechos para ubicarlos dentro del sistema de comunicación y por caracterizarlas. Con la finalidad de distinguir los modos de distribuir el conocimiento educativo, se presentan los resultados sobre su caracterización.

TABLA 1. *Caracterización de los modos de distribución del conocimiento*

Modos de distribución/Aspectos		**Difusión**	**Diseminación**	**Divulgación**
Conocimiento		X	X	X
Acción de transmitir, compartir, esparcir, distribución, expansión, publicidad, propagación, información, etc.		X	X	X
Saberes tácitos o implícitos		X	X	X
Espacio: público o privado		X	X	X
Lenguaje	Especializado	X	X	
	Accesible		X	X
Emisor: estudioso del tema		X	X	X
Público	Conoce el tema	X	X	
	Interesado en el tema			X
Lugar	Eventos académicos (congresos, panel, conferencia magistral, simposio, entre otros)	X		
	Redes de investigación, trabajo colegiado y colaborativo		X	
	Medios de comunicación masiva			X
Finalidad	Presentar y debatir	X		
	Producción de conocimientos		X	
	Información general			X
Publicación impresas u online	Especializadas (libros, capítulo de libro, tesis, revistas arbitradas)	X	X	
	Revistas de divulgación			X
Dictamen		X		X

Fuentes: García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. México, D. F., Castellanos Editores

4. EXPERIENCIAS DE DISTRIBUCIÓN

Se describen los hallazgos encontrados sobre las experiencias de distribución del conocimiento en el ISCEEM a través de los apartados: Difusión, Divulgación y Diseminación.

3.1 Difusión

La difusión implica un conocimiento especializado (Laufer,2009 y Roqueplo,1983), dirigido a un público familiarizado o que conoce el tema y quien lo expone es una persona que lo ha obtenido a través de la investigación, por consiguiente, además de ser una autoridad (legal, deontológica, tradicional, epistemológica, etc.), es un agente de la investigación educativa.

Por tal motivo, debe concebirse desde un doble sentido: 1. Todas las personas tienen que estar al corriente de lo que se sabe y quién lo sabe en la organización, 2. Todas las personas de la organización o parte de ella, adquieren o saben algunos conocimientos (Martínez y Gallegos, 2007).

En el ISCEEM, es parte de las funciones primordiales. Al igual que otras instituciones pares, pues está jurídicamente estipulada en los Acuerdos de creación y transformación. En el Acuerdo de creación (Gaceta de Gobierno No. 73) se señala que la autoridad institucional, a través del área administrativa, es la responsable de fomentarla y consolidarla.

En el Acuerdo de transformación de la institución (Gaceta de Gobierno No. 111), la difusión sigue siendo una función primordial, pero a diferencia de su antecesor, se distingue por la semántica utilizada y por hacer referencia a la divulgación:

> "difusión del conocimiento relacionado con la educación, […] la cultura en general y las demás que sean acordes con sus fines (Gaceta No. 73, Artículo Tercero) y "Divulgar el conocimiento y la cultura en materia educativa, mediante intercambios académicos, editoriales y de educación continua" (Gaceta No. 111, Artículo 6, Fracción XII).

Las diferencias terminológicas entre difusión y divulgar, obliga a replantear el significado de cada uno de ellos, en virtud de que ambos son modos de distribuir el conocimiento, pero su naturaleza comunicativa es

distinta. En relación a los apoyos económicos, en anteriores trabajos, se afirma que la difusión está en crisis y su futuro colapsamiento es inevitable, debido al poco o nulo apoyo económico otorgado al investigador educativo o personal académico y administrativo para su ejercicio.

Lamentablemente aún de los beneficios y ventajas sociales que caracterizan a la difusión, cada día se imponen la racionalidad y cosmovisión de la controlaría y auditoria, maniatando los atributos de la autoridad institucional para otorgar los apoyos: económicos, tecnológicos, humanos, entre otros aspectos.

En el ISCEEM, los apoyos económicos se dan a cuenta gotas y, en la mayoría de las ocasiones, son negadas bajo el argumento de carecer de un techo financiero para este tipo de actividad. Desde hace más de 15 años, únicamente se otorga el apoyo económico para cubrir la inscripción de los ponentes en los congresos organizados por el COMIE. Las autorizaciones para ausentarse de la institución para presentar las ponencias dictaminadas favorablemente en los eventos académicos, cada día se complejizan más y, en ocasiones, son negadas bajo dos argumentos: no está reglamentado y no lo autoriza la auditoría.

A diferencia del ISCEEM y aún de las condiciones adversas generadas por el neoliberalismo y la transparencia de la información, las universidades asignaban apoyos económicos a la difusión, a pesar de la reducción presupuestaria, dosifican su asignación porque reconocen sus beneficios, impacto, posicionamiento y empoderamiento de la institución.

Por ejemplo, el Contrato colectivo FAAPA-UAEMEX contempla los aspectos del estímulo anual por área de conocimiento, estímulo por trabajos académicos destacados, reconocimiento especial por dirección de tesis de grado, apoyo por dirección de tesis, asesoría didáctica, programas de titulación, estímulo a la titulación y apoyos económicos para viáticos al personal académico que participa en eventos académicos.

TABLA 2. *Apoyo a la difusión en FAAPAUAEM*

Cláusula	Evento	Monto económico de la UAMEX anual a FAAPA
107	Académicos	$15,000.00 M.N.
108	Eventos culturales.	$15,000.00 M.N.
109	Comunicación y extensión de la vida sindical.	$50,000.00 M.N.
110	Congreso Anual de La FAAPAUAEM	$25,000.00 M.N.
111	Congreso Anual	$10,000.00 M.N.

Elaboración personal.
Fuente: Contrato colectiva FAAPAUAEMEX 2017-2018, p.65

Actualmente, se desconocen los criterios de asignación. Pero en el año 2013, los apoyos recibidos para desarrollar la difusión fueron los siguientes.

TABLA 3. *Tarifa de viáticos para el personal académico*

Zona	CD	Comprende	Observaciones
1	14 veces	Ciudades de las fronteras norte y sur del país y la ciudad de Acapulco,	Cuando los viáticos son entregaos al personal académico no estarán sujetos a comprobación. Los casos especiales serán pactados por las partes.
2	12 veces	Diversos puertos marítimos, con excepción de Acapulco, Guerrero	
3	11 veces	Lugares del país no señalados en las zonas 1 y 2	
4	25 veces	Cualquier lugar del extranjero	

Acotación: CA: Cuota diaria de salario vigente mínimo
Elaboración personal.
Fuente. Contrato colectivo FAAPAUAEMEX 2017-2018, p. 69

En la planeación institucional y en los programas de estudio del ISCEEM también está contemplada y se objetiva a través de dos eventos académicos titulados con los nombres: Coloquio y Bienal. El primero es el nombre que recibe el evento académico donde los ponentes son los estudiantes de los programas educativos que ofrece el ISCEEM. En la maestría se realizan dos coloquios, uno al terminar el segundo semestre y otro al terminar el cuarto. En el doctorado están contemplados cuatro y se realizan al finalizar cada semestre.

En la segunda, participan los investigadores que tiene registrado un proyecto de investigación en la institución. Se realiza cada 2 años. Los Foros interinstitucionales, también forman parte de la difusión. No está jurídicamente legislado, pero se desprenden de los convenios académicos firmados por el ISCEEM con instituciones pares y los estudiantes participan como ponentes.

Hasta en este momento, se han realizado tres foros interinstitucionales y han sido formalizados en los Convenios Académicos ISCEEM-UAZ (Universidad Autónoma de Zacatecas) e ISCEEM-CINADE (Centro de Investigaciones para la Administración Educativa).

Se cierra el apartado presentando la clasificación elaborada en el año de 2017 sobre la difusión del conocimiento, señalando que actualmente se han incorporado otros elementos a partir de los análisis realizados sobre la distribución del conocimiento.

Los términos elegidos para nombrar los tipos, modalidades y enfoques tal vez no sean los más pertinentes, pero su elección se debe a que el conocimiento es considerado como activo en la gestión del conocimiento y las comunidades gestoras del conocimiento (Collison-Parcell,2003:143), asimismo al estudio del tema 'gestión del conocimiento', eventos académicos que he organizado, difusión de la investigación en eventos nacionales e internacionales, especificidad y emergencia de los temas, políticas educativas, necesidades gubernamentales y no gubernamentales, entre otras.

TABLA 4. *Difusión de la investigación de los estudiantes del posgrado mexicano*

T.	Modalidad	Características	Enfoques	Participantes
Tradicionales	Privada	Criterios normativos y selectivos	Incompleta	Mayor parte de los integrantes del CT
			Completa	Todos los integrantes del CT
	Interna	Lógica académica y de investigación	Intra académica	CT que constituyen la línea de investigación o campo de conocimiento del programa de estudio
			Inter académica	Comunidad académica y estudiantil del programa de estudio
	Institucional	Racionalidad académico-administrativa	Endogámica	CT de la institucional
			Semiabierta	CT y docentes de la institución
			Abierta	CT, docentes y estudiantes de la institución
			Estatutaria	Persona responsable del área académico-administrativa y comunidad institucional.
Gestión del conocimiento	Inter institucional	Establecida en convenios académicos	Estructural	Investigadores de la institución participante en el convenio académico
	Extra institucional	Temas emergentes educativos	Dinámica	Investigadores y estudiantes de instituciones de posgrado
			Prospectiva	Organizada por autoridades educativas con base en temas educativos emergentes
			Activación del conocimiento	Organizadas por redes, asociaciones, consejos, etc.
	Pública	Convocada por dependencias gubernamentales y no gubernamentales	Cultural	Personas interesadas y profesionales de distintos ámbitos de saber, ciencia, tecnología, innovación, etc.

Fuente: García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. México, D. F., Castellanos Editores

3.2 Divulgación

Algunas nociones sobre este modos de distrubuir el conocimiento son:

- Publicar, extender, poner al alcance del público el conocimiento (Semir,2016).
- Comunicación de los conocimientos científicos no solo mediante un discurso especializado sino además en un lenguaje coloquial, dando paso a la alfabetización científica (Gil y Vilches, 2006).
- Nace en el momento en que la comunicación de un hecho científico deja de estar reservada exclusivamente a los propios miembros de la comunidad investigadora, a lo cual le ha denominado popularización o comunicación científica pública (Calvo,2003).
- Trata de rescatar el espíritu del conocimiento científico expresando de una forma clara y llana resultados, hipótesis, planteamientos y tesis, producto de la investigación (Briceño, 2012)
- Comprende todo tipo de actividad de ampliación y actualización del conocimiento, dejando de lado el privilegio sobre el uso exclusivo de este a las comunidades científicas (Gil y Vilches, 2006).

En las fuentes de consulta revisada se encuentran expresiones como 'divulgación científica', 'divulgación del conocimiento' y 'divulgación coloquial' (Semir,2016; Calvo,2003; Briceño, 2012; Gil y Vilches, 2006). Independientemente de las semejanzas o diferencias de las expresiones, ellas aluden al sentido popular de la transmisión del conocimiento y al papel que tiene lo transmitido como parte de la cultura general.

Considerando que la divulgación es un modo de distribución del conocimiento utilizado por los medios de comunicación pública, no es de extrañar su uso a través de los periódicos, radio, programas televisivos, reportajes de sociedades civiles y públicos, libros, carteles, folletos, soportes multimedia, Internet, museos y centros de ciencia, entre otros.

El uso de la divulgación se ha extendido en todos los ámbitos del mundo de la vida. Las redes académicas y sociales la utilizan y los medios de comunicación masiva. También su utilización se ha generalizado por las tecnologías digitales.

En Iberoamérica, afirma Lizcano (2003), la divulgación es concebida como el acto de hacer público el conocimiento científico, es decir, la "comunicación científica pública", que, en ciertos momentos, la vemos reducida a un periodismo científico. Por ello, es necesario su estudio para identificar el potencial que le caracteriza, ya que su auge se debe al uso dado por los actores educativos y por la población humana interesada en transmitir las interpretaciones personales hechas sobre la realidad.

En relación con las experiencias de divulgación, ha sido complicado identificarlas debido a que, a través de ella, se informa todo tipo de conocimiento, desde los producidos recientemente hasta reflexiones en todos los campos del saber.

En el ISCEEM, la divulgación ocupa un lugar menos importante en comparación a la difusión. No está legislada jurídicamente, su desarrollo se debe principalmente a las iniciativas de los investigadores por invitar a expertos y especialistas a participar para retroalimentar la docencia que imparten en seminarios básicos y/o complementarios y seminarios de investigación.

En otras, la autoridad institucional las organiza. Independientemente de la intencionalidad, la conferencia tiene una estructura pasiva, tendiente a la actualización y no genera la producción ni la gestión del conocimiento. Las conferencias forman parte de las actividades de divulgación institucional.

Desde mi punto de vista, ninguna persona puede negar la importancia y trascendencia de este modo de disttribuitr el conocimiento. Lamentablemente, la debilidad de la distribución del conocimiento se debe a tres cuestiones: se realizan de manera exporádica áun de su planeación académica-administrativa, no tienen una secuencia temática, participan distintos expertos y especialistas y el tiempo es limitado para gestionar y producir conocimientos.

En este caso, se considera inapropiado describir el nombre de las conferencias y de los conferenciantes. Sin embargo, es importante señalar la participación de investigadores y profesionales regionales, estatales, nacionales e internacionales.

Aunque no se esté de acuerdo con sus planteamientos y posturas, ha sido valioso identiticar los recursos utilizados en torno a la exposición: didáctica, conceptos, teorías, metodologías, epistemologías, ontologías entre otras cuestiones.

3.3 Diseminación

Este modos de distribuir el conocimiento educativo es la más compleja, no solo para su seguimiento, sino porque la producción del conocimiento logrado a través del trabajo colaborativo, grupal, colegiado es la finalidad. Su auge se debe principalmente a la Web y a las herramientas tecnológicas de la Web 2.0. Mientras la Web 1.0 permite a las personas se comporten como clientes (Raffino,2020) al conectarse al Internet con la finalidad única de buscar información (González, 2011), en la Web 2.0 el usuario se convierte en un agente activo al interactuar con otras personas, compartir recursos, información y conocimiento, orientar al usuario, generar el trabajo colaborativo, la creación de redes sociales y fomentar la interactividad e inteligencia colectiva y la arquitectura de participación (Cobo y Pardo, 2007 y O'Reilly, 2005).

TABLA 5. *Clasificación de herramientas tecnológicas de la Web 2.0*

Clasificación	4 herramientas de las más usadas
Colaborativas	Google Drive y Dropbox
Redes Sociales	Facebook, Twitter, Youtube, Vimeo
Mapas conceptuales y mentales	Mindmeinster, Coggle.it, Mindomo y Bubbl.us.
Presentaciones	Prezi, Slideshare, Issuu y Scribd.
Podcast	Audacity, Podomatic y SoundCloud.
Blog	WordPress y Blogger.
Wiki	Wikispaces y Pbwiki.
Interactividad	WordPress.org, Flockr, Capa Yapa! y Quizlet.

Compromiso	Go! Animate, Café Inglés, Animoto, Box.net y Google Video.
Motivación	Voki, Glogster, Delicious y Tokbox.
Empoderamiento	Wikispaces, Twitter, Bloglines y Wordia.
Diferenciación	Gabcast, Dabbleboard, Anki y edublog.
Compartir documentos	Google Docs, Scribd, Issuu y Embedit.
Creación y publicación de espacios y plataformas educativas	Sites de Google, Jimdo Neositios, Blogger y Wikispaces.
Almacenamiento online	Google Drive, Dropbox, Box y Copy.
Webs	Flickr, Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación, Openclipart y Wellcome Images.
Representación gráfica y visual	http://www.easel.ly/,http://www.visme.co/, http://piktochart.com/, https://infogr.am/ y https://www.canva.com/es_mx/.
Aplicaciones para compartir vídeos, animaciones y sonidos	Youtube TV Educa Wikimedia Commons, Goear, Soungle, Jamendo, Vimeo, Podcast y Savefrom
Crear organizadores de contenidos	Mindomo, Mind42, Mindmeister, Bubbl.us, WiseMapping, Glogster, Canva, Padlet, Office Sway y Tagul
Geolocalización para el conocimiento, la comunicación y el intercambio de información a través de mapas interactivos	Google Maps, Aplicaciones de guías turísticas de diversas ciudades en distintos lugares de la geografía mundial y My Map
Crear ejes cronológicos interactivos o líneas del tiempo	Timeline, Dipity, Timeline JS, TimeRime, Tiki-Toki, MyHistro
Otras	Repositorio 0 del Profesor Dr. Eloy López Meneses de la Universidad Pablo de Olavide y Repositorio del TOP.

Fuentes: García, M. D. y Mata, A. M. (2021). *Reflexiones sobre la diseminación del conocimiento educativo*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa

Otras herramientas tecnológicas utilizadas en la diseminación son:

- Páginas web con disponibilidad gratuita y universal, de registro previo, etc.; servicios de información al usuario como los boletines de actividades de la agencia y envío de correos electrónicos por listas de distribución masiva; la adaptación de formatos y contenidos a múltiples destinatarios; las bases de datos especializadas (HTA database y DARE), generales (Medline,

Pubmed, ISI Web of Knowledge) y en España (índice médico español); por último la formación docente para diversas audiencias (Sobrido,2009).

- Twitter, Hashtag, Facebook, LinkedIn, Instagram, Vimeo y YouTube (European Commision,2020).
- Podcast educativo (Celaya, Ramírez, Naval y Arbúes,2020)
- Facebook y Twitter (ResearchGate, Academia, My Sciense Work, Mendeley, Quartzy, Methodspace, BiomedExperts y Linkein (Soler-Tovar,2014).
- Blogs, podcast y videocast, redes sociales o comunidades virtuales, marcadores sociales, wikis.

Es importante aclarar que, a pesar del uso de las tecnologías dígitales para distribuir el conocimiento, la mayoría de las experiencias vividas por actores educativos y personas, no pueden ser ubicadas como parte de la diseminación porque la producción del conocimiento está ausente, así como también el trabajo colaborativo y colectivo y procesos de intelección (análisis, reflexión, crítica, debate, etc.).

En la indagación llevada a cabo, se encontraton foros, paginas web personales, twitter, facebook, videos en youtube abiertos al diálogo. Algunos siguen vigentes, otros están en stand by, quizás porque el tema no es de interés público ni tampoco les interesa a los actores educativos y simplemente los cibernautas están ocupados en crear espacios de aprendizaje y/o la ausencia de colaboración.

Pese a los señalamientos anteriores, somos testigos de iniciativas por realizar la diseminación en algunas redes de investigación y/o cuerpos académicos. Por ello, sabemos que sortear las dificultades no es fácil porque, por la fuerza de la costumbre, la mayoría de los actores educativos y las personas no sabemos gestionar el conocimiento y aprender de los otros.

Con la finalidad de cerrar el apartado, se expresa que la diseminación tiene un papel relevante en la elaboración de los estados de conocimiento y en los diagnósticos estatales de la investigación educativa en

los periodos 2002-2011 y 2012-2021. Tal afirmación se hace con las experiencias vividas en un tema específico y en las publicaciones.

Lamentablemente, en el ISCEEM y probablemente en instituciones pares no se lleva a cabo cotidianamente. Quizás de manera exporádica. Probablemente se llegue a realizar por parte de los integrantes de las líneas de investigación, campos de conocimiento, cuerpos académicos y seminarios de investigación. Pero la dificultad de elaborar y publicar los registros sobre la secuencia, nos alerta sobre su ejercicio.

4. CONCLUSIONES

La distribución del conocimiento ocupa un lugar relevante en las sociedades actuales y en las instituciones educativas de nivel superior y de posgrado.

Generalmente se privilegia la difusión y de manera esporádica, la divulgación y diseminación.

La diseminación es el modo de distribución más compleja de realizar y registrar porque requiere de la gestión del conocimiento, es decir, del trabajo colaborativo, colegiado y colectivo y porque se realiza a corto y mediano plazo.

Los retos para consolidar la distribución del conocimiento en las instituciones de educación superior y de posgrado son diversos: presupuesto económico, voluntad institucional e innovación.

No se duda de que poco a poco se irán resolviendo los inconvenientes, problemas y obstáculos.

La distribución del conocimiento es impostergable y su desarrollo implica a todos los actores educativos y a la población humana.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁGICAS

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM

Briceño, M. (2012). La importancia de la divulgación científica. Visión Gerencial, 1. 3-4.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545892001

Burgos, J. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con recursos educativos abiertos (REA). La Educación. Revista digital, Junio 2010, No. 143. Organizaciones de los Estados Americanos. Http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/reavladimirburgos.pdf. Consultado el 3 de febrero de 2022

Calvo, M. (2003). Entrevista con D. Manuel Calvo Hernando. Encuentros multidisciplinares, 13.1-6.

Casas, R. (2006). Producción, distribución y uso del conocimiento: redes, políticas y desarrollo local. Http://www.proglocode.unam.mx/contenido/produccion-distribucion-y-uso-del-conocimiento-redes-politicas-y-desarrollo-local. Revisado el 16 de marzo de 2022.

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). Revista Latina de Comunicación Social. Número 77, 179-201. Recuperado de http://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/issue/view/4

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/Mexico DF. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/tic/planeta_web2.pdf

Collision, C. y Parcel, G. (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos, Empresa.

European Commission (2020). H2020 Guidance — Social media guide for EU funded R&I projects: V1,1. Recuperado de https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/grants_manual/amga /soc-med-guide_en.pdf Kerner,

Flores, R. (2013) La diseminación de la investigación educativa desde las tecnologías organizadas en páginas web durante la década de 2002-2011. En Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método. Sígueme, Salamanca

García, F. J. y Conde, M. Á. (2017). Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León. Zenodo. http://doi.org/10.5281/zenodo.810485

García. S. (2021). Distribución del conocimiento. Https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-garcia-linan/2021/11/09/distribucion-del-conocimiento/. Reviosado el 15 de marzo de 2022

García, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II. México, D. F., Castellanos Editores

García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. México, D. F., Castellanos Editores

García, M. D. y Mata, A. M. (2021). Reflexiones sobre la diseminación del conocimiento educativo. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

García, S. (2021). Distribución del conocimiento. "Salgan a practicar y a aprender la realidad de su profesión, la cual desconocen casi por completo". Periódico El Financiero, noviembre 09, 2021. https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-garcia-linan/2021/11/09/distribucion-del-conocimiento/. Revisado el 3 de febrero de 2022.

García, F. J. y Conde, M. Á. (2017). Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León. Zenodo. http://doi.org/10.5281/zenodo.810485

Gibbons, C. L. Nowothy, Helga; Schwartzman, Simon; Scout, Meter; Throw, Martin (1978). La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-corredor.

Gil, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 31-53.https://doi.org/10.35362/rie420760

González, M. Á. (2011). Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León. Zenodo.

Grondin, J. (2000). Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona, Herder

Laufer, Miguel (2009). Cómo diseminar el conocimiento. Interciencia, Vol. 34, No. 1, January, pp. 5-6

Lizcano, J. (2003). Entrevista con D. Manuel Calvo Hernando. Encuentros Multidisciplinares, Número 13, 1-6, Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680386/EM_13_8.pdf?sequence =1&isAllowed=y

Marco, R. y Lizcano, J. (2003). Entrevista con d. Manuel Calvo Hernando. https://repositorio.uam.es/handle/10486/680386. Revisado el 25 de spetiembre de 2021

Martínez, E. y Gallego, A. (2007). La creación y distribución del conocimiento a través del e-learning: ¿qué factores determinan el éxito?. En: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Congreso Nacional (20: 2006: Palma de Mallorca). Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM: Ponencias. vol.1. 2007. p.74

O Reilly, T. (2005). What s Web 2.0. O'Reilly. Resign Patterns and usiness odels for the Next Generation of Software. Media Inc. https://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html. Revisado el 2 de abril de 2021

Olmedo, S. (2011). Reseña de "Comprender la comunicación" de Antonio Pasquali. Razón y Palabra, vol. 16, núm. 75, febrero-abril, 2011 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México

Pasquali, A. (1990). Comprender la comunicación (4ª ed.). Caracas, Venezuela: Monte Avila Latinoamericana.

Raffino, M. E. (2020). "Web 2.0". Concepto.de. Disponible en: https://concepto.de/web-2-0/. Consultado el 10 de abril de 2021. https://concepto.de/web-2-0/#ixzz6rf0r2FFP

Ramírez, C. (2012). Diseminación. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 4 (2), 109-114.

Roqueplo, P. (1983). El reparto del saber. Barcelona. Gedisa

Semir, V. (2016). La divulgación científica. Barcelona, España: Editorial UOC.

Sobrido, et al. (2009). Estrategias para la difusión y diseminación de los productos de Evaluación de Tecnologías Sanitarias (ETS). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de https://www.sergas.es/docs/Avaliat/EstDifMemFinal.pdf

Soler-Tovar D. Redes sociales y divulgación científica. Rev Med Vet. 2014;(27): 9-10. doi: https://doi.org/10.19052/mv.3032

Valhondo, D. (2003). Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad. Editorial Díaz de Santos, Madrid

Vergara (2013). "Capítulo 8. Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011". En López, M.; Sañudo, L.; Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011. Estados de conocimiento. COMIE-ANUIES. México, D. F.

Documentos

FAAPAUAEMEX. Contrato colectivo 2017-2018. https://www.faapauaem.mx/docs/CONTRATO-FAAPAUAEM-2017-2018.pdf

Gobierno del Estado de México. Gaceta No. 79 y 111, Toluca, México

Gobierno Federal (2019). Diario Oficial de la federación.

UNESCO (1999). Declaración de la ciencia y el uso del saber científico. Budapest, Hungría. Recuperado de Vergara, M., Sevilla D, Ibarra, L. (2013). Difusión del conocimiento. Producción de la investigación educativa en México. En Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.

UNESCO (2003). El decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras en desarrollo sostenibles (enero2005-diciembre2004). Organizaciones de las Naciones Unidas.

LAS LOOT BOXES Y EL GAMBLING: UN ESTUDIO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA

PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA
Universidad de Vigo

GABRIEL VILLAMARÍN FREIRE
Alumno de la Universidad de Vigo

ANA MANZANO LEÓN
Universidad de Almería

JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar a definir lo que es el *gambling* o apuestas online es preciso anteriormente realizar una definición de juego patológico. La American Psychiatric Association's [APA] (2013) define como una conducta persistente y recurrente que provoca deterioro o malestar clínicamente significativo y se manifiesta cuando el individuo presenta, durante un periodo de 12 meses o superior, cuatro o más de los criterios enumerados a continuación:

> Necesidad de apostar cantidades de dinero cada vez mayores para conseguir la excitación deseada, está nervioso o irritado cuando intenta reducir o abandonar el juego, empleo o una carrera académica o profesional a causa del juego, abandonar el juego, siempre sin éxito, a menudo tiene la mente ocupada en las ha hecho esfuerzos repetidos para controlar, reducir o apuestas, apuesta cuando siente desasosiego, después de perder dinero en las apuestas, suele volver otro día para intentar ganar ("recuperar las pérdidas"), miente para ocultar su grado de implicación en el juego, ha puesto en peligro o a perdido una relación significativa, un empleo o una carrera académica o profesional a causa del juego, cuenta con los demás para que le den dinero para aliviar su situación financiera desesperada provocada por el juego (American Psychiatric Association, 2013, p.316).

Por otro lado, la Ley 13/2011, del 27 de mayo, de Regulación del Juego define el juego patológico como toda actividad en la que se arriesga una cuantía económica u objetos de valor, dejando el resultado en manos del azar independientemente de que sea necesaria cierta destreza de los jugadores, como en el caso del póker, por ejemplo, o su resultado depende exclusivamente de suerte o azar (loterías). Los premios otorgados pueden ser también en metálico o pueden ser en especie, es decir, objetos con algún valor, por ejemplo, el sorteo mediante la compra de rifas de un coche o una cesta de navidad. En esta misma ley se incluye también la definición de juego online como aquel que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya sean estas empleadas en tiempo real o de forma diferida.

Aunque la ludopatía ya era un problema presente en la sociedad desde hace muchos años, en los últimos años, se ha producido un gran cambio en el patrón de edad de las personas con ludopatía siendo cada vez más jóvenes, siendo el porcentaje de adolescentes con problemas de juego en los últimos años más elevado que el de los adultos (Emond y Griffiths, 2020; Labrador et al., 2021; Muñoz-Molina, 2008).

Este cambio en el patrón de edad de las personas con problemas de juego patológico podría deberse a múltiples factores pero uno de los más importantes en el caso del Estado Español habría sido la entrada en vigor de la regulación de juego online en España en el año 2011 a través de la ya citada anteriormente Ley 13/2011, del 27 de mayo, de Regulación del Juego, en cuyo preámbulo también se habla de la propia regulación de las actividades de juego electrónico, siendo en el apartado IV en el cual se regulan las actividades relacionadas con el juego online y otros medios informáticos y telemáticos de todo tipo. Este fenómeno relacionado con la reducción de la edad de inicio en el juego no solo se ha dado en España, si no que la regulación y el aumento del juego online es algo que ha ido sucediendo en gran cantidad de países por todo el mundo.

Según afirman Emond y Griffiths (2020) los países cuya población percibe una mayor cantidad de ingresos son en los que los jóvenes muestran una mayor prevalencia en la participación en juegos de azar, la cifra varía durante el año 2020 desde un 36% o el 78%.

Según nos cuentan García et al. (2021) el número de menores que afirmaron haber apostado también ha ido en aumento. En Europa, entre el 12 y el 70% de los adolescentes informan haber apostado en el último año, alcanzando del porcentaje anterior un 15% de jugadores un uso abusivo del juego y un 5% juego problemático. En España, la prevalencia de juego en la población adolescente durante el último año varía entre un 22 y un 62%.

Recientemente se ha informado sobre el aumento de la prevalencia en el juego online, que ha pasado del 6.4% en 2016, al 10.3% en 2018, subiendo en estos dos años casi un 4% el índice (García et al, 2021; Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe sobre Adicciones Comportamentales, 2020).

En esta misma línea, diversos estudios demuestran que el juego de apuestas es una actividad muy extendida entre los menores de edad (Chóliz y Lamas 2017; Emond y Griffiths 2020; Labrador et al. 2021). Un metaanálisis realizado en 23 países desde el año 2000, estima que entre el 0.2% y el 12.3% de los adolescentes europeos cumplirían criterios de juego problemático (Calado et al., 2017). Chóliz y Marcos (2019) revelan que entre los jóvenes escolarizados en la Comunidad Valenciana de entre 15 y 19 años, el 56.9% habría jugado alguna vez y el 19.3% lo haría de forma regular (entre una y tres veces al mes, o más), manifestando el 16.3% de la muestra un juego de riesgo. Bastiani et al., (2013) informa de que en la muestra obtenida en los jóvenes de entre 15 y 24 años, un 35.7% han participado en juegos de azar en los últimos 12 meses, de los cuales el 26.5% son jugadores sin riesgo, 6.9% jugadores de bajo riesgo y un 2.3% jugadores con un riesgo moderado o con problemas de juego.

En un estudio realizado en Croacia sobre la adicción a internet (Černja et al. 2019) se seleccionaron 352 jóvenes de entre 15 y 20 años en los que un 3.4% de los estudiantes dieron unos altos niveles de adicción a internet y un 35.4% poseían algunos signos de adicción a internet.

Otro estudio realizado por la (Dirección General de Ordenación del Juego, [DGOJ]; 2017) indica que la edad de inicio en la muestra utilizada presenta una media próxima a los 21 años y cerca del 36% de los

participantes informaron haber iniciado su participación en el juego antes de cumplir los 18 años. Chóliz y Lamas (2017) señalan que el juego de azar es una actividad realizada de forma frecuente por adolescentes de entre 16 y 17 años.

Posteriormente otros autores Emond y Griffiths (2020) señalan que el 36% de los jóvenes de entre 11 y 16 años jugaron a juegos de azar o un estudio llevado a cabo en España (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2020) reveló que, en 2018, un 25.5% de los estudiantes de 14 a 18 años ha jugado dinero de los cuales el 35.6% fueron hombres y el 16.1% mujeres. En este estudio se puede comprobar la clara dinámica ascendente, siendo en 2014 un total del 22,1% el total de jóvenes de entre 14 y 18 años que habían llevado a cabo actividades relacionadas con el juego, en 2018 ascendió al ya 25.5% del total, es decir, aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes de entre 14 y 18 años informaron de haber jugado dinero durante el año 2018. En lo referido específicamente al juego online en 2018 el 10.3% de los estudiantes de 14 a 18 años realizaron este tipo de práctica.

Si bien a la hora de jugar a videojuegos tradicionalmente se pagaba una cantidad fija por acceder a ellos, primero en las recreativas y después mediante los cartuchos en las primeras consolas domésticas, en los últimos años se ha implantado el modelo de los micro pagos y loot boxes, donde el jugador o jugadora paga una cantidad determinada por acceder a un contenido a mayores del que se dispondría con el juego inicial (Gibson et al., 2022; Kristiansen y Severin, 2020; Macey y Hamari, 2018; Sanmartin et al., 2021; Zendle y Cairns, 2018; Zendle et al., 2020).

Según datos obtenidos en una serie de encuestas realizadas a 1137 participantes de 12 a 16 años sobre el uso de las cajas de botín y su relación con una problemática relacionada con el juego, casi la mitad (45.6 %) de los participantes en juegos durante el último año también lo hicieron de alguna forma en actividades relacionadas con el uso de cajas de botín (Kristiansen y Severin, 2020).

Dada esa gran coincidencia en muchos aspectos entre las cajas de botín y el juego de azar, se ha comenzado a plantear una creciente preocupación por el uso de las cajas de botín en menores y que estas puedan actuar

como una "puerta de entrada" a otras actividades de juego y, por lo tanto, pueden causar problemas tales como la ludopatía (Drummond y Sauer, 2018).

Muchos de estos juegos basados en el uso de micro transacciones son conocidos en la cultura popular como juegos *pay to win* (P2W). El modelo *pay to win* consiste en ofrecerle a los jugadores un acceso a un determinado contenido extra dentro del videojuego a cambio de una suma de dinero que mejora notablemente su rendimiento y lo hace automáticamente tener un mejor desempeño en el videojuego que aquellos que no han pagado esa cantidad. (Lelonek-Kuleta et al., 2021)

Algunos juegos cuentan con cajas de botín que al ser abiertas pueden darles a los jugadores una gran ventaja sobre los jugadores que no pagan por ellas. Esto sucede por ejemplo en el caso del conocido juego de cartas para móvil Hearthstone donde los jugadores pueden obtener las mejores cartas con habilidades únicas al abrir paquetes de cartas con contenido aleatorio, de modo que claramente a la hora de realizar la compra hay un claro factor de azar en ella, ya que pueden brindar a los jugadores unas cartas que les otorguen una clara ventaja o unas cartas corrientes que no les resulten de especial utilidad y tengan mucho menos valor de lo que se ha invertido (Zendle et al., 2020).

Estas similitudes estructurales entre el juego de azar y el videojuego se discutieron por primera vez hace casi tres décadas (Griffiths, 1991) al cual citan como una referencia importante autores posteriores (Fisher y Griffiths, 1995; Johansson y Götestam, 2004) siendo muy influyente hasta el día de hoy, aunque autores como McBride (2015) o Macey y Hamari (2018) afirman que existe cierta 12 obsolescencia de la investigación original de Griffiths ya que en ese momento estaba centrada en los juegos arcade y máquinas tragamonedas y no en las loot boxes actuales. Si bien en Griffiths (1999), ya se señaló que las nuevas tecnologías podrían abrir nuevas oportunidades para el juego, en la actualidad el uso de videojuegos se ha vuelto una forma de entretenimiento totalmente normalizada y popular durante la infancia, la adolescencia e incluso la edad adulta, es por ello por lo que ahora más que nunca es necesario ser precavidos, ya que una mala praxis en el uso de los videojuegos puede conducir al inicio temprano del gambling (Spicer et al., 2022).

Gran cantidad de videojuegos pueden llegar a ser muy adictivos, es por ello, que en la última edición del DSM-5 se reconoce la existencia del trastorno del juego en Internet, aunque en este mismo se reconoce la necesidad de realizar una mayor investigación al respecto (Emond y Griffiths, 2020).

En resumen, la industria del videojuego, al igual que cualquier otra, siempre buscó la forma de obtener el máximo beneficio posible a costa del consumidor, primero mediante el consumo masivo en las máquinas recreativas, las cuales generaban una gran adicción, posteriormente en el intento de vender una grandísima cantidad de videojuegos en cartuchos de baja calidad, y esto nos ha llevado al mundo actual, donde lo que se ofrece son juegos de calidad con acceso a un contenido limitado de modo que si se quiere acceder a todo el contenido se deba pagar a mayores (DLCs).

2. OBJETIVOS

2.1. Generales

- Analizar la relación entre el *gambling* y el uso de micro transacciones en los videojuegos en jóvenes de 14 a 30 años.

2.2. específicos

- Identificar los patrones de uso de videojuegos por género, edad y comunidad autónoma.
- Identificar los patrones de *gambling* de jugadores por género, edad y comunidad autónoma.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se optó por un método de recogida de datos cuantitativo. Según Miquel et al. (1997) la metodología cuantitativa es la más conveniente cuando existe una teoría previa lo suficientemente fundamentada como para definir los conceptos a analizar de forma concreta. Bryman (1988) habla sobre las diferentes características

de la metodología cuantitativa como que la investigación parte de teorías y conceptos ya existentes, siendo el objetivo de esta confirmar o no la veracidad de esas teorías o que en este tipo de metodología se suele adoptar un enfoque más estructurado a la hora de estudiar el fenómeno, en gran medida, como consecuencia de las técnicas empleadas para la recogida de información o tal y como se pretendía en esta investigación, recoger una muestra de población considerable permitiendo un análisis estadístico de la muestra.

3.1. Muestra y participantes

Para dar cuenta del objetivo señalado se recurrió en un primer momento a un muestreo intencionado, tratando con ello de acceder a una muestra del mayor volumen y heterogeneidad posible. Fruto del contacto con varios centros escolares de todo el territorio español, fue posible acceder a una muestra inicial de 187 personas de la ESO, ciclos, bachillerato y distintas universidades, siendo un total de 97 mujeres (51.6%), 88 hombres (47.1%) y 2 personas que se identificaron con otro género diferente (1.3%). La muestra elegida fue enfocada en la etapa de la adolescencia y juventud abarcando edades de 14 a 30 años. De esta muestra total, 34 personas fueron descartadas por mostrar patrones de respuesta incoherentes o porque el rango de edad sobrepasaba los 30 años y no se ajustaban al enfoque del estudio. Siendo la muestra final analizada de 153 personas.

La media de edad obtenida entre las 153 personas de la muestra final fue de 21 años (DT= 4.771). Siendo el 25.5% de la muestra menores de edad de entre 14 y 17 años. y el 74.5% mayores de edad.

En cuanto a la ubicación geográfica de las personas encuestadas el 88.2% de la muestra reside en Galicia y un 11.8% restante en otras Comunidades del Estado Español.

3.2. Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos fue realizada mediante el uso de un cuestionario dividido en tres partes. En el primer bloque compuesto por tres

preguntas, se recogieron datos sociodemográficos como la edad, el género o la comunidad autónoma.

Por otro lado, en el segundo bloque se empleó el cuestionario sobre el uso de las cajas de botín en los videojuegos creado por San Martín et al. (2021) de 17 ítems en la cual se recopilan los datos relacionados con la conducta de juego y el consumo de loot boxes, los videojuegos más conocidos y jugados, así como también en esta misma se valoran las emociones y sentimientos asociadas a esta conducta, tales como la culpabilidad, la pérdida de control, y el malestar experimentado tras la compra.

Posteriormente se utilizó el cuestionario de 13 ítems, South Oaks Gambling Screen (SOGS) (Lesieur y Blume, 1987) el cual se emplea para detectar casos de juego patológico entre la población. Siendo la medida 0 para personas sin ningún tipo de problema de gambling, de 1 a 4 para problemas relacionados con el gambling y de 5 en adelante se considera un problema de juego patológico.

3.3. Análisis de datos

Para analizar los datos se optó por análisis descriptivos univariados tales como estadísticos de tendencia central y dispersión –medias y desviaciones típicas–, análisis de frecuencias y porcentajes. Los contrastes analíticos fueron realizados mediante chi cuadrado. Para ello se empleó el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS IBM versión 25.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos entre el uso de videojuegos y las cajas de botín o *loot boxes* y los resultados obtenidos del *South Oaks Gambling Screen* (SOGS), así como una tercera parte en la que se buscó posibles correlaciones entre todos los datos anteriores.

4.1. Los patrones de uso de videojuegos y loot boxes o cajas de botín.

El 85% de la muestra afirmó jugar a videojuegos mientras que un 15% respondió negativamente a esto. De ese 85%, el 53.07% son hombres,

el 45.38% mujeres y el 1.55% restante no se identificaron con ninguno de estos. La media de edad de las personas que consumen videojuegos es de 21.04 y una desviación típica de 4.909; prácticamente idéntica a la media de edad de las personas encuestadas siendo esta de 21 años.

En cuanto al reparto de la población de la muestra por comunidades autónomas un 73.85% de la población consumidora de videojuegos pertenecía a Galicia y el 26.15% restante a otras comunidades del Estado Español, como se muestra de forma desglosada en la tabla 1.

TABLA 1.*Consumo de videojuegos por Comunidad Autónoma*

Comunidad Autónoma	Juega a Videojuegos	No juega a videojuegos	Total
Galicia	113	22	135
Euskadi	2	0	2
Cantabria	1	0	1
Valencia	3	0	3
Madrid	2	0	2
Asturias	1	0	1
Navarra	2	0	2
Castilla y León	0	1	1
Catalunya	2	0	2
Andalucía	1	0	1
Aragón	1	0	1
Murcia	1	0	1
Baleares	1	0	1
Total	130	23	153

Fuente: elaboración propia

De las personas consumidoras de videojuegos un 56.15% afirmaron haber comprado en alguna ocasión cajas de botín, siendo el gasto medio en estas de 278.29 euros y de 199.87

euros cada vez que salen al mercado nuevos ítems. De los videojuegos analizados en la Figura 1 se puede ver cuáles son los más populares y lo más jugados entre las opciones dadas en el cuestionario.

FIGURA 1. *Porcentaje los videojuegos más consumidos*

Fuente: Elaboración propia

Los videojuegos en los que más dinero gastaron los jugadores fueron el *Genshin Impact*, con un gasto promedio de 1568.33 € y *World of Warcraft* con un gasto promedio de 1020.56 €. En su contraparte se encuentran el *Clash Royale* con un gasto promedio de 101.86 € y el *Candy Crush* con un gasto promedio de 41.67 €.

TABLA 2. *Gasto promedio de los consumidores de videojuegos*

Videojuego	Gasto promedio (€)	σ
Genshin Impact	1568.33	2134.364
World of Warcraft	1020.56	1423.720
CSGO	506.00	403.077
League of Legends	426.95	853.345
Pokemon GO	238.33	268.210
Valorant	230.83	310.021
Clash of Clans	212.050	165.202
Assasins Creed	173.88	176.995
FIFA	169.00	149.684
Animal Crossing	168.33	206.175

Call of Duty Warzone	153.75	241.435
GTA V online	148.42	207.544
Fortnite	137.50	125.017
Clash Royale	101.86	109.361
Candy Crush	41.67	51.072

Fuente: elaboración propia

4.2. Patrones de uso de gambling entre jugadores y jugadoras

Según los resultados obtenidos, del total de jugadores/as el 58.9% de los mostró tener algún problema de *gambling* frente al 41.1% que obtuvo una puntuación negativa.

FIGURA 2. *Puntuación South Oaks Gambling Screen por género*

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Número de personas que respondieron por género y puntuación del SOGS*

SOGS	0	1	2	3	4	5	6	8	11	Total
Hom-bre	19	12	8	6	3	0	1	2	1	53
Mujer	10	0	3	2	2	1	2	0	0	20
Otros	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	30	12	11	8	5	1	3	2	1	73

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la división por comunidades autónomas el 91.78% de la muestra del SOGS fue tomada en Galicia mientras que el 8.22% restante fue tomado en otras comunidades autónomas, esta información se muestra desglosada en la tabla 3.

TABLA 4. Puntuación del SOGS por Comunidad Autónoma

SOGS	0	1	2	3	4	5	6	8	11	Total
Galicia	29	11	8	7	5	1	3	2	1	67
Euskadi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Cantabria	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Valencia	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Catalunya	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	30	12	11	8	5	1	3	2	1	73

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad de las personas que presentaron algún tipo de problema de juego, un 9.59% de las personas eran menores y la media fue de 23.24 años y una desviación típica de 4.106, mientras que la media de edad de las personas que mostraron indicios de juego patológico fue de 22.29 años y una desviación típica de 1.813.

4.3 Los videojuegos y el gambling

Un 50.67% de la muestra consume *loot boxes* y además presentan problemas relacionados con el *gambling* (43.83% presentó signos de juego problemático y un 6.84% problemas de juego patológico.)

Un 5.65% de la muestra no consumió *loot boxes,* pero si obtuvo puntuación en el SOGS (2.92% juego problemático; 2.73% juego patológico)

Un 30.5% de la muestra indicó haber comprado alguna vez *loot boxes*, pero no mostró ningún criterio de juego problemático en el SOGS.

Por otro lado, un 9.58% de la muestra indicó no haber consumido *loot boxes* y tampoco obtuvo puntuación en el SOGS.

El 50.67% de las personas que consumen *loot boxes* además presentan alguna problemática de *gambling* frente al 5.65% de la muestra que presentó algún problema relacionado con el juego, pero no consume *loot boxes*. Sin embargo, los resultados no muestran una correlación positiva. Figura 3.

FIGURA 3. *Compra de loot boxes y problemática de juego*

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Ante los resultados obtenidos sí que muestran un patrón común entre el *gambling* y las *loot boxes*, no existe correlación entre los datos, probablemente por ser una muestra escasa. Sin embargo, un 50.67% de la muestra presentó consumo de *loot boxes* y problemas relacionados con el *gambling*, ya sea juego patológico (6.84%) o juego problemático (43.83%). Sin embargo, los datos nos muestran que el 90.42% de la muestra consume *loot boxes* y además presenta problemas relacionados con el gambling. Autores como von Meduna et al. (2020) señalaron una prevalencia en la compra de loot boxes de hasta un 38,9% y en cuanto al juego problemático un 45.9% de las personas encuestadas por este autor también presentaron esta problemática. Las cifras que muestra von Meduna en cuanto a la prevalencia de juego problemático son prácticamente idénticas 45.9%, siendo un 2.07% superiores a las de nuestro estudio.

Hay que resaltar que autores como Spicer et al. (2022) informaron de la evidencia obtenida en su investigación al respecto de una posible puerta de entrada al *gambling* a través de las *loot boxes*, destacando que uno de cada cinco compradores de *loot boxes* también apuestan, y por lo general muestran una mayor problemática de *gambling*. Datos que coinciden con nuestra investigación, siendo en ambos casos el porcentaje de compradores de *loot boxes* que presentaron además una problemática de *gambling* un 20% de la muestra.

Por otro lado, el 56,15% de las personas que consumen videojuegos afirmó además haber comprado loot boxes, siendo el gasto medio 278,29 euros y de 199,87 euros cada vez que salen al mercado nuevos ítems.

Otro dato que resaltar es que la media de edad obtenida en nuestra investigación fue de 21 años, dato que coincide con la investigación de la Dirección General de Ordenación del Juego [DGOJ] en el año 2017. En este sentido, también se indica que un 36% de la muestra informó haber comenzado a tener una problemática relacionada con el *gambling* antes de los 18 años y en nuestro estudio si comprobamos el porcentaje de menores de edad que presentan algún criterio de *gambling* la cifra es del 33.33% de los menores.

Aunque destacó particularmente el público consumidor de los videojuegos *World of Warcraft*, juego de rol multijugador masivo en línea (MMORPG) con unas cifras de gasto medio de 1020,56 euros, al cual el 7,8% de la muestra afirmó jugar de forma habitual y un 5,5% de forma casual, el videojuego que más destaca en gasto fue *Genshin Impact,* con un gasto promedio entre sus jugadores de 1568,33 €. Este videojuego se caracteriza curiosamente por ser gratuito, pero presente una mecánica de monetización a la hora de conseguir artículos cosméticos, armas, personajes. Además, se emplea la llamada *mecánica gacha* (máquina expendedora de cápsulas y juguetes), que consiste en que los ítems son comprados a través de una moneda virtual generando una impresión de menor gasto entre los jugadores, pero presentan la problemática de que esa moneda virtual es comprada con dinero real.

Cabe destacar que las críticas hacia los micro pagos, no solo se realizan desde un ámbito puramente de investigación y desde los expertos si no que ya han trascendido a la cultura popular, por ejemplo, en la serie animada *South Park* (Parker, 2014), llamado "*Freemium Isn't Free*" refleja durante una escena a la perfección este tipo de mecánica y explica a la perfección el funcionamiento de la monetización en los juegos gratuitos o "*free to play*". En esta escena un creador de videojuegos "*freemium*" explica el mecanismo de estos, el cual consiste en ofrecer un producto gratuito que debe ser lo suficientemente entretenido como para que guste en la gente, pero no tan divertido como para que sientan que no necesitan pagar, es decir, que habla de cómo se introducen los micro pagos para supuestamente mejorar la experiencia de juego y generar ingresos. Otro de los temas a los que se hace referencia en este capítulo es que si bien no hay una cantidad masiva de jugadores que pague por esto, de lo que se trata es de sacar las mayores ganancias posibles de los pocos que si lo hacen.

6. CONCLUSIONES

Desde la Educación Social urge antes la problemática de las *loot boxes* establecer protocolos de actuación definidos al respecto, así como promover el uso de alternativas de ocio dentro de los propios videojuegos,

ya que existe una gran variedad de estos que no incluyen micro transacciones, siendo muchas veces menos publicitados o pertenecen a pequeños estudios indie, siendo la industria de los videojuegos triple A (clasificación utilizada para los videojuegos producidos y distribuidos por multinacionales que siguen un modelo de marketing y desarrollo de alto presupuesto) la dominante, además es importante señalar la gran cantidad de videojuegos que tienen dentro de la educación social posibles finalidades educativas, autores como Eguía et al. (2012) mencionan la creación por un grupo de educadores de la plataforma Moose, que fue una de las pioneras en el aprendizaje virtual enfocado a menores. Más recientemente Manzano et al. (2021) creó un scape room online durante el covid-19 dirigida a alumnos de secundaria, estos son solo son algunos ejemplos del potencial que pueden llegar a tener los videojuegos empleados de forma correcta en la educación social.

Otro punto que destacar es que entre los videojuegos que se dieron a escoger en el cuestionario un 60% de estos son gratuitos o *free to play*, y aun así sacan ganancias de millones de euros mediante las micro transacciones, lo cual nos hace lanzar la pregunta de ¿hacia dónde se dirige la industria del videojuego ahora mismo? También se revela lo que creemos que es una necesidad acuciante en cuanto a legislar de forma clara en el ámbito de la venta de *loot boxes* o cajas botín, y en general del uso de micro transacciones dentro de los videojuegos, siendo sin duda este el modelo por el cual la industria del videojuego se ha decidido en los últimos años y que cuenta con innumerables vacíos legales.

8. REFERENCIAS

American Psychiatric Association (2013). Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

Bastiani, L., Gori, M., Colasante, E. et al. (2013). Factores complejos y comportamientos en la población de jugadores de Italia. J Gambl Stud, 29, 1 - 13.

Bryman, A. (1988). Quantity and Quality in Social Research. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203410028

Calado, F., Alexandre, J. y Griffiths, M.D. (2017). Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. Journal of Gambling Studies, 22 (2), 397 - 424. https://doi.org/10.1007/s10899-016-9627-5

Černja, I., Vejmelka, L. y Rajter, M. (2019). Prueba de adicción a Internet: estudio preliminar croata. Psiquiatría BMC, 19 (1), 1 - 11. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2366-2

Chóliz, M., y Lamas, J. (2017). ¡Hagan juego, menores! Frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego. Revista Española de Drogodependencias, 42 (1), 34 - 47.

Chóliz, M., y Marcos, M. (2019). La epidemia de la adicción al juego online en la adolescencia: un estudio empírico del trastorno de juego. Revista Española de Drogodependencias, 44 (4), 20 - 37.

Contreras, R. S. (2010). Percepciones de estudiantes sobre el aprendizaje móvil: la nueva generación de la educación a distancia. Cuadernos de documentación multimedia, 21, 159 – 173.

Emond, A. M., y Griffiths, M. D. (2020). Gambling in children and adolescents. British Medical Bulletin, 136 (1), 21 - 29. https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa027

Eguía, J. L., Contreras-Espinosa, R. S., y Solano-Albajes, L. (2012). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. 3C TIC, 2, 1 - 14.

Fisher, S. y Griffiths, M. (1995). Tendencias actuales en los juegos de máquinas tragamonedas: temas de investigación y política. Diario de estudios de juego, 11 (3), 239 - 247. https://doi.org/10.1007/BF02104791

García, G., Perona, C. e Irles, L. (2021). Adaptación española de "Gambling Advertising Impact Scale" para adolescentes. Atención Primaria, 54 (2), 1 - 10. http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102230

Gibson, E., Griffiths, M., Calado, F. y Harris, A. (2022). La relación entre las microtransacciones de videojuegos y los juegos y apuestas problemáticos: una revisión sistemática. Computadoras en el comportamiento humano, 107219. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107219

Griffiths, M. (1991). Juegos de máquinas de entretenimiento en la infancia y la adolescencia: un análisis comparativo de los videojuegos y las máquinas de frutas. Diario de la adolescencia, 14 (1), 53 - 73. https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90045-S

Griffiths, M. (1999). Tecnologías de juego: Perspectivas para problemas con el juego. Diario de estudios de juego, 15 (3), 265 - 283.

Johansson, A. y Götestam, K.G. (2004). Problemas con los juegos de ordenador sin recompensa monetaria: similitud con el juego patológico. Informes psicológicos, 95 (2), 641-650. https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.641-650

Kristiansen, S., y Severin, M. C. (2020). Loot box engagement and problem gambling among adolescent gamers: Findings from a national survey. Addictive behaviors, 103, 106254. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106254

Labrador, F. J., Estupiñá, F. J., Vallejo-Achón, M., Sánchez-Iglesias, I., González-Álvarez, M., Fernández-Arias, I., Labrador, M., y Bernaldo-de-Quir´ós, M. (2021). Exposición de jóvenes y adolescentes a la publicidad de los juegos de azar: una revisión sistemática. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 37(1), 149–160. https://doi.org/10.6018/analesps.428921

Lelonek-Kuleta, B., Bartczuk, RP y Wiechetek, M. (2021). Pagar por jugar: patrones de comportamiento de los juegos de pago para ganar. Computadoras en el comportamiento humano, 115, 106592. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106592

Lesieur, H.R., y Blume, S.B. (1987). The South Oaks Gambling Screen (SOGS): A new instrument for the identification of pathological gamblers. American Journal of Psychiatry, 144, 1184-1188

Ley 13/2011, del 27 de mayo, de Regulación del Juego. 28/05/2011. BOE núm. 127.

López-Gómez, S., Rodríguez, J., Vidal, M. I., y Castro, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. Revista Colombiana de Educación, 1 (84), 1 - 25. https://doi.org/10.17227/rce.num84-12742

Macey, J. y Hamari, J. (2018). Investigar las relaciones entre los videojuegos, los deportes electrónicos y los juegos de azar. Computadoras en el comportamiento humano, 80, 344 - 353. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.027

Manzano, A., Aguilar-Parra, J., Rodríguez-Ferrer, J., Trigueros, R., Collado Soler, R., Méndez-Aguado, C., García-Hernández, M., y Molina-Alonso, L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students' Experiences. Education Sciences, 11, 426. https://doi.org/10.3390/educsci11080426

McBride, J. (2015). Juegos de azar y juegos de video entre los jóvenes. Universidad McGill.

M. von Meduna, F. Steinmetz, L. Ante, J. Reynolds, I. Fiedler (2020). Las cajas de botín son elementos similares a los juegos de azar en los videojuegos con potencial dañino: resultados de una encuesta de población a gran escala. Tecnología en la Sociedad, 63, 101395. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101395

Miquel, S., Bigné, E., Lévy, J. P., Cuenca, A. C. y Miquel, M. J. (1997). Investigación de mercados, Mcgraw-Hill.

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe sobre Adicciones Comportamentales (2020). Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España EDADES y ESTUDES. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2021. 68.

Parker, T. (Productor y Guionista). (5 de noviembre de 2014). Freemium no es libre (Temporada 18, Episodio 6) [Episodio de serie de televisión]. Parker, T y Stone, M. (Productores ejecutivos), South Park. South Park Studios.

Sanmartín, F.J., Velasco, J., Cuadrado, F., Gálvez-Lara, M., De Larriva, V., y Moriana, J.A. (2021). Uso de loot boxes como una nueva forma de juego dentro de los videojuegos El consumo de loot boxes como una nueva forma de azar en los videojuegos.

Spicer, S.G., Fullwood, C., Close, J., Nicklin, L.L., Lloyd, J. y Lloyd, H. (2022). Cajas de botín y juegos de azar problemáticos: investigando la "hipótesis de la puerta de enlace". Comportamientos adictivos, 131, 107327. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107327

Zendle, D. y Cairns, P. (2018). Las cajas de botín de videojuegos están vinculadas a problemas con el juego: resultados de una encuesta a gran escala. PloS uno, 13 (11), e0206767. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214167

Zendle, D., Cairns, P., Barnett, H. y McCall, C. (2020). Pagar por cajas de botín está relacionado con el problema del juego, independientemente de las características específicas como el retiro y el pago para ganar. Computadoras en el comportamiento humano, 102, 181 - 191. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.003

ESTRATEGIA COMUNICATIVA DE UNA CUENTA UNIVERSITARIA EN TIKTOK

MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
CESAG adscrito a Universidad Pontificia de Comillas

1. INTRODUCCIÓN

El estudio a nivel mundial *We are Social* (2022) y el informe IAB Spain (2022) revelan datos importantes sobre el uso de las redes sociales, en especial de TikTok, y el consumo que de estas hacen los diferentes usuarios. A partir de estos datos podemos definir cuál es el público objetivo de las universidades españolas, el uso que hacen de las redes sociales y la conveniencia de abrir una cuenta institucional en la red social TikTok. En febrero de 2022 solo 6 universidades españolas, la *Universitat Politècnica de València* entre ellas, contaban con una cuenta de TikTok activa entre sus redes sociales y 2 de ellas no habían subido ningún vídeo a la plataforma. Estos datos mueven la investigación para diseñar una estrategia de creación de una cuenta universitaria en el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez[35] como medio de captación de alumnado nuevo.

El *social media plan* concreta las estrategias y actuaciones que nos permiten alcanzar los objetivos de cualquier empresa en el mundo de las redes sociales. Moreno (2014) define los pasos a seguir para elaborar un social media plan, estos son: análisis preliminar de la situación, establecimiento de los objetivos a seguir, definición del público objetivo, elección de las plataformas sociales donde estará presente la institución, establecimiento del posicionamiento y enfoque, definición de la estrategia y medición de los resultados. Moreno (2014) insiste en la revisión y adaptación del *social media plan* en torno a las necesidades del entorno

[35] CESAG a partir de ahora.

y la institución. Rodríguez (2016) determina estas etapas de la siguiente manera: establecimiento de metas a conseguir, investigación y auditoría, seguimiento del contenido, identificación del usuario, definición de los objetivos, establecimiento del enfoque distintivo, definición de la estrategia, especificación de las acciones que se llevarán a cabo, elaboración del contenido y finalmente, análisis de los datos.

Sobre estas bases nos disponemos a precisar una estrategia eficaz para la apertura de una cuenta corporativa universitaria en TikTok, que requerirá una investigación sobre el panorama actual, la institución CESAG y la red social TikTok. Sobre la base de este conocimiento, se diseñará una estrategia de apertura y comunicación de la cuenta TikTok CESAG.

1.1. Panorama actual

El estudio a nivel mundial *We are Social* (2022) revela datos importantes sobre el público objetivo al que se dirigen las universidades. El contenido en vídeo aparece como uno de los más utilizados en Internet, para ver online cualquier tipo de vídeo, vídeos musicales, de comedia, tutoriales o directos. El estudio revela que el vídeo es una fuente de aprendizaje usada por el 53,5% de las mujeres y el 52,2% de los hombres de 16 a 24 años, los datos más altos de las diferentes franjas de edad del estudio. Los jóvenes, entre 20 y 29 años, son los que más usan las redes sociales, algo más los hombres (18,1%) que las mujeres (14,1%). Las mujeres entre 16 y 24 años están 3 horas y 13 minutos de media conectadas diariamente a las redes sociales, algo menos los hombres de esa franja 2 horas y 43 minutos. Según el informe las 5 principales razones por las que los usuarios utilizan las redes son para contactar con familiares y amigos, ocupar su tiempo libre, leer nuevas historias, encontrar contenido y saber de qué se está hablando. A nivel mundial las plataformas más usadas son Facebook, Youtube, Whatsapp, Instagram, Wechat y TikTok y las plataformas preferidas por los jóvenes de 16 a 24 años es por orden decreciente Instagram, Whatsapp y TikTok entre las mujeres; Instagram, Whatsapp, Facebook, Wechat y TikTok entre los hombres. Si nos centramos en TikTok, los datos muestran que esta red social llega con mucha facilidad a los más jóvenes, al 25,0% de mujeres y al 17,9%

de hombres entre 18 y 24 años. Concretamente en España la publicidad de esta plataforma llega al 35,4% de la población mayor de 18 años.

FIGURA 1. *Datos de la audiencia publicitaria en TikTok segmentada por edad y género.*

Nota. Captura de pantalla de los datos generados por *We are social* en su informe de enero de 2022. Fuente: We are social (2022).

El estudio IAB Spain (2022) ayuda a definir la situación actual en cuanto al uso de las redes, en especial el uso que los jóvenes hacen de estas. Este estudio fue llevado a cabo en el ámbito geográfico español a 1043 hombres y mujeres de 12 a 70 años, y a 212 profesionales, en abril de 2022. En él queda reflejado que la red social TikTok es la de mayor crecimiento, continuando así con la inercia que llevaba desde 2020, donde aumenta tanto su conocimiento sugerido como su uso y posicionándose como la red que "ha generado mayor volumen de visualizaciones en 2021, con un crecimiento de 250% respecto a 2020. Esta red social se usa en España una media de 1h 21 minutos al día. Según el informe, el uso general de las redes sociales es entretenimiento 77%, interacción 68%, y búsqueda de información 54%. Este estudio define que la generación Z (18-24 años) es quienes usan más redes sociales, destacando: Instagram, WhatsApp, YouTube, Spotify y Twitter. La generación Alpha (12-17 años) sin embargo prefiere Spotify, Snapchat y TikTok. Esta generación utiliza las redes sociales principalmente para

entretenerse (86%) e interactuar (74%) mientras que la generación Z difiere en sus acciones: entretenerse (89%), interactuar (75%), informarse (60%) e inspirarse (32%).

> La generación más joven (la alpha) usan y prefieren más Tiktok que el resto de targets. La generación más joven (de 12 a 17 años) usan más las redes sociales para entretenerse e interactuar y dedican menos tiempo conectados a redes que la Generación Z o Millennials. La Generación Alpha es más partidaria de seguir Influencers. Casi 8 de cada 10 lo hace, especialmente en Instagram, TikTok y Youtube." (p.75).

1.2. TIKTOK

El equipo gestor de redes sociales de CESAG trabaja con las herramientas de Socialgest y Metricool. Estas dos empresas ofrecen contenido para conocer la red social a través de sus blogs. Romero (2021) define la red social como "una plataforma o red social para dispositivos móviles, tanto Android como iOS, a través de la que compartir vídeos de corta duración, que va desde 15 segundos hasta un máximo de 60." Al mismo tiempo comenta que "la base de TikTok es la diversión y el entretenimiento con los videos que los usuarios suben a la red social. Videos cortos, con música de tendencia y de carácter desenfadado para conseguir ser viral." Romero (2021) también comenta que el algoritmo de TikTok se guía por la interacción con el usuario, la propia información del vídeo (sonido utilizado, *hashtags* empleados y *copy* de la publicación) y la configuración de la propia cuenta en cuanto a idioma y ubicación del dispositivo. Torsiello (2021) muestra todas las posibilidades que la red social ofrece: amplio abanico de efectos, ajustes de velocidad del audio, modo belleza, temporizador, *stickers*, inserción de texto o *hashtags* entre otros. Carranza (2022) a través del blog de Crehana, plataforma de cursos *online*, muestra 15 *tips* para ser viral en TikTok y recomienda, interaccionar con los usuarios, generar contenido de calidad, usar la música de la aplicación, incluir *hashtags*, tener en cuenta el horario de publicación más adecuado, elaborar descripciones interesantes, enfocarse en nichos específicos o elaborar vídeos cortos y breves entre otros.

1.3. Estudio de la institución

El estudio de la institución donde se abrirá la cuenta universitaria de TikTok es imprescindible para la definición de la estrategia. Así pues, se hace necesaria una breve historia de la institución CESAG. El origen del Centro de Estudios Superiores Alberta Giménez se remonta al siglo XIX. Siguiendo a Juan (1986) hacemos un breve recorrido por los inicios de su historia para entender el porqué de esta institución en la isla de Palma de Mallorca.

Las actas del Ayuntamiento de Palma recogen ya en 1855 el reclamo de instituir una Escuela Normal femenina en la isla. Pero fue solo a partir de 1871 cuando empezaron a darse los primeros pasos para el avance del proyecto (Juan, 1986, p.803). Finalmente, el 13 de mayo de 1872 Alberta Giménez y Adrover tomó posesión del cargo de directora de la Escuela Normal y quedó dispuesta la primera matrícula para el curso 1872-1873 (Juan, 1986, pp.805-808). Desde el inicio la institución sufrió dificultades: en 1874 ante una confusión por parte de la administración se cerró temporalmente la obra; entre 1887 y 1898 la Escuela pasó a ser de Enseñanza Normal Elemental con el fin de evitar su cierre (Juan, 1986, pp.846-848); con ocasión del decreto de 1898, la Escuela Normal de Maestras de Baleares quedó completamente a cargo de la Congregación Pureza de María (Juan, 1986, p.888) lo que supuso, más tarde, presupuestos escasos por parte de la administración que dificultaban la continuidad económica de la obra (Juan, 1986, p.895); se dio un nuevo intento de supresión de la Escuela en 1906 (Juan, 1986, pp.1000-1001) y finalmente el Real Decreto de 22 de Julio de 1912, ordenó el cese de la misión oficial que la Congregación Pureza de María venía desempeñando desde 1872. (Juan, 1986, pp.1045-1047).

Según Matas (2015) en 1948 la Congregación Pureza de María rescató la obra de Alberta Giménez por tres motivos: la tradición en la formación de maestras de la institución, la necesidad de formar maestras para nutrir los colegios de la congregación y el contexto político que situaba a la Iglesia Católica en los ámbitos educativos. Así nació la Escuela de Magisterio de la Iglesia La Pureza como un proyecto educativo confesional diseñado por la Conferencia de Metropolitanos y la Comisión

Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequética (p.56). En 1974 la Escuela se convirtió en un centro oficial de enseñanza superior, adscrito a la Universidad de Barcelona (Matas, 2015, pp.107-108), pasando a llamarse EUAG[36]. Ante la creación de la Universidad de las Islas Baleares, en 1978 la escuela cambió su adscripción a esa universidad (Matas, 2015, p.118), en ese periodo destaca la adecuación y ampliación de las instalaciones y la llegada de los estudios de Periodismo y Comunicación Audiovisual que transformaron la Escuela y su denominación, pasando a llamarse CESAG (Matas, 2015, p.193). En mayo de 2014 CESAG quedó adscrita a la Universidad Pontificia de Comillas (Matas, 2015, p.217). Actualmente CESAG imparte las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, CC. Actividad Física y del Deporte y Enfermería (CESAG, 2022).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son, por un lado, estudiar el proceso de creación de una cuenta universitaria institucional en TikTok y, por otro, elaborar una estrategia de comunicación corporativa para la cuenta de TikTok CESAG.

3. METODOLOGÍA

Se ha aplicado en un primer momento una metodología de investigación a través de una revisión bibliográfica sobre la situación actual de las redes sociales, de TikTok y de CESAG. Una metodología de seguimiento y observación de los contenidos de algunas cuentas universitarias para encontrar buenas prácticas llevadas a cabo por otras universidades españolas y plantear una estrategia más acertada para la apertura de la cuenta universitaria de TikTok CESAG. Finalmente, se ha realizado una auditoría online a la institución CESAG y a la competencia acompañado de

[36] Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB Alberta Giménez.

un estudio sobre las necesidades de la institución y de su público objetivo.

En cuanto a la medición de resultados se llevará a cabo la verificación en el cumplimiento de los *KPI*[37] programados en la estrategia.

4. RESULTADOS

4.1. Cuentas universitarias españolas en TikTok

Se examinan los contenidos de los vídeos publicados en las 6 cuentas universitarias españolas activas en TikTok[38]. Se constata que, en general, las universidades españolas utilizan la red social para mantener informados a sus usuarios sobre las acciones propias de la universidad o para mostrar la vida universitaria de los alumnos. De todas maneras y sin cerrarse a este tipo de contenidos consiguen aumentar la variedad de publicaciones mostrando otras publicaciones como consejos, curiosidades o encuestas.

***FIGURA 4**. Cuenta institucional de TikTok de la Universitat Politècnica de València.*

Nota. Captura de pantalla de un vídeo de TikTok de @upv en su versión escritorio.

[37] *KPI* (*Key Performance Indicator*) es una medida del rendimiento de un proceso.

[38] Nos referimos a las cuentas: @upv, @ucam_universidad, @universidaddenavarra, @universidaddesalamanca, @uviclife, @uniruniversidad. Observadas entre los meses de febrero y marzo de 2022.

4.2. Auditoría online propia y de la competencia

La auditoría online realizada en mayo de 2022 a la institución CESAG nos ayuda a comprender cuál es su situación a nivel online y nos ayudará a definir mejor una estrategia para la creación del canal institucional. La situación online de la marca CESAG es la siguiente: La identidad visual fue renovada en julio de 2021 y con ella se actualizó el logo y la web (CESAG, 2021). El gabinete de comunicación de CESAG está formado por 6 personas: la directora del gabinete, un gestor de contenido de la página web, un diseñador gráfico, un programador de la página web, un periodista y una gestora de redes sociales. El centro universitario cuenta con 5 redes sociales enlazadas desde la página web: Twitter, Facebook, Youtube, Instagram y LinkedIn. Estas son gestionadas por un miembro del gabinete de comunicación del centro en colaboración con la empresa Deacorde desde octubre de 2021. Este equipo gestor de redes sociales cuenta con el programa gratuito *Creator Studio* para programar contenido en Facebook e Instagram y con el programa de pago Socialgest y Metricool para la programación de contenidos y análisis de estadísticas.

En todas las redes sociales el *header*[39] y el avatar son institucionales y la información de la biografía está bien definida, excepto en Youtube, cuya descripción aparece incompleta y no muestra todas las redes sociales de la Institución en la cabecera.

Twitter se utiliza como medio difusor de noticias del centro, desde su origen en septiembre de 2012 ha publicado 5963 tuits y tiene 1680 seguidores, como mínimo publica un tuit al día cada 2 días con noticias del centro (CESAG, s.f.).

La *Fanpage* de Facebook fue creada el 18 de enero de 2012 y se utiliza como gestor de promociones, en sus publicaciones comparten las noticias de Instagram en la plataforma; la cuenta es seguida por 3220 personas y le gusta a 3140 usuarios, la valoración del centro en Facebook es de 3,3 estrellas, sobre 5, con 39 opiniones (CESAG, s.f.).

El canal de Youtube, creado el 3 de marzo de 2014, cuenta con 286 suscriptores y 70993 visualizaciones; entre sus contenidos se muestran

[39] El *header* corresponde a la cabecera de las páginas webs y plataformas de redes sociales.

retransmisiones en directo de actos del centro universitario, testimonios de alumnos o profesores, vídeos explicativos de los grados universitarios impartidos o de las diferentes Galas de los Oscars CESAG (CESAG - Palma, s.f.).

Instagram se inició el 25 de julio de 2014 (CESAG, 2014), tiene 2095 seguidores, sigue a 98 usuarios y ha publicado 1521 posts; es una cuenta cuidada que, desde verano de 2021, publica creatividades que ofrecen datos de la institución, fotos cuidadas o *reels* informativos; en sus publicaciones utilizan el *hashtag* #tienescesag para posicionarse en esta red social, utilizan una serie de *highlights* para destacar información del centro y en *stories*, publican el día a día del centro así como noticias que puedan resultar interesantes para el alumnado y profesorado (CESAG-Palma, s.f.).

***FIGURA 2**. Cuenta institucional de Instagram @cesag_.*

Nota. Captura de pantalla de la cuenta institucional de Instagram @cesag_ en su versión escritorio.

En octubre de 2021 se abrió la cuenta de LinkedIn, que es gestionada exclusivamente por la empresa Deacorde, cuenta con 219 seguidores; con sus publicaciones dan a conocer la oferta académica del centro intentando crear comunidad a partir de ella (CESAG, s.f.).

El seguimiento *online* de la institución se realiza a través de Google Alerts. Al ser un referente de comunicación en la isla de Mallorca, cada vez que se produce un evento en la institución las noticias del acontecimiento salen en los medios de comunicación digitales del lugar, eventos como la Gala de los Oscars (Última Hora, 2022) o el inicio del nuevo grado de enfermería (Diario de Mallorca, 2022) son algunos de los ejemplos. Las búsquedas del término CESAG en Google en la primera página referencian la página web en primer lugar, en segundo término, la adscripción del centro a la Universidad de Comillas y a continuación las diferentes entradas de las redes sociales de Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn y Youtube de la institución.

***FIGURA 3**. Resultados de la búsqueda en Google del término cesag.*

Nota. Captura de pantalla de la búsqueda cesag en Google en su versión escritorio.

Una auditoría similar, que no se valorará en este artículo, se ha llevado a cabo a la UIB como marca universitaria competidora en Baleares con sedes en Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera.

4.3. Definición de la estrategia de TikTok @cesag_

Nos encontramos ahora en disposición de definir una estrategia de creación de un canal institucional de TikTok, en concreto el de @cesag_, donde seguiremos el siguiente esquema para ello:

- Meta: Qué se pretende alcanzar
- Usuario: Definir a nuestro público ideal
- Objetivos: Determinar los objetivos a conseguir
- Estrategia: Desarrollar la estrategia
- Analítica: Medición de los resultados

La meta a alcanzar en el nuevo canal institucional de CESAG, al ser una red social nueva para el centro universitario, es aumentar la visibilidad de la institución para llegar a un público objetivo más joven.

El público ideal de @cesag_ queda definido como un perfil muy joven, chicos y chicas entre 14 y 23 años, con estudios obligatorios y postobligatorios, principalmente residente en Baleares, con un poder adquisitivo familiar medio[40], afines a los estudios universitarios de educación, comunicación y deporte, usuarios mayoritariamente de las redes sociales de Whatsapp, Instagram y TikTok, que pasan mucho tiempo en línea con sus coetáneos compartiendo su vida social a través de fotos y vídeos, jugando a videojuegos, chateando con sus amigos, organizando viajes o apostando en línea.

Los objetivos propios de esta estrategia son dos: en primer lugar, iniciar la cuenta de TikTok en el curso 22-23 gestionándola a través del alumnado y, en segundo lugar, una vez creada la cuenta aumentar un 5% la visualización de los contenidos de la cuenta de TikTok en los primeros seis meses del curso 22-23.

Para conseguir estos objetivos, definimos el siguiente cronograma:

Febrero 2022:

[40] El coste de la matrícula en los diferentes grados oscila entre los 450€ y los 650€ mensuales, sin contar matrículas y tasas universitarias.

- Apertura de una cuenta personal en TikTok para conocer mejor el algoritmo.

Mayo 2022-agosto 2022:

- Localización de los posibles gestores de contenido de la cuenta de TikTok, a través de anuncios en las *stories* de Instagram durante los meses previos a la apertura de la cuenta y a través de la red de delegados de Redes Sociales y delegados de curso.
- Creación del Plan de contenidos con las normas básicas de publicación.

Septiembre 2022:

- Formación previa específica a los alumnos gestores de la cuenta de TikTok.
- Creación del calendario editorial de la cuenta de TikTok.

Mayo 2022- febrero 2023:

- Dinamización del canal de TikTok a través de la cuenta de Instagram del CESAG.

***FIGURA 5**. Cuenta institucional de Instagram @cesag_.*

Nota. Captura de pantalla de dos *stories* de la cuenta institucional de Instagram @cesag_ en su versión escritorio el 22 de septiembre de 2022.

– Dinamización del canal de TikTok a través de la *newsletter* del CESAG.

Octubre 2022- febrero 2023:

– Creación de contenidos virales en formatos que puedan ser compartidos o referenciados.

– Generación de comunidad a través de la gestión de la red por parte del alumnado y con contenido específico de vídeo encuestas donde los alumnos puedan ser los protagonistas.

– Revisión de los contenidos que crean un alto *engagement* y repetición de estos.

Dentro de la estrategia a seguir el plan de contenidos es uno de los elementos más importantes. El Plan de contenidos es la guía que define qué

contenido publicar, cómo publicarlo, en qué momento y en qué canal. Así pues, procedemos a definirlo:

- Las temáticas a tratar en el canal de TikTok son las siguientes: vídeos de la vida universitaria o informativos de la universidad, vídeo curiosidades, vídeo instalaciones, vídeo consejos, vídeo recetas, vídeo tutoriales, vídeo mitos o vídeo historias. Se seguirá el formato del baile, cambio de ropa, gesticulación, dúos, etc., técnicas propias del contenido del TikTok. Cada uno de los gestores de contenido creará su firma personal (frase concreta, ropa, fondo o temática propia), se dirigirá o hablará a la cámara e intentará que en sus vídeos aparezcan otros estudiantes de la universidad. Los vídeos durarán entre 15 y 30 segundos, evitando los silencios y teniendo en cuenta que los 3 primeros segundos del vídeo son los más importantes.

- En cuanto a la edición de la publicación: Se utilizará el recurso del texto para reforzar el contenido y los efectos o *stickers* para dinamizar las publicaciones. El contenido será en español para ampliar los usuarios de la comunidad y se grabará tanto en interiores como en exteriores. Se añadirá un título al vídeo, en el *copy* de 2 a 5 palabras que lo resuma y finalmente se incorporarán 4 *hashtags* de información sobre el vídeo. Tanto en el *copy* de la publicación como en los videos se evitarán las faltas de ortografía y las palabras malsonantes.

- La configuración de los vídeos se realizará del siguiente modo: serán públicos, se permitirán comentarios, dúos, la generación automática de subtítulos y se podrán compartir en Whatsapp, Instagram, *stories* de Instagram y Facebook. Para la revisión de estadísticas y programación de contenidos desde el ordenador se abrirá y cerrará la cuenta después de cada uso, pues TikTok penaliza los usos simultáneos de ordenador y móvil.

- En relación a la publicación de los contenidos: Se publicará entre las 18h y las 20h. Se programará el contenido desde el ordenador y cuando haya necesidad se editarán los vídeos con la aplicación de vídeo CapCut, aunque no se subirá el vídeo a

TikTok desde esta aplicación para evitar que añada un filtro. Si un vídeo no funcionase, se reeditará y se subirá de nuevo, pero no se eliminará, se pasará a privado.

- Con respecto a la generación de comunidad: Se contestará al público para generar interacción con él bien con una frase o bien con un vídeo, siempre que la información a producir sea suficiente. Se dará *like* a todos los comentarios que sean positivos y generen un buen clima en la plataforma, pero se bloquearán aquellas cuentas de *haters* que no sigan a la cuenta institucional, si siguieran la cuenta institucional no se les contestará. Se compartirán algunos vídeos de la cuenta de TikTok a través de las cuentas de Instagram y Facebook para darle más visibilidad e ir integrando a la comunidad. Se hará referencia a la Universidad de Comillas o a la Congregación Pureza de María siempre que sea pertinente y se valorará puntualmente la publicidad de marcas o recomendaciones de cuentas que estén relacionadas con los grados que se imparten en la institución.

- Los valores que la cuenta transmitirá serán siempre de acuerdo a la institución a la que pertenece y a la normativa de la comunidad de TikTok. Deberemos ser veraces en nuestras publicaciones, pues es muy importante que al generar el contenido el público no se sienta estafado.

- En cuanto a la generación de nuevo contenido se utilizarán los siguientes recursos: https://answerthepublic.com/ o Google Trends. Con respecto a la búsqueda de sonidos virales se hará uso de https://tokboard.com/ y para la localización de los hashtags más adecuados https://tiktokhashtags.com/.

- El calendario editorial, como parte integrante de la estrategia a diseñar, es una de las herramientas más útiles del *Community Manager* que le ayudan en la gestión de la publicación del contenido. El calendario de la cuenta institucional de TikTok será el siguiente: Durante el primer mes se subirá contenido cada día, alternando las temáticas según los grados impartidos en el

CESAG. A partir del 16 de noviembre se subirá contenido 4 días a la semana, según calendario y tabla 1:

***TABLA 1**. Calendario editorial de publicaciones de TikTok CESAG.*

Lunes	Miércoles	Viernes	Domingo
Comunicación	Educación	CAFYD	Enfermería
Comunicación	Educación	CAFYD	Enfermería
Comunicación	Educación	CAFYD	Enfermería

Nota. Elaboración propia.

***FIGURA 8.** Cuenta institucional de TikTok @cesag_.*

Nota. Captura de pantalla de la cuenta institucional de TikTok @cesag_ en su versión escritorio.

– La medición de los resultados se realizará a través de las analíticas ofrecidas por TikTok PC y las analíticas recibidas de Socialgest. En ellas además se realizará el seguimiento de la media de visualizaciones de los vídeos, las visualizaciones del perfil y la tasa de crecimiento de la cuenta. Para ello, establecemos los siguientes *KPI*:

- *KPI*: la cuenta de TikTok comienza su primera publicación el 16 de octubre de 2022, coincidiendo con la Festividad de la institución.
- *KPI*: La media de visualizaciones aumenta un 5% en los primeros seis meses del curso 22-23.

5. DISCUSIÓN

5.1. Necesidades de la institución

Para conocer mejor la situación actual de CESAG y sus necesidades nos valemos del Plan estratégico 2020/2024 publicado en la página web de CESAG que recoge por un lado la preocupación por formar en la excelencia al alumnado del CESAG y por otro la inquietud por cubrir la matrícula nueva anual de la institución privada. Con respecto a este último punto, el CESAG desde sus orígenes se ha caracterizado por su capacidad para vencer las dificultades y sufrir las transformaciones necesarias con el fin de apostar por ofrecer una educación universitaria cristiana y de calidad. En varios momentos de dificultad del sostenimiento económico de la obra, la Congregación Pureza de María continuó apostando por este centro, Matas (2015) lo refiere en varias ocasiones. La primera de ellas al mencionar el cambio de sede a la ubicación actual (p.93), la segunda en el momento de transformación en Escuela Universitaria de la Iglesia de Formación del profesorado de EGB Alberta Giménez (p.97), la tercera al mencionar el informe de datos económicos de 1990 enviado a la FERE[41] (p.134) y finalmente (Matas, 2015, p.135) al relacionar la solvencia económica del Centro y el número de matrículas anuales, reflejado en el cuadro de evolución presupuestaria realizado entre 1978 y 1983. Así pues, al ser un centro privado, en relación a la subsistencia económica de CESAG, es muy importante el proceso de captación de nuevos alumnos. Este último punto nos mueve a definir una estrategia adecuada para la red social TikTok que podría ayudar al centro en el proceso de captación de alumnado nuevo.

[41] Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.

5.2. Necesidades del público objetivo

Nos aproximamos ahora a las necesidades del público objetivo al que se dirige CESAG, para poder definirlas debemos caracterizarlo según sus criterios sociodemográficos, socioeconómicos y psicológicos. Rodríguez (2016) ofrece una serie de preguntas que nos debemos realizar para poder identificar a nuestro *buyer* persona[42]. Estas serían: "1. Quién es el que va a utilizar o comprar el producto/servicios. 2. Qué tipo de intereses tiene. 3. Dónde pasa su tiempo online. 4. Cuándo va a comprar o utilizar el producto/servicio. 5. Qué rasgo demográfico le distingue. 6. Dónde lo va a usar. 7. Por qué lo va a utilizar. 8. Qué le va a motivar a utilizarlo o por qué lo va a necesitar. 9. Dónde y cómo está en Internet. Quién puede influir en él." (p.102).

Después de analizar los datos estadísticos de los alumnos matriculados en CESAG desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2021-22 nos centramos en los institutos de procedencia del alumnado y la ubicación de estos. Los datos nos muestran que el 59,58% de los alumnos provienen de la capital, Palma de Mallorca, el resto proceden de pueblos de la isla, de otras islas del archipiélago balear, de la península y de otros países de habla hispana. En una mayor proporción los alumnos proceden de las localidades mallorquinas de Inca 4,51%, Bendinat 3,86% y Marratxí 3,22%. El resto de las localidades de la isla sumarían el 25,12%, mientras que el 1,13% provendría de las otras islas del archipiélago, el 1,77% procedería de la península ibérica y un 0,81% de otros países de habla española. Una vez concretada la ubicación de nuestros *buyer* persona, nos disponemos a la generación del retrato robot de nuestros tres personajes.

[42] Rodríguez (2016) define el concepto *buyer* persona como la "representación basada en la investigación de quién es el usuario objetivo o comprador" (p. 101) y recomienda "imitar la práctica de generación y mantenimiento de personajes que utilizan los guionistas de series de televisión o películas de cine" (p. 101).

FIGURA 6. *Buyer persona número 1*[43]*.*

Nota. Elaboración propia.

[43] En el colegio San Cayetano de Palma de Mallorca dentro del departamento de alemán "Desde hace unos años el dpto y otros 5 centros escolares de la isla realizan un festival de cortometrajes en lengua alemana" (Colegio San Cayetano, 2022). En el colegio San Cayetano de Palma de Mallorca desde el curso 2019-2020 comenzaron a implantar el proyecto *One to One* mediante el uso de ordenadores Chromebook, según aparece en la página web del centro: "Por todo ello, y tras el estudio de todas las posibilidades que hay, hemos tomado la decisión de implantar para el curso escolar 2019-2020, en los cursos que van de 5º de Ed. Primaria a 4º de ESO (en los años siguientes se extenderá a Bachillerato) el modelo "*one to one*" mediante el uso de dispositivos Chromebook, unido al uso de libros digitales que sustituirán a los tradicionales libros de texto en papel." (Colegio San Cayetano, 2022).

***FIGURA 7**. Buyer persona número 2.*

Nota. Elaboración propia.

***FIGURA 8**. Buyer persona número 3.*

Nota. Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

A modo de cierre de esta investigación, se señala que el trabajo de investigación realizado ha conducido al diseño de una estrategia de comunicación propia y adecuada al contexto, la metodología escogida para ello, principalmente de investigación, observación y análisis, ha facilitado el cumplimiento de los objetivos definidos inicialmente. Por un lado, se ha estudiado el proceso de creación de una cuenta universitaria institucional en TikTok y se ha validado a lo largo del trabajo, primero con el estudio del consumo de Internet y las redes sociales, después con el conocimiento de la red social y la observación de las cuentas universitarias activas en España y en último término con la investigación sobre la institución CESAG y las necesidades del centro y de su público objetivo. Por otro lado, este estudio previo ha permitido elaborar una estrategia de comunicación corporativa para la cuenta de TikTok CESAG.

Mostramos ahora las conclusiones más relevantes de esta investigación.

- En primer lugar, se confirma la importancia del formato vídeo para dirigirse al público joven, instalado en Internet y en las redes sociales, y el auge de la red social TikTok entre las diferentes plataformas sociales. Como señala Martínez (2021) es difícil pronosticar el futuro de las redes sociales, pero es una realidad que el vídeo es el recurso mejor valorado y más utilizado en redes sociales y TikTok consigue que su usuario pase horas visualizando sus vídeos.

- En segundo lugar, se constata que las universidades españolas utilizan TikTok para mantener informados a sus usuarios sobre las acciones propias de la universidad o para mostrar la vida universitaria de los alumnos.

- En tercer lugar, destacamos por un lado, el valor de precisar una estrategia adecuada para la red social TikTok que ayude al centro universitario en el proceso de captación de alumnado nuevo y por otro lado, la importancia de la definición del público objetivo al que se dirigirá la nueva cuenta de TikTok en CESAG.

– En cuarto y último lugar, se define la observación y el estudio teórico de la red social que atañe a nuestro estudio, como un método sencillo y adecuado para el conocimiento de la aplicación. Y se constata que, los pasos seguidos en este estudio han favorecido el diseño de la estrategia a seguir para la creación del canal institucional de TikTok CESAG.

7. REFERENCIAS

CESAG. (2022). Estudios. https://bit.ly/3C6fsUs

CESAG. (2020). Plan estratégico 2020/2024. https://bit.ly/3DYuZqG

CESAG. [@cesag_]. (2014, 25 de julio). #cesag #graduacion2014 #mallorca. [Fotografía]. Instagram. https://bit.ly/3R9Pdkk

CESAG. [@cesag_]. (2021, 19 de julio). ¡Os presentamos nuestra identidad visual renovada! Hemos actualizado el logo, adaptado a redes sociales y tenemos nueva web. Mejoramos el. [Vídeo]. Instagram. https://bit.ly/3UyJ3x7

CESAG. (s.f.). Inicio [@CESAGmallorca]. Facebook. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3Ra9m9S

CESAG. (s.f.). Inicio [CESAG]. LinkedIn. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3xPyA6M

CESAG. (s.f.). Inicio [@cesag_]. TikTok. Recuperado el 22 de septiembre, 2022, https://bit.ly/3S95tDG

CESAG-Palma. (s.f.). Inicio [@cesag_]. Instagram. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3BA3m4s

CESAG - Palma. (s.f.). Inicio [@CESAG_]. Twitter. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3DSvP8I

CESAG - Palma. (s.f.). Inicio [CESAG-Palma]. Youtube. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3C6VOI4

CESAG. (s.f.). Opiniones [@CESAGmallorca]. Facebook. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3fbaGfv

Colegio San Cayetano. (2022). Departamento de alemán: Actividades. https://bit.ly/3R5loBn

Colegio San Cayetano. (2022). Nuevo concepto de espacio educativo: Proyecto “One To One”. https://bit.ly/3ReZQT0

El CESAG y el Grupo Quirónsalud ofrecerán el primer grado de Enfermería privado de Baleares (2022, 24 de enero). Diario de Mallorca. https://bit.ly/3C6gkZe

FFIB. (2022). C.F.S JOVES D'INCA. https://bit.ly/3LH3t2N

Google. (s.f). Búsqueda del término cesag. Recuperado el 30 de abril, 2022, https://bit.ly/3SzdWjn

IAB. (2022). Estudio Anual de Redes Sociales 2022. https://bit.ly/3LEqH9M

Jiménez, N. (2022, 24 de marzo). Estudiantes del CESAG celebrarán la gala de los Premios Oscar en CineCiutat Última Hora. https://bit.ly/3rlDjyz

Juan, M. (1986). Una insigne balear. Congregación Pureza de María.

Martínez, F. (2021). El libro de TikTok. Anaya.

Matas, J. J. (Ed.). (2015). Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores: historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014). Universidad Pontificia de Comillas: Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez.

Moreno, M. (2014). La estrategia social. Elaboración del social media plan. Gestión 2000.

Rodríguez, O. (2016). 10 sencillos pasos para una estrategia efectiva en redes sociales. Anaya Multimedia.

Romero, I. (2021, 29 de abril). Marketing en TikTok: crea una estrategia. https://bit.ly/3R8dIyn

Romero, I. (2021, 4 de septiembre). Qué es TikTok: el nuevo fenómeno de las redes sociales. https://bit.ly/3RaS1h5

Torsiello, A. (2021, 16 de agosto). Qué es TikTok y por qué debes incluirlo en tu estrategia de marketing. https://bit.ly/3C6kNuW

We are social. (2022). Digital 2022. https://bit.ly/3SnsGlm

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN PANDEMIA: EL LEARNING BY DOING COMO TÉCNICA DE MOTIVACIÓN

TANIA BLANCO SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura

GUADALUPE MELÉNDEZ GONZÁLEZ-HABA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España decretó el estado de alarma en todo el territorio a través del Real Decreto 463/2020. La pandemia obligaba a cerrar todos los centros educativos de todos los niveles. Así, las universidades españolas, no pudiendo tener una actividad académica presencial, tuvieron que adoptar medidas para adaptar su docencia al modelo online, para no tener que suspender el curso académico. De esta manera, las universidades españolas consiguieron finalizar el curso académico 2019-2020 de manera online.

Tras esta situación generada por la pandemia de la COVID-19, la Junta de Andalucía y el Sistema Andaluz de Universidades acordaron que para el siguiente curso 2020-2021, en las universidades andaluzas se impondría un sistema de enseñanza universitaria bimodal, mixto o semipresencial. Este sistema consistía en combinar la docencia presencial y virtual estableciendo así una menor actividad académica presencial en las aulas, de tal modo que los alumnos realizarían turnos rotatorios de clases presenciales y clases online. Para ello, la docencia impartida de manera presencial se retransmitió a través de internet y los alumnos que seguían las clases de manera online tenían la posibilidad de intervenir de manera telemática. De este modo, se restringió el aforo en los espacios universitarios al 50%, según lo dispuesto por la Consejería de Salud de Andalucía.

En total, más de 240.000 estudiantes y 30.000 profesores, investigadores y personal de administración y servicios comenzaron el curso universitario 2020/2021 en Andalucía bajo la modalidad de docencia mixta para garantizar una vuelta segura a las clases (Consejo de Gobierno, 2020).

Para adaptarse a la docencia bimodal las universidades andaluzas implementaron una mejora en la infraestructura tecnológica como cámaras webs, ancho de banda de internet o equipos informáticos, entre otros.

Pero como consecuencia de la situación crítica de la pandemia de la COVID-19 en Andalucía, el 8 de noviembre de 2020 la Consejería de Salud y Familias publicó una orden por la que se modulaban los niveles de alerta 3 y 4. En dicha se orden se establecían medidas de salud pública en los centros universitarios, y en ellas instauraban la impartición de clases teóricas online, manteniéndose la presencialidad para prácticas experimentales, rotatorias, prácticum, o actividades similares. Así, se resolvió suspender la impartición de clases teóricas presenciales en los títulos de Grado, Máster Universitario, Títulos Propios y Formación Permanente, que fueron sustituidas de nuevo por clases online en el horario establecido.

La situación de incertidumbre global, sumada a la virtualidad de nuevo en la docencia universitaria, conllevó que se detectara cierta apatía y desmotivación entre los alumnos universitarios, actitudes que ya se habían manifestado durante el curso anterior como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. Chávez et al. (2021) detectaron estos comportamientos, y señalaron que, a causa de la pandemia a nivel general, los estudiantes presentaban una disminución de la motivación y falta de interés, y esto a su vez repercutía de manera directa en su aprendizaje (Cassidy, 2006; Chen y Sun, 2012). Desde esta circunstancia, surgió la idea de aplicar alguna estrategia de enseñanza-aprendizaje activa, que pusiera al alumno en el centro del aprendizaje, y que con ello aumentara su motivación. Entre las múltiples opciones disponibles en este tipo de metodologías, se consideró que la técnica del *learning by doing* era la más adecuada dada las circunstancias del contexto y las características de la propia asignatura.

El proyecto que se expone a continuación fue llevado a cabo en la asignatura de Técnicas de Protocolo y Organización de Actos y Eventos perteneciente al Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz durante el primer semestre del curso 2020-21. El profesorado empleó la técnica del *learning by doing* con el objetivo de incrementar el interés y la implicación del alumnado en la asignatura. Además de este objetivo general, se pretendía que los alumnos desarrollaran habilidades en las relaciones interpersonales y trabajaran en equipo, a pesar de las circunstancias explicadas anteriormente.

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL *LEARNING BY DOING*

El *learning by doing* o "aprender haciendo" es un sistema de aprendizaje que, como su nombre indica, apuesta por aprender a base de práctica (Rodríguez, 2013). A pesar de que los orígenes del *learning by doing* puede situarse en el Grecia Clásica con Aristóteles, al afirmar que "Lo que tenemos que aprender hacer, lo aprendemos haciendo", está técnica, tal y como la conocemos hoy en día, fija sus comienzos en los años 50, de la mano de John Dewey, a quien se le considera el padre de la educación experimental moderna. Dewey (1952) afirmó que esta técnica parte de un proceso interactivo, y por tanto el "aprender haciendo" no puede considerarse solo un aprendizaje por experimentación, sino que consiste en aprender del mundo real, teniendo en cuenta la aplicación directa y práctica de la teoría.

Otro impulsor de esta técnica, el pionero en Inteligencia Artificial y Psicología Cognitiva, Schank (2013) señala que se produce una fisura en el aprendizaje entre el aprendizaje "tradicional" y el aprendizaje "natural" que es el de los animales, los cuales aprenden haciendo cosas. En este sentido, afirma de manera muy acertada que ninguna persona a montar en bicicleta leyendo un libro sino realizando la acción de montar, y practicando todos los aspectos, como también caerse.

Diversos autores (Dewey, 1952; Schön, 1991; Roger, 2013; Rodríguez, 2013; Rodríguez y Ramírez, 2014; Osmulski, 2021; entre otros) siguen esta línea, al considerar que esta técnica se fundamenta en la experimentación, pretendiendo que los alumnos desarrollen habilidades y

capacidades en tiempo real para resolver los problemas y buscar soluciones a las dificultades que puedan hallar en el mundo laboral.

Por tanto, el objetivo final de esta técnica es aprender a partir de los errores y los aciertos que los alumnos puedan cometer, asociando el aprendizaje con la experiencia real e intentando no poner obstáculos en este proceso.

Las ventajas que ofrece esta técnica son múltiples, entre ellas el incremento de estímulos por parte del alumnado. Molina (2016) ya afirmó que empleando está técnica se produce un aumento de la motivación e interés de los estudiantes, los cuales además responden de manera positiva gracias a la cercanía del contenido con la realidad profesional. Asimismo, es importante el flujo de comunicación, la escucha activa y la participación que se genera entre los alumnos, más aún teniendo en cuenta la situación en la que se encontraban los alumnos de esta experiencia docente, debido a la pandemia de la COVID-19. Además, a nivel individual, también genera una serie de beneficios como son el crecimiento personal y profesional, así como la voluntad de superación; y nivel personal supone un aumento de la seguridad y la confianza, así como una mayor capacidad del análisis crítico.

Es por esto, que basamos el presente proyecto en la técnica de *learning by doing*.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este proyecto es aplicar la técnica del *learning by doing* en el aula para aumentar la motivación y el interés del alumnado durante el curso 2020-21. Además de este objetivo principal, este trabajo tiene otros objetivos secundarios como son:

- Acercar a los alumnos al mundo laboral en la organización de eventos.
- Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación en los estudiantes.
- Aumentar la interrelación comunicativa de los alumnos con el entorno.

4. METODOLOGÍA

Para obtener los datos de este proyecto se empleó una metodología mixta a través de dos encuestas con preguntas de investigación con carácter cuantitativa y cualitativa realizados a los a 65 alumnos de cuarto curso de la asignatura "Técnicas de Protocolo y Organización de Actos y Eventos" perteneciente al grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz.

El primer cuestionario se llevó a cabo cuando la docencia impartida era desarrollada bajo la modalidad mixta. El segundo cuestionario se realizó cuando el sistema docente era íntegramente virtual.

Así, antes de comenzar las sesiones prácticas se realizó el primer cuestionario a los alumnos a través de la herramienta Google Forms. El cuestionario era anónimo y estaba formado 15 preguntas divididas en cinco apartados o secciones. Las preguntas que se realizaron corresponden a los siguientes bloques:

1. Datos cuantitativos

   a. Preguntas sobre datos personales: edad, género, nacionalidad (preguntas 1 a 4)

   b. Preguntas de clasificar en escala Likert (de 1 a 5) la influencia de la pandemia de la COVID-19 en su aprendizaje (preguntas de 5 a 8)

   c. Preguntas de clasificar en escala Likert (de 1 a 5) la motivación en la asignatura (preguntas de 9 a 12)

2. Datos cualitativos

   a. Preguntas abiertas sobre las expectativas de la asignatura (preguntas 13 y 14)

   b. Preguntas abiertas de retroalimentación de los estudiantes (pregunta 15)

Tras finalizar las sesiones, los alumnos respondieron a un segundo cuestionario siguiendo la misma estructura que el anterior, y al que se añadió un sexto bloque sobre el empleo de la técnica del *learning by doing*, en

el que debían valorar la experiencia de dicha técnica y cómo había influido en su interés sobre la asignatura. Este bloque constaba de cinco preguntas, tres con datos cuantitativos relativas a clasificar en escala Likert (de 1 a 5) y dos con datos cualitativos respondían a preguntas abiertas.

5. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se exponen las características de la experiencia docente, la cual tuvo unos rasgos muy específicos y necesitó de una adaptación concreta.

El proyecto se llevó a cabo con los 65 alumnos de cuarto curso de la asignatura optativa de seis créditos ECTS "Técnicas de Protocolo y Organización de Actos y Eventos" del Grado de Publicidad de la Universidad de Cádiz, que se imparte en el primer semestre. Al ser una asignatura optativa de último curso, se partía de una situación con un grupo con cierta madurez académica, y con conocimientos previos, que había elegido de manera voluntaria cursar esa asignatura.

Esta iniciativa, surge como una respuesta a la percepción de apatía, desánimo y falta de motivación que mostraron los alumnos en la asignatura debido a las circunstancias de la pandemia de la COVID-19. Por otro lado, el profesorado de esta asignatura, consciente de la importancia que tiene hoy en día para los graduados de Publicidad y Relaciones Públicas el domino para la organización de eventos y actos, decidió aplicar en la parte práctica de la asignatura la metodología docente fundamentada en el "aprender haciendo".

Para llevar a cabo el proyecto se planteó a los alumnos que se dividiera en 12 grupos de entre 5 y 7 participantes. A partir de ahí, cada grupo debía de organizar el acto de su graduación, como evento principal. Para ello, debían aplicar el contenido teórico explicado en clase y ajustarse a un presupuesto máximo de 4.000 euros.

Durante todo el semestre, los alumnos recibieron 16 sesiones teóricas y 8 sesiones prácticas de dos horas de duración cada sesión. Durante las 3 primeras semanas los alumnos tuvieron 6 clases teóricas, y a partir de la

séptima semana se empezaron a desarrollar las sesiones prácticas. De este modo, los alumnos comenzaron a realizar la parte práctica con un amplio bagaje de conocimientos previos.

El proyecto de *learning by doing* se dividió en tres fases:

Fase 1. Conceptos teóricos y cuestionario inicial

En esta primera fase, que constaba de 7 sesiones teóricas, se proporcionó a los alumnos una serie de conocimientos básicos y conceptuales sobre los cuales poder desarrollar el caso práctico, como la organización de eventos, el protocolo y ceremonial, la etiqueta, el anfitrión, así como las responsabilidades básicas ejecutivas, de comunicación o de atención institucional, entre otros. A todo ello, se añadió la dificultad que ya por sí entraña en el protocolo la aplicación de las medidas sanitarias estipuladas por la pandemia de la COVID-19. En este sentido, los alumnos debían de conciliar y afrontar las exigencias de todas las vertientes: protocolo, comunicación, seguridad, etc.

Fase 2. Desarrollo de la técnica *learning by doing*

Después de recibir las siete primeras sesiones teóricas de la asignatura y de realizar el cuestionario inicial, se presentó a los alumnos el proyecto que tenían que desarrollar. Para ello, se les explicó que debían elaborar una propuesta completa de cómo organizar su propio acto de graduación de fin de curso. Dicho acto estaba formado por los actos preparatorios, el acto propiamente dicho y el cierre del acto. Todo ello debía diseñarse teniendo en cuenta las autoridades asistentes y ajustarse a un presupuesto máximo de 4.000 euros.

Esta fase se alargó en 8 sesiones prácticas en la que los alumnos trabajaron en las cuestiones planteadas y en las que recibieron el feedback continuo del profesorado implicado en el proyecto.

El contenido del proyecto previsto debía incluir:

1. Descripción general del acto.
   En este apartado los alumnos debían determinar el emisor del acto, realizar una investigación previa de actos que se habían llevado a cabo en cursos anteriores, justificar en el propio acto

las tradiciones, los usos y las costumbres, la historia, etc. Además tenían que determinar los objetivos generales del acto, así como los objetivos de comunicación. También establecerían a los organizadores y los públicos implicados. Igualmente, era importante que definieran la identidad corporativa que querían emitir en el acto y los mensajes que se iban a emitir en el propio evento.

2. Cronograma y presupuesto

   En este punto los estudiantes tenían que establecer todas las tareas necesarias que había que realizar, así como la distribución de las fechas para cada una de ellas, el reparto de los recursos humanos antes, durante y después del acto, y la asignación del presupuesto a cada uno de los gastos que se iban a realizar.

   Además debían tener en cuenta el protocolo, la logística, la seguridad (especialmente las medidas sanitarias para luchar contra la COVID-19) y la comunicación.

3. Planificación del acto y su protocolo: orden y procedencia

   En la planificación del acto y su protocolo era relevante que los estudiantes escogieran el lugar y la hora, así como la elección de los invitados. Esto último era especialmente importante debido a los aforos y las limitaciones impuestas por las medidas sanitarias. Otro punto para destacar era la selección de la etiqueta para los distintos grupos de invitados. La elección de la presidencia del evento y su ordenación, la ubicación de los invitados, la elección de símbolos y colocación en el espacio, los alumnos mostrarían especialmente los conocimientos adquiridos en la asignatura respecto al protocolo, por tanto era fundamental que lo incluyeran en la planificación.

   Para la escenografía y la recreación del ambiente debían saber qué necesitaban y qué querían contratar, todo ello ajustado al presupuesto asignado.

4. Otros documentos de interés: diseño de invitaciones, cartelería del evento y material de difusión, discurso, etc.

   En este apartado los alumnos elaborarían el diseño de invitaciones, la cartelería del acto de graduación y material de difusión necesario, así como el discurso de uno de los intervinientes.

Todo ello sin olvidar el protocolo y el croquis de la sala con los invitados. Finalmente, los alumnos podían añadir otro tipo de documentación que pudiera ser necesaria para el correcto desarrollo del evento.

Por tanto, además de elaborar y realizar todas las tareas anteriormente señaladas, los alumnos debían adaptar el evento a las circunstancias y las normativas existentes en ese momento, determinadas por la pandemia de la COVID-19, teniendo especialmente en cuenta las medidas sanitarias y las medidas protocolarias.

Fase 3. Exposición final y ejecución del acto

Tras finalizar las sesiones prácticas, los alumnos realizaron la exposición de las 12 propuestas realizadas por los grupos del acto de graduación. Dicha exposición se realizó de manera online. Tras realizar estas exposiciones los alumnos, de manera individual, votaron las tres mejores propuestas de organización del acto de graduación de fin de curso.

La intención inicial era presentar las propuestas seleccionadas al jefe de Protocolo de la Universidad de Cádiz para que se llevara a cabo de manera real al final de curso. De este modo, se pretendía que las prácticas fueran lo más cercanas a la realidad posible, y que el acto que debían organizar (al ser su propia graduación) supusiera una motivación extra para los alumnos. Finalmente, y como causa de las medidas restrictivas por la pandemia, las propuestas realizadas por los alumnos no se pudieron llevar a cabo.

En esta fase, y como paso final, los alumnos contestaron al cuestionario formado por un total de 20 preguntas, que se han explicado en la metodología.

6. RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación, se extraen de los datos más destacados que se han evidenciado en ambos cuestionarios, inicial y final. A estos datos se le aplicaron técnicas de estadística descriptiva básica.

6.1. Cuestionario Inicial

En cuanto a la pregunta de si les gusta el Protocolo y la organización de eventos, un 1,54% de los alumnos indica que nada, un 3,08% poco, un 20,00% ni mucho ni poco, un 47,69% bastante, y un 27,69% mucho (Gráfica 1). Esto nos revela que existe una buena predisposición de los alumnos hacia la asignatura. Dichos resultados son más que coherentes puesto que es una asignatura optativa, y por tanto, los alumnos han escogido cursar aquellas asignaturas que más se acerquen a sus preferencias.

GRÁFICA 1. *Respuestas a si a los alumnos les gusta la asignatura.*

Fuente: elaboración propia

En lo relativo a la motivación que tienen los alumnos para llevar a cabo la parte práctica de la asignatura, un 4,62% afirman que ninguna, un 12,31% poca, un 33,85% algo, un 33,85% bastante y un 15,38% mucha (Gráfica 2).

GRÁFICA 2. *Respuestas a si a los alumnos sobre la motivación hacia la asignatura.*

Fuente: elaboración propia

Dicha motivación es inferior a la expectativa que tenían los propios alumnos en la asignatura, puesto que un 6,15% señalan que no tienen ninguna expectativa, un 10,77% poca, un 27,69% que algo, un 43,08% bastante y un 12,31% que mucha.

Siguiendo con el tema del interés, a la pregunta si la pandemia de la COVID-19 ha influido de manera negativa en la asignatura, un 7,79% revela que nada, un 7,69% poca, un 21,54% que algo, un 27,69% que bastante, un 35,38% que mucho (Gráfica 3).

GRÁFICA 3. *Respuestas a si la pandemia de la COVID-19 ha influido de manera negativa en la motivación de la asignatura.*

Fuente: elaboración propia

En lo referente a en qué medida la pandemia de la COVID-19 ha afectado a tu aprendizaje en la asignatura, un 7,69% creen que nada, un 12,31% que poco, un 16,92% que algo, un 24,62% que bastante y un 38,46% que mucho.

6.2. Cuestionario Final

En lo que respecta a cómo valoran la parte práctica de la asignatura, un 3,08% de los estudiantes considera que se podría haber sido mejor, un 4,62% algo mejor, un 4,62% que ha estado bien, un 49,23% le ha gustado bastante y un 38,46 mucho.

En lo relativo a la expectativa de la asignatura, un 3,08% señala que no se ha cumplido, un 4,62% que algo, un 7,69% considera que se ha cumplido, un 50,77% considera que ha superado ligeramente las expectativas, y un 33,85% que las ha superado bastante (Gráfica 4).

GRÁFICA 4. *Respuestas a si se han cumplido las expectativas de los alumnos en la asignatura.*

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los alumnos, un 87,69% (57 alumnos) afirmaron que este tipo de técnica facilitó más el aprendizaje que otras metodologías más tradicionales.

En cuanto a la pregunta de si la práctica del *learning by doing* ha influido de manera positiva en la motivación, interés, implicación en la asignatura, un 1,54% opina que nada, un 1,54% poco, un 12,31% algo, un 43,08% bastante y un 41,54% mucho (Gráfica 5).

GRÁFICA 5. *Respuestas a si la pandemia de la COVID-19 ha influido de manera negativa en la motivación de la asignatura.*

Fuente: elaboración propia

En lo relativo a la motivación de la pandemia de la COVID-19, un 1,54% considera que nada, un 3,08% poco, un 20,00% que algo, un 46,15% que bastante y un 29,23 mucho.

En lo relativo a la influencia de la pandemia de la COVID-19 en el aprendizaje, un 4,62% estima que nada, un 18,46% poco, un 53,85% algo, un 15,38 que bastante y un 7,69% que mucho.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La principal conclusión deriva del cumplimiento del objetivo del proyecto, puesto que podemos afirmar que la aplicación de la técnica del *learning by doing* ha conllevado un incremento significativo de la motivación y del interés por parte del alumnado. Esto se ha reflejado en la opinión de los alumnos recogida en la encuesta. Por tanto, se demuestra que es una técnica eficaz para incrementar la motivación, especialmente en contexto complicados como la situación creada por la pandemia de la COVID-19.

Además, tal ha sido la influencia positiva del *learning by doing*, que los propios alumnos han señalado que con esta técnica se ha superado las expectativas que tenían, sobre todo para la parte práctica de la asignatura.

Por otro lado, además de este aumento del interés por parte del alumno, el uso de la aplicación de esta metodología activa, ha tenido otra serie de aportaciones en la enseñanza y el aprendizaje que consideramos que son interesantes y que desgranamos a continuación.

Respecto a las habilidades vinculadas con los contenidos, los alumnos consideran que han aplicado el uso de los tratamientos protocolarios para textos, invitaciones, etc. y han aprendido a organizar un acto con alto nivel de exigencia de protocolo, ya sea con restricciones o sin ellas, percatándose de que existen diferencias bastantes significativas. En este sentido, han sido conocedores de que cualquier elemento externo en la organización de un acto puede condicionarlo. Los estudiantes han sabido resolver los problemas surgidos y se han percatado de que hay que dar respuesta a los posibles imprevistos que puedan surgir a la hora de organizar un

evento, y no solo del propio evento en sí, sino también el pre-acto y el post-acto, así como la relevancia de cuidar hasta el más mínimo detalle.

Asimismo, durante las prácticas el alumnado se organizó para trabajar en equipo a pesar de estar separados físicamente, esto conllevó un aumento de la creatividad para resolver problemas y para organizar el trabajo en equipo, y adquirieron más responsabilidades, así como vieron aumentada su capacidad para el trabajo autónomo.

Además consideran que a través de esta técnica han tenido un acercamiento a la realidad a pesar de la situación de la pandemia de la COVID-19. Este hecho es importante, puesto que teniendo en cuenta que se suspendieron las clases presenciales el 9 de noviembre de 2020, esta asignatura se impartió en un alto porcentaje de manera virtual u online. Por tanto, esta práctica real fue de las pocas actividades que pudieron llevar a cabo durante su último curso de la carrera.

Los resultados de la influencia en el aprendizaje muestran que los alumnos son conscientes de que la pandemia de la enfermedad COVID-19, ha afectado al proceso de enseñanza, pero han transformado esta adversidad en una oportunidad. Así, han adquirido conocimientos y resuelto problemas más complejos de los que en un principio estaban previstos, gracias al *learning by doing*.

Por tanto, desarrollaron competencias relacionadas con el perfil profesional de publicidad y las relaciones públicas en un contexto real que además les sirvió para aumentar la motivación con una práctica lo más parecida al mundo laboral. Además, al ser un acto que les afectaba directamente, los alumnos superaron las barreras del estricto aprendizaje. Esto refuerza la idea de Schön (1991) que señaló que es necesario que los alumnos tengan una parte activa y por tanto una mayor actividad como es la experiencia directa, simulaciones o prácticas reales para que el método de aprendizaje sea más eficaz.

Por último, hay que destacar que a pesar del desánimo de no poder llevar a cabo ninguna de las graduaciones planificadas por los alumnos (era normativamente inviable realizar ningún tipo de evento), estos se mostraron satisfechos con los trabajos realizados mostrando un alto grado de creatividad.

Todo ello, hace replantearnos la posibilidad de trasladar está técnica a otras asignaturas o incluso llevar a cabo un proyecto más ambicioso que implique a varias asignaturas, en la cual se coordinen alumnado con profesorado con un aprendizaje basado puramente en la experiencia práctica.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital

Unión Europea
European Regional Development Fund
A way of doing Europe

Investigación financiada por la Junta de Extremadura (Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital) y por la Unión Europea "Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Una manera de hacer Europa". Ayuda **GR21028**

9. REFERENCIAS

Cano, S.; Collazos, C. A.; Flórez-Aristizabal, L.; Moreira, F. y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del CoVId-19. *Campus Virtuales,* 9(2), 51-59. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/734/412

Cassidy S. (2006). Learning style and student self-assessment skill. *Education and Trainning*, 48 (2/3), 170-177.

Chávez-Miyauchi, T. E.; Benitez-Rico, A.; Alcántara-Flores, M.; Vergara-Castañeda, A. y Ogando-Justo, A. B. (2021). Personal Motivation and learning Self-Management in Students as Result of the Transition to Online Courses during COVID-19 Pandemic. *Nova Scientia*, 13(e). https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2739

Chen, C. M. y Sun, Y. C. (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal style learners. *Computers & Education*, 59(4)

Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía (8 de septiembre de 2020). Andalucía prima la máxima presencialidad en la Universidad para el curso 2020-2021. Educación. https://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/154348/consejodeg bierno/transformacioneconomicaindustriaconocimientoyuniversidades/cursouniversitario202021/covid19/guiadereferencia/plandeactuacion/rectores/saludyfamilias/maximapresencialidad

CRUE (2020). La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de CRUE. *Universidades españolas ante la COVID19*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf

Dewey, J. (1952) *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Fondo de Cultura Económica.

Lionel Sánchez-Bolívar, L.; Escalante-González, S. y Michelle Vázquez, L. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar,* vol. 58. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353

Molina, S. (2016). *Learning by doing*. Cómo fomentar el interés y la motivación en el alumnado de Educación Plástica y Visual por el tema de las axonometrías. En Roig Vila (Eds./Coords.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 917-926). Octaedro.

Osmulski, R. (2021). Meta learning: How To Learn Deep learning And Thrive In The Digital World. Gumroad.

Rodríguez C.P. (2013). El *learning by doing* de Robert Schank: el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender. https://blogthinkbig.com/learning-by-doing

Rodríguez, A.B., y Ramírez L.J., (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 7, (2), 53-63

Schank, R. (2013). *Enseñando a pensar*. Erasmus Ediciones.

Schön, D. (1991). The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice. *Teachers College*. Columbia.

LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS DURANTE LA EMISIÓN DE ENTREVISTAS EN DIRECTO DESDE INSTAGRAM: EL CASO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER

CELIA SANCHO BELINCHÓN
Universidad Antonio Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación tradicionales sufren transformaciones de manera cíclica y se adaptan al cambio. Durante los últimos años han evolucionado ampliando los canales mediante los cuales emiten sus noticias pasando de utilizar únicamente los periódicos, las radios o las televisiones a ampliar dichos canales y así emitir su contenido también en las redes sociales.

Uno de los principales motivos por los que los medios de comunicación se introducen en las redes sociales es porque las audiencias cambian sus hábitos de consumo de los contenidos digitales. "Los espectadores deciden qué, cómo, dónde y cuándo ven los contenidos" (Medina, 2015, p.7), provocando de esta manera que los medios de comunicación tradicionales deban adaptarse a esas demandas para conseguir más audiencia o mantenerla. Más aún, la importancia que adquiere la audiencia para los medios de comunicación es total porque "cualquier evolución a la alza o a la baja puede significar un aumento o reducción de los ingresos que el medio en cuestión perciba" (Polo, 2017, p. 74). Siguiendo esta reflexión, en el caso de que la audiencia de los medios de comunicación se vea reducida, esto provocará una minoración de los ingresos provenientes de la publicidad que se expone en dichos medios.

Por tanto, se puede decir que con la llegada de nuevas plataformas digitales, como las redes sociales, las audiencias eligen, como explicaba

Medina anteriormente, los contenidos a la carta. De este modo, los diferentes públicos, sobre todo los jóvenes, pasan a informarse a través de las redes sociales, en detrimento de la audiencia global que tienen los medios de comunicación tradicionales en sus formatos de emisión originales. Es decir, se observa que las audiencias se fragmentan pasando a estar en las redes sociales y quizá por ello, menos pendientes de los formatos originales de los medios tradicionales.

Y es así como los medios de comunicación deben adaptarse a un entorno que cambia a pasos agigantados, "un nuevo entorno caracterizado por la convergencia mediática, la globalización y la producción multiplataforma e incorporando (...) contenidos 360º en sus plataformas digitales" (Gesto-Louro y Campos Freire, 2020). Es en este momento en el que los medios convencionales tienen que adaptar sus formatos y sus estructuras comunicativas a unos canales diferentes a los suyos cuando se provoca una fragmentación de las audiencias.

1.1. CRISIS DE LOS MEDIOS CONVENCIONALES Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO

Antes de que Internet y las redes sociales llegaran, se puede decir que los medios de comunicación eran una de las principales fuentes de información para los ciudadanos. Sin embargo, con la irrupción de las redes sociales, los ejes de información se multiplican cada día provocando una "sociedad de servicios aún mucho más acelerada y en la que la atención aparece más segmentada, personalizada, instantánea, (...) flexible, liviana, (...) interconectada y abocada a la colaboración, participación y trivialización" (Freire, 2008, p. 278). De este modo, la relación de los medios de comunicación con sus audiencias cambia porque ahora los públicos piden más inmediatez, al mismo tiempo que participan más puesto que llega la bidireccionalidad de la comunicación. A causa de esto los públicos son receptores de la información pero también son creadores de la misma desde sus propios perfiles en redes sociales. Se puede decir que las audiencias pasan de informarse en los medios de comunicación a utilizar las nuevas tecnologías a su disposición para obtener la información deseada con mayor rapidez.

Se produce un choque con dos modelos de comunicar totalmente opuestos. Mientras que, los medios de comunicación siguen el modelo

tradicional de: "selección, evaluación y control de los contenidos" (Freire, 2008, p. 279); las redes sociales realizan una comunicación participativa e instantánea, que choca con el modelo anterior. Se encuentra aquí un problema añadido pues, los medios de comunicación han de adaptarse al cambio para ganar nuevos públicos. Se observa que esta crisis de los medios "induce a las viejas empresas a desinvertir en periodismo de calidad cuando es evidente que la futura recuperación se producirá a través del periodismo de calidad (...) fundamentalmente sobre soporte digital" (Bassets, 2012, p. 255). De este modo, parece que los medios de comunicación deben adaptarse a un canal que rompe con sus valores y estándares informativos de origen como el rigor y la contrastación de información para pasar a una comunicación de la actualidad rápida y colaborativa con los ciudadanos.

Los medios de comunicación han de adaptarse al cambio, aunque se puede decir que deberán hacerlo reorganizando sus estrategias de comunicación porque su forma de comunicar en las redes sociales debe ser diferente. Las redes sociales son "un patio de recreo para 'entes virtuales' en el que las entidades son flexibles y están desconectadas de sus 'cuerpos reales'" (Dumortier, 2009, p. 26). De esta forma se observa que los medios pueden flexibilizar su manera de informar y generar así una imagen digital que se adapte más a lo que las diferentes audiencias requieren. Los espacios virtuales, a su vez, "enriquecen los modelos de comunicación interactiva" (Herreros, 2008, p.346), y es esta cualidad de las redes sociales la que debe utilizarse a favor de los medios de comunicación, teniendo en cuenta que ahora el receptor de información también es emisor de la misma.

Los medios se han de ajustar al formato de comunicación horizontal, olvidándose de la verticalidad que les caracterizaba, para poder triunfar sobre las audiencias que están en las redes sociales. Así, el periodismo tradicional debe compartir esa gestión del espacio público con ciudadanos que no son periodistas y que pueden usar sus perfiles sociales para publicar cualquier información de diferentes áreas temáticas como política, deporte o cultura, que son secciones que originalmente se encontraban en los medios de comunicación tradicionales. Este hecho provoca que los periodistas son testigos del intrusismo y la precariedad laboral

que se comienza a formar en torno a su profesión. Y es ante esta situación que "las redes sociales se presentan a principios del siglo XXI como una opción viable para diversificar las estrategias comerciales, sociales y profesionales de los medios tradicionales" (Romero y Vidal, 2010, p. 5). Las redes sociales se pueden ver como una oportunidad para buscar nuevas fuentes de ingresos, fidelizando a la audiencia mediante la creación de comunidades de seguidores fuertes y dejando así, sobre la mesa, nuevos retos profesionales para los periodistas que deben sumarse a la inmediatez más acuciante utilizando las redes sociales como plataformas de emisión de noticias.

En un primer momento, los medios de comunicación utilizaban "la red para reproducir exactamente las ediciones convencionales" (Edo, 2000, p.67) que ellos llevaban a cabo; es decir, para volcar el mismo contenido en sus formatos originales en las redes sociales. Pero esta manera de proceder no se puede considerar adecuada porque los medios deben adaptarse a las necesidades de las audiencias en las nuevas plataformas digitales.

1.2. LA FÓRMULA DE COMUNICACIÓN DE LAS REDES SOCIALES

Los medios de comunicación tradicionales deben llevar a cabo una convergencia comunicativa que puede definirse como "la confluencia o integración de herramientas, espacios, métodos de trabajo y lenguajes que anteriormente se presentaban separados, lo que permite a los periodistas elaborar contenidos para múltiples plataformas usando los códigos propios" (García Avilés et al., 2008, p. 31). Acorde con esta definición se puede observar que los periodistas deberán realizar en las redacciones una serie de funciones nuevas como montaje y grabación de vídeos para perfiles sociales, redactar los textos que acompañan a las publicaciones en redes sociales y hasta generar dos formatos del mismo artículo, uno para el informativo, la prensa en papel o la noticia en radio y otro para la publicación de la noticia en los diferentes tipos de redes sociales que posea el medio. "La irrupción de las redes sociales en el ámbito del Periodismo obliga a los informadores a incorporarlas a su trabajo" (González Molina y Ortells Badenes, 2012, p. 457). Por lo que se puede afirmar que las redes sociales se convierten en un canal nuevo para emitir

noticias que no puede ser olvidado por los profesionales de la información.

Si tenemos en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que los periodistas incorporan las redes sociales a su día a día en el trabajo informativo. De este modo, se adaptan para informar con mayor rapidez a sus seguidores utilizando una de las herramientas que permiten llevar a cabo dicha tarea al mismo tiempo que se acercan más a su audiencia, las emisiones en directo. El público joven se convierte en la audiencia a la que es más fácil llegar puesto que "encuentran en el espacio digital la plataforma perfecta para dar a conocer su forma de vida, sus conocimientos u opiniones al respecto de temas sobre los que se sienten legitimados" (Sanz y Fernández, 2018, p. 232); así como pueden utilizar las redes sociales para informarse.

Por todo lo explicado, se considera que una de las capacidades del periodista ha de ser la de informar en directo sobre los hechos noticiosos a través de las herramientas de emisiones en vivo que incorporan las diferentes redes sociales, como por ejemplo la de emisión en directo de Instagram.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es determinar cuáles son las competencias comunicativas que los estudiantes de cuarto de Periodismo adquieren mediante la exposición a cámara mientras emiten vídeos en directo en Instagram conmemorando el Día Internacional de la Mujer, del pasado 8 de marzo de 2022.

Así mismo se exponen cuáles son los objetivos específicos:

- Descubrir si los estudiantes se adaptan a las necesidades del canal que deben utilizar, la herramienta de *streaming* de Instagram, para realizar las entrevistas en directo.
- Discernir si los entrevistadores son capaces de realizar su papel con claridad, fluidez y ciñéndose al tema propuesto para llevar a buen puerto dicha actividad educativa.

- Observar cómo son percibidos los vídeos emitidos en directo por el público objetivo de Instagram, los jóvenes.
- Revelar si existe cierto grado de empatía y de identificación del público joven hacia los emisores de los vídeos en directo.

3. METODOLOGÍA

Se ha combinado una metodología exploratoria basada en el análisis de contenido de 36 vídeos en directo emitidos por el mismo número de estudiantes del último curso de Periodismo a través de la red social Instagram. El análisis de las piezas se llevará a cabo dando respuesta a una serie de variables que contribuyen a la correcta adquisición de las competencias comunicativas que les son requeridas a los profesionales de la información, los periodistas. Se tendrán en cuenta las siguientes variables en los vídeos: calidad del sonido y la imagen, así como el encuadre de las tomas de vídeo; la fluidez verbal de los entrevistadores y los entrevistados; la adecuada elección de las preguntas; el encaje al tema propuesto y la duración total de las entrevistas.

Para profundizar más en los resultados extraídos del análisis de contenido se llevarán a cabo dos focus groups formados por siete personas cada uno, de entre 18 y 25 años. Los participantes de los focus groups fueron seleccionados al azar respetando el criterio de exclusión y formando así una muestra que refleja la paridad, ya que el primero está formado por cuatro mujeres y tres hombres, y el segundo por tres mujeres y cuatro hombres. Los ítems que se discutieron en los focus groups corresponden a los comentarios y opiniones acerca de la calidad del contenido audiovisual, el conocimiento sobre el tema introducido en las entrevistas y la necesidad del mismo, la selección de las preguntas, la comprensión del contenido de las entrevistas, así como una valoración final global sobre las entrevistas visualizadas.

La recogida de datos cuantitativos para esta investigación aconteció el pasado 8 de marzo de 2021, y la correspondiente a los datos cualitativos en los meses de junio y julio de 2021.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los datos obtenidos en el análisis cuantitativo de las 36 piezas audiovisuales consistentes en vídeos en directo emitidos en la red social Instagram por el mismo número de estudiantes de cuarto y último año de Periodismo.

En primer lugar, se expone el análisis sobre la calidad del sonido y la imagen, así como el encuadre de las tomas de vídeo. En este caso hubo 25 estudiantes que realizaron el vídeo en directo con mejor calidad de imagen y mejores encuadres. Todos ellos pidieron a otros compañeros que desempeñaran las funciones de ayudante de cámara para poder encuadrar el vídeo de una manera adecuada para que los espectadores pudieran ver con claridad, y sin excesivos cambios del tiro de cámara, tanto al entrevistador como a las personas que fueron entrevistadas. Destacan positivamente cinco alumnos que trabajaron sobre las diferentes tomas de cámara y el escenario en el que iban a realizar las entrevistas de manera previa a la puesta en marcha del vídeo en directo.

De los 11 restantes, el encuadre es algo caótico, se encuentran tiros de cámara en constante movimiento porque no realizan una ejecución de la imagen demasiado organizada. Es decir, se observa un vídeo en el que el busto parlante inicia el directo explicando cuál es el objetivo del mismo mientras camina sujetando el teléfono móvil con una mano en constante movimiento; esto provoca cierto mareo en el espectador y puede suscitar que el público abandone el directo al no resultar cómodo visualmente.

Se encuentra otro caso en el que el encuadre no cambió durante toda la emisión y fue emitido con la cámara frontal del móvil, sumado a que el entrevistador añadió un filtro a su rostro, de los que proporciona Instagram, lo que provocó una calidad de imagen muy baja. Este detalle puede generar desconfianza en el público pues el filtro no deja ver el rostro real del entrevistador.

FIGURA 1. *Imagen de encuadre incorrecto de una alumna durante su emisión en streaming de Instagram.*

Fuente: instagram.com/_patriigonzalez

Otro de los errores más comunes en el encuadre de la imagen que se han encontrado entre estos once vídeos es que dicho encuadre se ha visto afectado por la mala organización a la hora de escoger a las personas entrevistadas. Esto es que, los entrevistadores se acercaban de manera furtiva a los posibles entrevistados, moviendo el teléfono móvil con descontrol y grabando las aceras y suelos, en lugar de a las personas a las que se dirigían. Nueve de estos once alumnos iniciaron el vídeo en directo sin preguntar previamente a los viandantes que pasaban por la calle en esos momentos si deseaban ser entrevistados y con qué fin. Este

problema tiene fácil solución, que es la que aplicaron el resto de los alumnos, ya que explicaron el motivo del directo y la necesidad de la entrevista a las personas que se encontraron por las calles, antes de comenzar la emisión. Gracias a ello, el encuadre de las imágenes fue mucho mejor.

En términos generales, hubo cinco alumnos que cuidaron la calidad del sonido mediante una elección previa de localizaciones en las que hubiera poco tránsito como parques o calles pequeñas en las que no interfiriera el ruido de personas, tráfico o cualquier otro factor que pudiera distorsionar el sonido final del vídeo. Los 31 alumnos restantes no tuvieron demasiado cuidado eligiendo las zonas en las que iban a poner en marcha el vídeo en directo y eso provocó que, durante casi todo el vídeo o en algunos momentos, se escucharan interferencias en el sonido debido a ruidos externos provenientes de obras, patios de colegios o excesivo tránsito de personas en las mismas.

FIGURA 2. *Imagen de encuadre correcto de un alumno durante su emisión en streaming de Instagram.*

Fuente: vídeo original del alumno

En segundo lugar, se puede decir que la fluidez verbal de los entrevistadores ha sido mejor que la de las personas objeto de la entrevista. La gran mayoría de los estudiantes que dirigían la entrevista han cuidado su pronunciación propiciando que fuera clara. Destacan 12 alumnos por encima de los demás, ya que desarrollaron un pequeño guion de las preguntas, antes de realizar el directo, por lo que les resultó más fácil obtener una mayor fluidez verbal que al resto. Estos estudiantes leyeron las preguntas a las personas entrevistadas para evitar confundirse con las mismas y, además, consiguieron ganar seguridad en el momento de llevar las entrevistas a cabo.

En el lado opuesto, el correspondiente al de las personas que fueron entrevistadas, se puede observar que, en general, la fluidez verbal no es tan buena como la de los estudiantes de cuarto año de Periodismo. Se puede decir que es lógico que dichas personas tuvieran menor capacidad de vocalización ya que se presume que no se dedican al sector de la comunicación y que pudieron incidir, en la falta de claridad, algunos factores en el momento de la puesta en escena de la entrevista tales como el desconocimiento de la red social, el nerviosismo provocado por la emisión en directo, o bien la incomodidad que pudiera producirles una entrevista a cámara. Quizá la mejor solución a esta falta de fluidez verbal de los entrevistados hubiera sido la que pensaron tres entrevistadores que ofrecieron la posibilidad al entrevistado de aparecer de espaldas a cámara o bien de ser enfocados a las manos durante la duración de la entrevista.

En tercer lugar, se puede afirmar que las preguntas que realizaron los entrevistadores fueron adecuadas y estuvieron todas en la misma línea, siendo algunas de ellas coincidentes en la gran mayoría de las entrevistas. Las preguntas que más se repitieron en todas las entrevistas fueron: "¿Sabes qué día es hoy?", "¿Estás de acuerdo con que exista el Día Internacional de la Mujer?", e "¿Irás a la manifestación convocada esta tarde en Madrid?". A estas preguntas comunes en casi todas las entrevistas realizadas, se deben añadir otras que no se repitieron en la totalidad de los directos como: "¿Estás de acuerdo con que las personas transexuales sean excluidas de algunas manifestaciones?"; "¿Crees que la manifestación debería ser exclusiva para las mujeres?"; "¿Sabes cuándo

empezó a conmemorarse el 8 de marzo?"; o "¿Crees que la búsqueda de la igualdad es un trabajo exclusivo de las mujeres?".

En cuarto lugar, se observó si los alumnos se habían ceñido al tema propuesto para realizar la actividad o si, por el contrario, habían conducido sus entrevistas por temas colindantes al central. En general, todos los estudiantes se centraron en exponer preguntas relacionadas con el Día Internacional de la Mujer. Sin embargo, se debe mencionar que, las personas entrevistadas de dos de los directos reaccionaron con cierto desconcierto al tema planteado y optaron por no responder de manera directa a las preguntas. De esta manera, dichas entrevistas no fueron demasiado productivas en lo que a la obtención de información del tema principal se refiere. En todo caso no fue una situación provocada por los estudiantes y la resolución de este contratiempo se llevó de manera adecuada por ambos entrevistadores, terminando antes de tiempo las entrevistas.

Por último, se ha confirmado que, en general, la duración media de todas las emisiones en directo de las entrevistas fue de media hora. Se han encontrado cuatro casos en los que la duración fue menor y correspondía a más de quince minutos.

***TABLA 1**. Resumen del análisis de contenido de variables de los vídeos*

	Encuadre de calidad	**Calidad de sonido**	**Fluidez verbal entrevistadores**	**Encaje al tema propuesto**
Número de vídeos	70%	13%	100% (34% de ellos sobresaliente)	100%

Fuente: elaboración propia

Una vez que se han expuesto los datos obtenidos del análisis de contenido, se profundizará sobre ellos mediante los comentarios realizados en dos focus groups. Se mostraron 6 vídeos, dos de los cuales fueron los que mejor resolvieron las competencias comunicativas analizadas anteriormente, otros tres que tenían una calidad media en cómputo global y, en último lugar, se les mostró el peor de los 36 directos emitidos, el que menos respondía a las competencias exigidas para realizar la actividad.

Los comentarios que realizaron los participantes en ambos focus groups sobre la calidad del contenido audiovisual fueron unánimes. En general, todos estuvieron de acuerdo en que la calidad de las imágenes podría haber sido mejor, pero lo que más les preocupaba era que el sonido hubiera sido defectuoso porque les impidió comprender bien el contenido de las entrevistas, tanto de las preguntas como de las respuestas. Sobre el sonido, empatizaron con los tres estudiantes que realizaron los directos con peor calidad sonora ya que, consideraron que era algo lógico al emitirse en mitad de la calle y en directo. Uno de los participantes del focus group dos (FC2 de ahora en adelante) comentó que "es normal que el sonido sea malo porque están en la calle". Así mismo, un miembro del focus group uno (FC1 de ahora en adelante) aseveró que "las imágenes no son muy buenas, la verdad, parece que estaban enfocando a sus caras como para hacer un selfie que buscando a gente que entrevistar"; siendo este el comentario más negativo obtenido en los focus acerca de la calidad de la imagen de los directos.

Sobre las opiniones y comentarios acerca del conocimiento del tema introducido en las entrevistas y la necesidad del mismo hubo más opiniones opuestas. En el FC1 los comentarios fueron, en general, más positivos que los realizados en el FC2 en cuanto a la necesidad sobre la existencia del Día Internacional de la Mujer. En este caso, los miembros del focus eran conocedores del tema tratado y estaban de acuerdo en que la temática de las entrevistas era pertinente. "No debería haber un solo día de la mujer porque se necesita igualdad todos los días", comentaba uno de los participantes de dicho focus. No obstante en el FC2 algunas personas observaron que no entendían por qué no existía un día del hombre también. Al mismo tiempo, un participante del FC2 expuso: "desconozco qué es lo que se busca el 8 de marzo porque iguales ya somos, hombres y mujeres".

Cuando se preguntó en ambos focus sobre si la selección de las preguntas había sido correcta se volvió a encontrar unanimidad en las respuestas. La gran mayoría de los participantes asumieron que dado que el tema principal era el Día Internacional de la Mujer, las preguntas pertinentes al respecto deberían estar relacionadas con dicha efeméride. En el FC2 hubo algunas personas que se sorprendieron de que, aparentemente, no

se incluyera a las personas transexuales en la manifestación convocada para el día señalado. Mientras que, en el FC1, uno de los miembros asumió: “no entiendo por qué se puede excluir a alguien de la lucha para conseguir la igualdad real”, en referencia a esta supuesta exclusión sobre la que algunos estudiantes preguntaron en sus entrevistas.

En cuanto a la comprensión del contenido de las entrevistas se volvió a obtener cierta unanimidad entre ambos focus groups. Casi todos los participantes afirmaron que comprendían el contenido de las entrevistas aunque, por la falta generalizada de calidad en el audio de las mismas, muchas de las respuestas de los entrevistados quedaron sin decodificar. En general, se puede decir que los participantes de los focus groups no comprendieron la totalidad de las intervenciones de las personas entrevistadas en los vídeos en directo. Uno de los miembros del FC2 asumió que “quizá sin tanto ruido de coches se podría haber entendido mejor lo que decían”. Del mismo modo, una persona perteneciente al FC1 mencionó que “se nota la diferencia de los vídeos con mejor sonido a los que lo tienen peor... por lo menos no me distraigo con los ruidos y puedo saber qué es lo que piensa el que responde”.

Para finalizar los focus groups se pidió a los participantes que hicieran una valoración final acerca de los seis vídeos que habían visto. Se puede afirmar que la actividad de realizar entrevistas a personas anónimas en la calle con el tema central del Día Internacional de la Mujer pareció atractiva para casi todos los participantes. “Es un tema que debe tratarse más, hasta que ya no sea necesario porque haya igualdad”, mencionaron en el FC1. A su vez, todos estuvieron de acuerdo en que preferían que el contenido tuviera calidad de imagen y sonido porque, en el caso de haberse encontrado dicho directo en Instagram, les hubiera sido más fácil seguirlo. Una de las personas que participó en el FC2 añadió que “si me encuentro el directo y no se oye bien, me salgo sin dudar. No gasto mi tiempo en seguir algo que no entiendo”. Se debe añadir también que todos los participantes estuvieron de acuerdo en que empatizaban más con los entrevistadores porque parecían ser de su edad. “Me gusta que las entrevistas las haga gente joven”, afirmaba un miembro del FC2.

5. DISCUSIÓN

Se puede decir que, en términos generales, se han cumplido los objetivos marcados al inicio de la presente investigación.

Por un lado, se corrobora que, tal y como explicaban González Molina y Ortells Badenes (2012), con la llegada de las redes sociales al ámbito del Periodismo, se obliga a los profesionales a incorporar las herramientas de dichas redes a su trabajo diario (p. 457). Tanto es así que, como se ha podido observar en este estudio, los nuevos periodistas necesitan ser rápidos, eficaces y estar preparados para atender a los posibles problemas que puedan surgir en la emisión en directo. De este modo, y gracias a la emisión en directo a través de redes sociales, se puede informar sobre la actualidad y con bajo coste para los medios de comunicación. A su vez, los medios de comunicación tradicionales se adaptan a los nuevos canales de información con su desembarco en las redes sociales.

Por otro lado, tal y como indicaba Herreros (2008), los espacios virtuales, entre los que se encuentran redes sociales como Instagram, son una ayuda para el enriquecimiento de los modelos de comunicación interactiva (p.346). Y se puede añadir que, los directos encontrados en las plataformas virtuales tales como las redes sociales, pueden ser herramientas complejas pero que, si se cuida el uso y ejecución de las mismas, pueden ser grandes aliados de los medios de comunicación tradicionales.

6. CONCLUSIONES

En último lugar, se presentan las conclusiones de esta investigación.

Se puede decir que, en general, las capacidades comunicativas que deben tener los estudiantes de último curso de Periodismo a la hora de realizar entrevistas en directo a través de Instagram son: previsión, capacidad de organización, fluidez verbal y rapidez en caso de que existan imprevistos. Se ha observado que la gran mayoría de los alumnos han ejecutado la actividad marcada cumpliendo estos requisitos aunque, en algunos casos, los propios ruidos de la calle o la falta de práctica con este sistema de entrevistas en directo, les haya provocado merma en su capacidad resolver contratiempos.

La gran mayoría de los estudiantes se han adaptado a las necesidades de la herramienta de emisiones en directo de Instagram; aunque, en algunos casos hayan surgido problemáticas variadas con las respuestas de los entrevistados o con las localizaciones que se han solventado de la mejor manera posible con los recursos de los que disponían los alumnos.

En cuanto a la emisión de los directos gobernados por una calidad total de imagen y audio, se debe comentar que más de la mitad de los estudiantes cumplieron con la calidad requerida; destacando el caso de unos pocos alumnos que brillaron en este cometido.

Los entrevistadores han sido capaces de ejecutar las entrevistas con claridad y fluidez verbal mientras se ceñían al tema propuesto. No ha sucedido así con las respuestas de algunas de las personas entrevistadas que por falta de costumbre, nerviosismo o vergüenza ante el directo no han sabido responder, en su totalidad, de manera resuelta a las cuestiones planteadas.

La selección de las preguntas escogidas para las diferentes entrevistas ha sido adecuada, así mismo, las preguntas han estado relacionadas con el tema pautado, el Día Internacional de la Mujer. De otro lado, se debe exponer que, en algunos casos los sujetos entrevistados cambiaban de tema o los mezclaban en sus propias respuestas.

Se puede observar que, en general, el público joven empatiza con este tipo de contenidos en directo emitidos a través de la red social Instagram. Los jóvenes se sienten identificados con los emisores de las entrevistas porque pertenecen a la misma generación.

Se deduce que el público joven está más receptivo a los contenidos que recibe a través de Instagram porque es una red social en la que pasa gran cantidad de su tiempo de ocio.

Finalmente, se manifiesta que Instagram es una red social adecuada para las emisiones en directo llevadas a cabo por estudiantes de último curso de Periodismo porque les ayuda a adquirir capacidades tales como la rapidez de reacción en la resolución de problemas, la planificación de las entrevistas y la fluidez verbal para ser comprendidos de manera adecuada por los sujetos a entrevistar y por el público espectador.

De otro lado, se observa que la muestra utilizada para llevar a cabo el estudio podría ampliarse para futuras investigaciones en la misma línea.

Una de las futuras líneas de investigación que surgen es proponer una actividad de emisión de vídeo en directo a través de Instagram a alumnos, por ejemplo, de último curso del grado de Derecho. De este modo, dichos estudiantes podrán acercar la jurisprudencia mediante ejemplos relacionados con la actualidad mediática y resolver dudas de contenido jurídico a personas jóvenes. Puede ser una buena forma de romper la barrera, de aparente desinterés, que existe entre las personas jóvenes que no poseen nociones jurídicas para que deseen profundizar más en las causas y las consecuencias del ordenamiento jurídico aplicado a situaciones prácticas con casos reales.

Así mismo, la realización de campañas publicitarias, por estudiantes de último año de Publicidad, mediante cualquiera de las herramientas en directo que ofrecen redes sociales como Twitter, YouTube o Instagram, también puede ser una buena forma de que dichos alumnos pongan en práctica sus conocimientos. Siendo así, podrían emitir un vídeo en directo, dirigido al público joven, exponiendo cuáles han sido los pasos a seguir en la creación de la campaña publicitaria que han llevado a cabo.

En definitiva, acercar el trabajo profesional de material como derecho, publicidad o periodismo al público joven, mediante emisores con los que pueden sentirse identificados, puede ser una garantía de éxito en la divulgación educativa del contenido traspasado del aula hacia el exterior.

7. REFERENCIAS

Avilés, J. A. G., Aliaga, R. S., & Masip, P. M. (2008). Convergencia periodística en los medios de comunicación. Propuesta de definición conceptual y operativa. Congreso Internacional Fundacional AE-IC. Santiago de Compostela (Vol. 30, p. 31). https://bit.ly/3Ch0flS

Bassets, L. (2012). Medios de comunicación: esta crisis también es nuestra. Mediterráneo Económico, 18, 249-259. https://bit.ly/3CLDapA

Dumortier, F. (2009). Facebook y los riesgos de la «descontextualización» de la información. IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, 9, 25-41. https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/220828

Edo, C. (2000). Las ediciones digitales de la prensa: los columnistas y la interactividad con los lectores. Estudios sobre el mensaje periodístico, 6, 63-78. https://bit.ly/3TfimMi

Freire, F. C. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. Revista Latina de comunicación social, 11(63). https://www.redalyc.org/pdf/819/81912006023.pdf

Gesto-Louro, A., & Campos-Freire, F. (2020). La caída de los ingresos y la audiencia de los medios públicos europeos (2010-2018). Revista de Comunicación, 19(2), 145-160. https://bit.ly/3Teh84g

González Molina, S., & Ortells Badenes, S. (2012). La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales. Estudios sobre el mensaje periodístico, (18), 455-463. https://bit.ly/3EsSSam

Herreros, M. C. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. Estudios sobre el mensaje periodístico, 14, 345-361. http://webs.ucm.es/info/emp/Numer_14/Sum/4-04.pdf

López Hidalgo, A. (2009). El periodista en su soledad: de cómo la precariedad en el trabajo condiciona la ética y la independencia del profesional, y otras respuestas sin pregunta. Comunicación Social Ediciones.

Sanz, R. M., & Fernández, C. G. (2018). Comunicación de Marca en Instagram, ¿Una Cuestión de Género? El rol del influencer de moda. Masculinidades y cambio social, 7(3), 230-254. https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3693

Medina, M. (2015). La audiencia en la era digital. Madrid: Editorial Fragua.

Polo López, M. (2017). La planificación de medios y la fragmentación de audiencias. Incidencia de la televisión a la carta en la evolución del Prime Time en España. [Tesis doctoral] Universitat Ramon Llull.

Romero Portillo, J., & Vidal Vega, J. (2010). La gestión de las redes sociales. En La Comunicación Social, en estado crítico. Entre el mercado y la comunicación para la libertad. II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social (19 pp.). Sociedad Latina de Comunicación Social. https://bit.ly/3MkWddw

ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

ESTEFANÍA ZURIAGA MARCO
Universidad San Jorge

LAURA LOMBA ERASO
Universidad San Jorge

BENJAMÍN GAYA SANCHO
Universidad San Jorge

SERGIO GALARRETA APERTE
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación, procedente del latín "*comunicare*", se entiende como el proceso de compartir algo y ponerlo en común con otros individuos. Este proceso cuenta con los siguientes elementos:

- Emisor o persona que emite un mensaje
- Receptor o persona que lo recibe
- Mensaje o información que se desea hacer llegar
- Canal de comunicación o medio por el cual se transmite el mensaje, por ejemplo, a través de una carta, teléfono, etc.

Las características propias del emisor (cultura, sistema social, actitudes, etc.) influyen de manera directa en la forma en la que se va a establecer la comunicación. El receptor es aquel que recibe la información, sin embargo, el rol de emisor y receptor se va a intercambiando a lo largo del proceso de comunicación. Las características del receptor también influirán en cómo recibe el mensaje y en su interpretación.

1.1. Importancia de la comunicación

Los seres humanos son seres sociales por naturaleza, con necesidad de que se produzca a diario el proceso de la comunicación. La comunicación permite trasladar vivencias, intercambiar información, socializar, vivir en sociedad y mantener relacionas personales y profesionales (García et al., 1994).

Se pueden destacar dos tipos de comunicación; por un lado, la comunicación interpersonal que hace referencia a la que se desarrolla normalmente entre dos o más personas (Villareal, 1994), produciéndose una interacción con influencia recíproca ya que se pueden oír, tocar y oler a las otras personas (Báez, 2000). Por otro lado, se puede hablar de la comunicación intrapersonal, la cual se refiere a la que uno tiene consigo mismo y que está relacionada con la sintonía de uno mismo (Marroquín et al., 1995).

Por todo ello, es importante destacar que las formas que tenemos de comunicarnos no son las mismas cuando nos comunicamos entre iguales, donde las expresiones o tonos son entendidos en un contexto determinado, que cuando la comunicación se da en un contexto jerarquizado como puede ser el ámbito laboral. También varía el lenguaje, que ha ido evolucionando y se ha ido adaptando a lo largo de los años ya que, no es el mismo el que se utilizaba hace unas décadas que el que se utiliza en la actualidad (González, 1989). Por todo ello, el ser humano tiene la capacidad de poder "adaptarse" al medio en el que se encuentra para poder modificar su mensaje y, también, la forma en la que lo traslada. Resalta así la importancia de que el mensaje debe de estar adaptado al público que lo va a recibir.

1.2. Comunicación en el sistema de salud

1.2.1. Comunicación en el ámbito sanitario

En el ámbito sanitario es fundamental realizar una correcta y adecuada comunicación con los diferentes grupos de personas involucrados, destacando dos tipos de comunicación diferenciados:

- Comunicación entre profesionales sanitarios. Hoy en día es básico y fundamental que exista una adecuada comunicación entre diferentes profesionales sanitarios llegando, en muchas ocasiones, a ser comunicaciones multidisciplinares. Gracias a los avances científicos y la multiculturalidad, los profesionales sanitarios pueden disponer de información novedosa que pueden compartir con otros colegas en tiempos muy cortos. Todo ello, unido a otras vías de comunicación, como son las electrónicas, hace que se pueda disponer rápidamente de información novedosa, actual e inmediata. Lo ideal es que siempre exista una comunicación fluida entre todos los perfiles sanitarios, mejorando así, el sistema y la calidad de vida de los pacientes (Díaz-Rodríguez et al., 2020).

- Comunicación sanitario-paciente. Se ha podido observar que, debido a los cambios demográficos, a la variedad lingüística o a la diversidad cultural, en muchas ocasiones no es sencillo llevar a cabo una buena comunicación. En este sentido, es necesario modular el mensaje y las formas de comunicación para que el paciente reciba las noticas de la forma más clara, honesta y directa posible, sin perder de vista la situación personal que se encuentra atravesando. Además, es fundamental realizar la escucha activa, no sólo por amabilidad o cortesía sino para asegurar que el paciente comprende la información que se le está transmitiendo. En muchas ocasiones esto no es fácil ya que los sanitarios se encuentran con situaciones estresantes que pueden dificultar el proceso de comunicación o, incluso, que los pacientes no reciban adecuadamente la información que ha transmitido el sanitario (Díaz-Rodríguez et al., 2020).

Por otro lado, no debe perderse de vista que ningún sanitario se encuentra cómodo trasladando malas noticias a los pacientes, pero, en muchas ocasiones, en el ámbito sanitario resulta inevitable. Es por este motivo que el profesional de enfermería debe manejar su propia incertidumbre con humildad (Díaz Cortés, 2011). Para poder dar este tipo de noticias es muy importante elegir el lugar adecuado, comunicar con claridad,

mostrar empatía y asegurarse de que el paciente ha comprendido lo que se le ha comunicado.

Además, se ha observado que los pacientes confían mucho más y hay una mayor adherencia al tratamiento cuando la relación con los profesionales es fluida y más respetuosa ya que hay una mejor predisposición para afrontar la enfermedad. Por parte de un profesional sanitario es importante validar y aceptar las emociones que pacientes y familiares pueden llegar a sentir y expresar. Por otro lado, cuando no se transmite adecuadamente una mala noticia, puede tener consecuencias negativas en el paciente y, además, en el profesional sanitario que la está trasmitiendo (Cuesta, 2008; Legón, 2010; Martín Padilla et al., 2014). Del mismo modo, encontrarse ante profesionales que muestran actitudes distantes, de superioridad o rigidez generan mayor inseguridad en el paciente y familia, evitando la resolución de dudas y favoreciendo la contención de emociones (Martín Padilla et al., 2014).

Finalmente, también es importante, además de la comunicación verbal mencionada hasta ahora, tratar la comunicación no verbal. En el ámbito sanitario es esencial que las señales no verbales sean las adecuadas para crear una atmósfera óptima y que el paciente pueda recibir correctamente esta información. Aquí se pueden incluir factores como la expresión facial, postura, gestos, apariencia física, mirada, movimientos nerviosos, etc. También son importantes componentes paraverbales como el volumen de la voz, el tono, la velocidad, fluidez y la claridad, el tiempo durante el que se habla, las pausas y silencios o la demora en la respuesta (Hofstadt R. et al., 2006).

1.2.2. Competencias relacionadas con la comunicación en el grado en enfermería

El desarrollo de cualquier actividad profesional precisa de diferentes tipos de conocimientos y habilidades teórico-prácticos pero además, es necesaria la adquisición de habilidades y destrezas para aplicar esos conocimientos. En el año 2008, y en consonancia con las recomendaciones propuestas por el marco del EEES, el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la ORDEN CIN/2132/2008 (ORDEN CIN/2132/2008)

estableció los requisitos necesarios para la verificación del Grado en Enfermería junto con las competencias necesarias para la adquisición de este título, así como la necesidad de integración, por parte de sus profesionales, de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y principios. Entre ellas, se encuentra la competencia relacionada con las habilidades de comunicación que, generalmente, se adquieren a lo largo de su desarrollo personal y profesional y no en los estudios reglados.

Sin embargo, el libro blanco de Enfermería recoge el resultado del trabajo llevado a cabo por las distintas universidades españolas sobre cómo está implantado el título a nivel nacional y europeo permitiendo reflexionar y discutir diferentes necesidades formativas consecuencias de cambios sociales, profesionales y personales con el fin de poder diseñar adecuadamente el grado y adaptarlo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (ANECA, 2004; ANECA, 2022).

La Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de profesiones sanitarias., Boletín Oficial del Estado núm. 280, de 22/11/2003 (Ley LOPS/44/2003) establece que los profesionales enfermeros deben dirigir, evaluar y prestar los cuidados de enfermería orientados a promocionar, mantener y recuperar la salud, así como a prevenir las enfermedades y discapacidades.

Analizando las competencias generales (CG) ~~y específicas~~ que deben adquirir los titulados en Enfermería se hace referencia a la formación de cualquier estudiante universitario de forma general y adquiridas en cualquier grado de una universidad española. En el libro blanco de Enfermería se presentan 30 competencias generales. Dentro de éstas, se destaca la CG6 que hace referencia a la comunicación oral y escrita en la lenga materna y la G21, referente a la capacidad de comunicación a personas no expertas. En el caso de las competencias específicas (CE), cabe destacar que hay 40 competencias clasificadas en 6 grupos diferentes (ANECA, 2004):

1. Competencias asociadas con valores profesionales y el papel de la enfermera
2. Competencias asociadas con la práctica enfermera y la toma de decisiones clínicas

3. Competencias para utilizar adecuadamente un abanico de habilidades, intervenciones y actividades para proporcionar cuidados óptimos
4. Conocimiento y competencias cognitivas
5. Competencias interpersonales y de comunicación (incluidas las tecnologías para la comunicación)
6. Competencias de liderazgo, gestión y trabajo en equipo

Se puede observar que uno de los bloques, en concreto el 5, hace referencia a cómo el estudiante debe de proporcionar información y adaptarla a las necesidades del interlocutor de manera fluida y con soporte emocional óptimo. Se centra fundamentalmente en la capacidad para transmitir información a pacientes, familiares y grupos sociales, incluidos a aquellos que presentan dificultades de comunicación. También se incluyen en este bloque las capacidades para utilizar adecuadamente las habilidades del consejo y promover el bienestar del paciente (ANECA, 2004).

El libro blanco muestra que las competencias relacionadas con la comunicación suponen un porcentaje del 52% de importancia y que deben ser suficientemente tratadas a lo largo del grado por considerarse necesarias para niveles de postgrado y la realización de su actividad profesional (ANECA, 2004).

Basándonos en toda la información previamente recogida, parece obvio que los diferentes planes de estudios deberían recoger, a lo largo de sus cursos y sus asignaturas, un sistema fiable que permita adquirir las competencias de comunicación adecuadas para la realización de sus obligaciones futuras como sanitarios transmitiendo un mensaje claro y a la vez empático con los pacientes y sus familiares. Sin embargo, se ha mostrado que, a pesar de estas nociones básicas presentadas en el libro blanco, hay habilidades de comunicación como el asertividad, la escucha activa o la empatía que en muchas ocasiones no son adquiridas en el ámbito académico y, mucho menos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se utiliza la clase magistral (Ramos-Pichardo et al., 2016).

Es por todo lo expuesto con anterioridad por lo que surge la reflexión de en qué medida los profesionales de la enfermería disponen de herramientas y habilidades para asumir el reto de la interacción comunicativa aplicable al ámbito asistencial e interprofesional y cómo la universidad provee de las mismas a sus estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

- Analizar la presencia o ausencia de asignaturas, dentro del grado en enfermería de las universidades españolas, relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas con el paciente.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Establecer una relación de distribución entre la presencia o no de asignaturas de interés con los planes de estudios pertenecientes a las diferentes facultades de las comunidades autónomas españolas.
- Conocer aquellas universidades españolas que tienen incluidas en el plan de estudios del grado en enfermería asignaturas vinculadas a las habilidades comunicativas y describir el curso y cuatrimestre en el que se desarrollan.
- Observar el carácter (optativo u obligatorio) que se asigna a asignaturas orientadas a la adquisición de competencias comunicativas.
- Estudiar el número de ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) asociados a las asignaturas de interés en el estudio.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño realizado para esta investigación se ha basado en un estudio de tipo descriptivo y transversal. Se ha focalizado en el análisis de los planes de estudios existentes y publicados para el desarrollo del curso 2021 - 2022 del grado en enfermería de las diferentes facultades españolas, tanto públicas como privadas.

3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad objeto de análisis en el estudio han sido los planes de estudios accesibles y disponibles públicamente para consulta, que se han seguido durante el curso 2021 – 2022 en las universidades españolas, tanto de ámbito público como privado. Para conocer todos los planes de estudio a consultar, se realizó previamente un listado de las facultades de enfermería pertenecientes a universidades españolas. Debe tenerse en consideración que se cuenta con universidades españolas que de ellas dependen más de una facultad o escuela en las que se imparte el grado en enfermería y que se rigen a partir del mismo plan de estudios, por lo que en estos casos se ha considerado como unidad de análisis el plan de estudios y no cada una de las facultades existentes para evitar la duplicidad de datos.

El plan de estudios de una titulación es un documento que recoge el programa que sigue una determinada institución para asegurar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. Este documento permite conocer la distribución de asignaturas por curso, el semestre de impartición, los créditos ECTS asignados, el tipo de asignatura y todas las asignaturas optativas disponibles a cursar por los alumnos. Es importante señalar que es un documento que no precisa de renovación cada curso, sino que ésta se hace cuando la institución así lo decide, generando un cambio en la organización de sus asignaturas.

Además, cuando el plan de estudios no permitía una adecuada identificación de la asignatura, se analizaron las guías docentes para asegurar la relación o no existente con las habilidades comunicativas a desarrollar.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Para cada unidad de análisis se analizaron las siguientes variables de importancia para el estudio:

- Asignatura: Presencia de asignatura en el grado relacionada con habilidades comunicativas. Variable cualitativa nominal dicotómica. (Sí/No). En cuanto a estas variables, en algunos casos fue necesario profundizar en algunas guías docentes para confirmar lo observado.
- Plan de estudios: Año de la última actualización del Plan de Estudios del grado. Variable cuantitativa discreta. (valor numérico).
- Tipo: Carácter de la asignatura. Variable cualitativa nominal dicotómica (obligatoria/optativa).
- Curso: Curso de impartición de la asignatura. Variable cuantitativa discreta. (1º/2º/3º/4º).
- Cuatrimestre: Cuatrimestre de impartición de la asignatura. Variable cualitativa nominal. (1º/2º/anual).
- ECTS: Número de créditos ECTS asignados a la asignatura. Variable cuantitativa discreta. (valor numérico entero).

3.4. MÉTODOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la recogida de datos se hizo uso de la observación y análisis de los planes de estudios anteriormente mencionados y teniendo en cuenta las variables de estudio seleccionadas. La recogida de datos fue sistemática, centrándose en primer lugar en la variable "presencia de asignatura relacionada con habilidades comunicativas (sí/no)". En caso de ausencia, no se siguió con el análisis de ese plan de estudios. En caso de presencia, se analizaron el resto de las variables indicadas en el apartado anterior. A continuación, en la figura 1 se incluye el algoritmo de recogida de datos utilizado.

***FIGURA 1**. Algoritmo de recogida de datos llevado a cabo en el estudio descriptivo.*

Fuente: elaboración propia.

Para las variables asociadas a la presencia de asignatura de interés, se siguió una sistemática de recogida, asignando el valor 1 para la variable (cualitativa dicotómica) si estaba presente y 0 cuando no. Para las variables cualitativas multicotómicas se realizó una codificación en base a números con las opciones posibles. En el caso de las variables cuantitativas se incluyó el valor numérico correspondiente.

Todos estos datos fueron registrados en una base de datos generada en una hoja de cálculo de Microsoft Excel® y almacenados en una carpeta compartida entre los autores de Microsoft Sharepoint.

Para el análisis de los datos una vez fue completada la base, se realizó una importación a una hoja del programa de análisis estadístico Jamovi en su versión 2.3. y se procedió a la realización del análisis. En este caso, se hizo uso de estadísticos descriptivos que incluyen medidas de tendencia central y de dispersión para cada categoría de las variables. Así, se obtuvieron valores de frecuencia absoluta y relativa para variables de tipo cualitativo y medias, desviación estándar y moda para variables de tipo cuantitativo.

3.5. Consideraciones éticas

Dado que la unidad de análisis empleada se encuentra pública y disponible, no fueron necesarios ninguna autorización ni permiso.

El acceso a la base de datos generada y compartida por los autores en una carpeta Sharepoint requiere de acceso con necesidad de uso de credenciales corporativas (dirección de correo electrónico y contraseña).

4. RESULTADOS

En primer lugar, se detectaron 114 facultades españolas en las que se imparte el grado en enfermería. Se realizó una agrupación de aquellas facultades que pertenecían a la misma universidad y, además, eran regidas por el mismo plan de estudios, compartiendo, incluso, las guías docentes de las asignaturas que componen la titulación. De este modo, se obtuvieron un total de 60 planes de estudios a analizar.

Tras la agrupación, se procedió a la detección de "presencia o ausencia" de una asignatura dentro del plan de estudios que tuviera relación con el desarrollo de habilidades comunicativas. En la tabla 1, se pueden observar las frecuencias absolutas y relativas para la variable de "asignatura" (presencia sí/no).

TABLA 1. *Tabla de frecuencias sobre la presencia o ausencia de asignatura relacionada con las habilidades comunicativas (n=60).*

ASIGNATURA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
NO	36	60%
SI	24	40%

Fuente: elaboración propia.

Además, se hizo el estudio de las frecuencias absolutas encontradas para la presencia o ausencia de asignaturas de interés en función de cada comunidad autónoma. En el gráfico 1 se muestra la distribución mencionada.

GRÁFICO 1. *Distribución de la variable "presencia/ausencia de asignatura de interés" por comunidades autónomas españolas.*

Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede observarse en el gráfico 1, cabe mencionar que las universidades pertenecientes a las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña son aquellas con mayor número de facultades en las que se realiza el título de enfermería y con alta frecuencia de realización de asignaturas de interés. Así, Madrid dispone de 12 facultades de enfermería (frecuencia relativa "sí": 50% en la comunidad) y Cataluña dispone de 9 facultades (frecuencia relativa "sí": 44,4% en la comunidad). Por otro lado, las facultades o escuelas de Andalucía y Castilla León disponen también de un amplio número de facultades (8 y 7, respectivamente) pero su frecuencia en cuanto a la presencia de asignaturas de interés para el estudio es baja (frecuencias relativas "sí" en la comunidad: 25% y 14,3%, respectivamente). Por contra, las universidades de comunidades autónomas como Extremadura, Navarra, País Vasco, Aragón y Asturias con una o dos facultades en total por comunidad disponen de una frecuencia del 100% de presencia de asignaturas vinculadas a las habilidades comunicativas.

La fecha de actualización de los planes de estudio que aplican en el análisis de este estudio resultó muy diversa, encontrando un rango amplio

de fechas de actualización desde el 2009 hasta el propio 2022. Si bien es cierto, se encontró que el 43,3% de los títulos de enfermería españoles fueron actualizados en los últimos 5 años. Además, no se encontró una relación clara entre una mayor presencia de asignaturas con relación con las habilidades comunicativas en función de una actualización más reciente del plan de estudios.

Una vez detectados los planes de estudios que incluían las asignaturas de interés, se procedió a analizar el resto de las variables de importancia para el estudio llevado a cabo (n=24). Para ello, tal y como se mencionó en el apartado de metodología y siguiendo el algoritmo incluido en la figura 1, se continuó con el análisis de las variables de estudio para dichos planes de estudio. En este sentido, las comunidades autónomas de Murcia, Galicia, Cantabria, Castilla La Mancha y La Rioja no se usaron para esta parte del estudio al no disponer de planes de estudio que incluyan asignaturas de relación con habilidades comunicativas.

Al respecto del tipo de asignatura (carácter obligatorio u optativo), se encontró que la frecuencia fue ligeramente superior en cuanto a la obligatoriedad (frecuencia relativa del 58,3%) frente a la optativa (frecuencia del 41,7%). Esto hace concluir que, de los 60 planes de estudios incluidos al inicio de la investigación, únicamente 14 de ellos (23,3%) aseguran la realización de una asignatura relacionada con la comunicación por parte de sus estudiantes, tal y como se observa en la tabla 2.

TABLA 2. *Tabla de frecuencias sobre la presencia o ausencia de asignatura relacionada con las habilidades comunicativa separada por tipo de asignatura.*

ASIGNATURA	TIPO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
AUSENCIA	NULO	36	60.0 %
PRESENCIA	OBLIGATORIA	14	23.3 %
	OPTATIVA	10	16.7 %

Fuente: elaboración propia

Con el fin de una mayor profundización, se realiza un análisis relacionando el tipo de asignatura (optativa/obligatoria) en base al curso en el que se imparte la asignatura relacionada con las habilidades

comunicativas. En la tabla 3 se muestran las frecuencias absolutas y relativas encontradas para cada curso en función del tipo de asignatura. Cabe mencionar que, en esta ocasión, el carácter obligatorio de la asignatura tiene una mayor frecuencia en los dos primeros cursos del grado en enfermería (25% de frecuencia relativa para ambos cursos) frente a que el carácter optativo se da en los dos cursos superiores (frecuencia relativa del 16,7% y del 20,8% en los cursos de tercero y cuarto, respectivamente).

***TABLA 3**. Tabla de frecuencias absoluta y relativa por cada curso respecto al tipo de asignatura.*

TIPO ASIGNATURA	CURSO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
OBLIGATORIA	1	6	25.0 %
	2	6	25.0 %
	3	2	8.3 %
	4	0	0.0 %
OPTATIVA	1	0	0.0 %
	2	1	4.2 %
	3	4	16.7 %
	4	5	20.8 %

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la distribución temporal de la asignatura, se encontró que la mayor frecuencia se dio en el 1º cuatrimestre (45,8%), seguida del 2º cuatrimestre (29,2%). Varios planes de estudios no reflejaban la temporalización de la asignatura (16,7%) y en 2 de ellos (8,3%), la asignatura era anual.

En cuanto al número de créditos ECTS asignados a las asignaturas de interés, también se encontró una gran diversidad. Así se encontraron diferentes valores de ECTS desde 2 hasta 10, con una media de 4,83 ECTS (desviación estándar de 1,88), siendo el valor de 6 ECTS aquel que se encontró en el mayor número de planes de estudios (concretamente en de 50% de ellos). Cabe destacar, que de los dos planes de estudio que disponían de la asignatura como anual, la carga de ECTS asignados eran de valores superiores a la media (concretamente, la carga era de 6 y 10 ECTS).

5. DISCUSIÓN

La competencia comunicativa se encuentra presente en todas las personas desde la infancia, es un mecanismo esencial en el contexto diario del ser humano, sin embargo, comunicar a nivel profesional requiere de un conjunto de habilidades complejas que se deben aprender, mantener y mejorar a lo largo del tiempo. Las competencias comunicativas se encuentran recogidas como competencias transversales en los Libros Blancos para las titulaciones del Espacio Europeo para Educación Superior (ANECA, 2022), por lo que su desarrollo e integración debería ser tenida en cuenta para el desarrollo de un título universitario (Ezeiza Ramos, 2008).

En el caso de perfiles profesionales sanitarios, la comunicación incluye al paciente y a su familia, parte importante del proceso de salud y afrontamiento de la enfermedad (Hernández et al., 2006). Además, el personal de enfermería tiene una interacción prácticamente continua con pacientes y su entorno más próximo que implica, sin lugar a duda, una necesidad de intercambio de información convirtiéndose en un elemento esencial para el cuidado humanizado (Díaz-Rodríguez et al., 2020). El manejo de la comunicación requiere también de habilidades personales como la empatía y superación de barreras comunicativas en determinados momentos, como son las situaciones difíciles o críticas (de la Rosa, et al. 2010; Martín Padilla et al., 2014).

Destaca como, considerándose una competencia de importancia y de ayuda para la sociedad y el paciente, no se encuentran incluidas en todos los planes de estudios asignaturas que permitan su aprendizaje durante el transcurso del grado, momento clave para la formación profesional del perfil enfermero. Dentro de los 60 planes de estudios asociados al grado en enfermería en España, sólo el 40% incluyen asignaturas que permiten el desarrollo de habilidades comunicativas y, concretamente, resulta llamativo que sólo el 23,3% del total de ellos, aseguren de su adquisición por parte de los alumnos al tratarse, en estos casos, de una asignatura de carácter obligatorio. Además, resulta destacable el hecho de que varias Comunidades Autónomas como son Murcia, Galicia, Cantabria, Castilla La Mancha y La Rioja, no dispongan de una universidad

con posibilidad de desarrollar una asignatura relacionada con las habilidades comunicativas de un título universitario de enfermería.

Tras el análisis de los diferentes planes de estudios, se buscó la posible asociación entre la fecha de actualización de estos y la incorporación de asignaturas de interés, sin embargo, no se encontró correlación entre ello. Esto indica que, a pesar de que un 43% de los planes de estudios analizados han tenido una reciente actualización en los últimos 5 años, no existe una tendencia en el seguimiento de directrices marcadas principalmente en el Libro Blanco de la titulación de enfermería (ANECA, 2004).

Por otro lado, se observó una alta variabilidad en cuanto al periodo de impartición de asignaturas relacionadas con las habilidades comunicativas, al igual que con el curso. Sin embargo, el número de créditos ECTS fue el que menor variabilidad mostró en los diferentes planes de estudios, siendo fundamentalmente 6 ECTS su valor de moda.

A pesar de la variabilidad observada en los distintos planes de estudios, resalta como principal vía de actuación la necesidad de inclusión de asignaturas que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas. Esto no sólo es necesario por seguir las recomendaciones que el Libro Blanco del título manifiesta, sino, sobre todo, por la importancia social que tiene, tanto desde el punto de vista del profesional como desde el punto de vista del paciente, favoreciendo la acción social que la actividad universitaria requiere cubrir.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha podido observar la importancia de las necesidades comunicativas de los graduados en Enfermería. El nuevo marco del EEES fomenta una exigencia en cuanto a contemplar las competencias comunicativo-lingüísticas, valorando la importancia que esta tiene en la sociedad. Tomando como referencia el Libro Blanco de la titulación, se hace especial mención al desarrollo y adquisición de competencias comunicativas que deberían ser incluidas en el desarrollo o actualización de los planes de estudios del grado en enfermería.

El presente estudio pone de manifiesto que no existe un entrenamiento previo suficiente en habilidades de comunicación para los futuros graduados en enfermería. A pesar de que se considera que estas habilidades puedan trabajarse y perfeccionarse con la práctica profesional, resulta de interés incluir en la etapa universitaria habilidades comunicativas que empoderen a la profesión enfermera en este ámbito.

Tomando en consideración aquellos planes de estudios que sí recogen asignaturas que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, se observa una falta de unanimidad existente en las universidades españolas que imparten el grado en enfermería en cuanto las características de sus planes de estudios. Esto resulta remarcable al existir un Libro Blanco para el título universitario que favorece y apoya en el desarrollo o actualización de planes de estudios.

Teniendo en cuenta la proyección social de la universidad, debe satisfacerse la demanda profesional, a través de la actividad académica, incorporando acciones en la etapa universitaria que permitan la integración del componente comunicativo en los diseños curriculares.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Universidad San Jorge el apoyo que ofrece a sus docentes en la mejora de las estrategias pedagógicas e investigadoras que permiten la mejora en el desempeño de su profesión.

8. REFERENCIAS

ANECA. (2004). Libro Blanco: Proyecto de la titulación de Enfermería.

ANECA. (2022). Libros Blancos. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos.

Báez Evertsz, C.J. (2000). La comunicación efectiva. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

Cuesta, U., Ugarte, A., Menéndez, T. (2008). Comunicación y salud: avances en modelos y estrategias de intervención. Universidad Complutense, Madrid. 39–47.

de la Rosa Legón M., Vega González, N. & Brito Gómez L. (2010). El paradigma médico social y la competencia comunicativa del profesional de ciencias médicas Revista Habanera de Ciencias Médicas, 9(3), 433-440.

Díaz Cortés, M.D. (2011). Comunicación enfermera-paciente: reflexión sobre la relación de ayuda. Revista Española de Comunicación en Salud, 2(1), 55-61.

Díaz-Rodríguez, M., Alcántara, L., Aguilar, D., Puertas, E. & Cano, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión integrativa de la literatura. Enfermería Global, 58, 657-672.

Ezeiza Ramos, J. (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona.

García, M.F. & Vicén A.C. (1994). Fundamentos de comunicación humana. MIRA editores.

González, C. (1989). Principios básicos de comunicación. Trillas, México.

Hernández, I., Fernández, M.A., Irigoyen, A. & Hernández, M.A. (2006). Importancia de la comunicación médico-paciente en medicina familiar. Archivos en Medicina familiar, 8, 137-143

Hofstadt Román, C. J., Quiles Marcos, Y. & Quiles Sebastián, M.J. (2006). Técnicas de comunicación para profesionales de enfermería. Generalitat Valenciana. Conselleria de Sanidad.

Legón, M.R. (2010). El paradigma médico social y la competencia comunicativa del profesional de ciencias médicas. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 9(3), 433-440.

Ley LOPS/44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de profesiones sanitarias., Boletín Oficial del Estado núm 280.

Martín Padilla, E., Sarmiento Medina P. & Ramírez Jaramillo, A.. 2014. Influencia de la comunicación del profesional de la salud en la calidad de la atención a largo plazo. Revista de Calidad Asistencial. Elsevier. 29 (3), 135-142.).

Marroquín Pérez, M. & Villa Sánchez A. (1995). La comunicación interpersonal: Medición y estrategias para su desarrollo. Ediciones Mensajero, España.

Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero.

Ramos-Pichardo, J.D., Panadero S., Haraki, I., Escobar, E., Cabañero, M.J., Garcia Sanjuan, S., Martinez, M.R. y Sanjuán Quiles, A. (2016). La formación entre iguales en habilidades de comunicación. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. 1639-1650

Villareal A.L. (1994). Principios de comunicación rural. EUNED, Costa Rica. Pág. 31.

DECONSTRUIR DISNEY PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA: UNA SIRENITA MULTIMODAL PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

ARANTXA BATRES VARA
Universidad de Málaga

ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO
Universidad de Málaga

LAURA TRIVIÑO CABRERA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1971) nos ayuda a comprender que para abordar cualquier problema en el ámbito educativo, debemos considerarlo como un reflejo de un fenómeno social. En consecuencia, entendemos que de la manera en la que se presenta un problema, éste debe ser investigado. Así, debemos identificar la escuela como institución que tiene la capacidad de reproducir el mundo social, pero a su vez también es productora de este mismo (Monarca et al., 2020) ya que en el acto educativo también se produce "la divulgación selectiva de discursos" (Ball, 2011, p.7).

Este mundo social, nuestro contexto presente, muestra en según qué momentos cómo todavía hoy existen discursos hegemónicos que mantienen actitudes claramente sexistas, xenófobas, homófobas, clasistas, etc. Muestra de ello ha sido el anuncio reciente del *remake* o *live action* de la película de animación de Disney, *La Sirenita* (1989), que esta misma productora estrenará en 2023. La controversia y viralidad que este hecho ha protagonizado en las redes sociales, sobre todo en *Twitter* e *Instagram* -Heritage (2022, 15 de septiembre), Chery y Branigin (2022, 15

de septiembre), Tumin (2022, 15 de septiembre), Willingham (2022, 17 de septiembre), Mahdawi (2022, 17 de septiembre), Di Placido, D. (2022, 14 de septiembre), CNN Español (2020, 9 de junio), Gooding (2022, 25 de marzo)- viene dada por la persona que ha sido elegida para encarnar a uno de los iconos de Disney: una mujer afroamericana, ya que la actriz protagonista no se ciñe de forma rigurosa al personaje que pertenece al acervo cultural compartido en torno a la adaptación cinematográfica del cuento de Hans Christian Andersen (1873), por parte de Disney.

Este hecho, como analizaremos más adelante y de forma más detallada, se ha dado desde dos posturas muy claras: 1) Desde la aceptación y apoyo de la elección de la actriz para el *live action*, postura la cual es respaldada por la evidencia de la necesidad de representación y de la existencia de referentes para las niñas afrodescendendientes; y, 2) desde un rechazo absoluto a este hecho por no ser fiel al clásico de dibujos animados (e incluso a la historia original de Andersen) y proponer una protagonista que cumpla rigurosamente con la de la sirena que en 1989 Disney ofreció al público.

En ambas posturas, por nuestra parte entendemos que el color de la piel de la protagonista, y por consiguiente el racismo, son los dos factores que han evidenciado que en este imaginario colectivo en torno a *La Sirenita* subyace una serie de categorías y de lenguaje multimodal que, en palabras de Van Dijk (2002), "son aplicadas en el análisis diario de situaciones sociales de interacción" (p. 9).

De este fenómeno y el discurso hegemónico que ha evidenciado que existe y que está latente nace este trabajo, el cual es parte de un proyecto de investigación educativa más amplio que actualmente se está planificando. Teniendo en cuenta este punto de partida, este estudio persigue deconstruir estos discursos en la formación inicial de maestras y de maestros en Educación Infantil, concretamente en la asignatura obligatoria Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Universidad de Málaga.

Proponemos un Análisis Crítico del Discurso Multimodal en un sentido ascendente de este hecho. Es decir, nuestro punto de partida es *La*

Sirenita y el fenómeno que ha suscitado para, a partir de aquí, teniendo presente nuestro enfoque compartido con Monarca et al. del papel de la escuela como reproductora, transformadora o perpetuadora del orden social hegemónico existente, analizar esta parcela de la cultura popular mundialmente compartida y las posibilidades que proporciona para trabajar problemáticas sociales.

Este trabajo se enfoca así tanto en *La Sirenita* como artefacto cultural (texto literario, texto audiovisual y texto artístico) y multimodal (modo escrito, modo visual, modo sonoro y modo gestual) y sus posibilidades educativas en aspectos relacionados con los aprendizajes competenciales propios de la Educación para la Ciudadanía. De esta manera, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Qué controversias podemos trabajar en el aula de educación ciudadana dependiendo del uso de un modo u otro de *La Sirenita* como artefacto cultural-multimodal?

2. OBJETIVOS

- Objetivo 1. Desarrollar un breve estudio exploratorio de *La Sirenita* como artefacto cultural y multimodal.
- Objetivo 2. Ofrecer nuevas posibilidades educativas para la formación ciudadana crítica de maestras/os en Educación Infantil desde el tratamiento de problemas sociales relevantes a través de *La Sirenita.*

3. METODOLOGÍA

Fowler et al. (1983) señalan que el lenguaje tiene tres modos de incidir en las prácticas tanto sociales como políticas: primero, como muestra de esquemas que reflejan construcciones concretas sobre la realidad que trata; segundo, como elemento distintivo y expresivo de las diferencias relativas a la clase social; y, en tercer lugar, como constructor de prácticas sociales. Estas construcciones sobre la realidad a través del lenguaje vienen dadas por la experiencia propia de los y las hablantes en contextos determinados lo que les permite construir modelos mentales y contextuales (Van Dijk, 2002), pero es el empleo del conocimiento que se

genera desde los diferentes usos del lenguaje lo que supone el problema en el que se centra los Estudios de Discurso (Van Dijk, 2010). Esto es así debido a la subjetividad a la que está sujeta ese uso del conocimiento y del lenguaje, y por consiguiente, de las construcciones y representaciones mentales que los individuos generamos sobre la realidad desde el mensaje generado.

Entender cualquier uso del lenguaje, es decir, cualquier discurso y su función o efecto supone comprender cómo se construyen esos los modelos mentales "de los objetos, personas, acciones, hechos o situaciones denotados" (Van Dijk, 2010, p.172), o lo que es lo mismo, la realidad que ese discurso construye en función del objeto que trata. Dicho proceso podríamos considerarlo además como un camino de ida y vuelta, pues el discurso genera modelos de comprensión de la realidad, y esos modelos a su vez retroalimentan los diferentes discursos en torno a parcelas concretas del conocimiento social en torno a la realidad (Kress y Van Leeuwen, 2001). Así lo explica Foucault (2005): "En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio" (p. 14). Ese control del que habla Foucault hace referencia a quién emite el discurso y la intención con la que lo hace, y en nuestros días, debemos trascender esa barrera en la que el discurso se centre sólo en el texto escrito.

Uniendo los postulados de Foucault, Van Dijk y Fowler, sobre la importancia del discurso en la configuración de la realidad social y sus prácticas, desde la pedagogía crítica se sienta el precedente teórico de este trabajo: el análisis de la factoría Disney y los discursos que sus distintos títulos promueven realizado por Henry Giroux, publicado en 1999 bajo el título *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence* (2001).

En esta obra Giroux hace un llamamiento a la necesidad de realizar un trabajo profundo de deconstrucción del discurso de las producciones de Disney, lo cual plantea como un proceso trascendental debido a que niños y niñas aprendimos y siguen aprendiendo con estas películas, por lo que es importante que "padres y educadores presten mayor atención a lo

que transmiten" (p.93). También es inspiradora para nosotras - como profesoras del futuro profesorado - la existencia de precedentes que hacen una aplicación práctica, es decir, que genera experiencias reales en las aulas de los postulados de la pedagogía crítica de Giroux con trabajos de deconstrucción del discurso de Disney como el de Ramos (2009) *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo,* premiado por la Junta de Andalucía

Por lo tanto, la metodología que nos permite recoger el testigo de la obra de Giroux para este trabajo es el Análisis Crítico del Discurso Multimodal ya que permite realizar un estudio discursivo que contemple las diferentes formas de representación o recursos semióticos (modos) en los que es producido el discurso y cómo estas, además, interactúan entre ellas (Kress y Van Leeuwen, 2001). Así, nos adaptamos a los mecanismos actuales de producción y transmisión discursiva, pues en la era de la digitalización, las redes sociales, internet y la cultura *mainstream* han cambiado completamente los patrones de acceso a la información y de comunicación, pero sobre todo, han facilitado la capacidad de producción y perpetuación discursiva (Kress y Selander, 2012).

Así mismo, para poder abordar los resultados de este trabajo, antes debemos tener presentes algunas definiciones desde las cuales trabajamos este análisis, y que nos permiten establecer las lógicas subyacentres, es decir, los discursos que se promueven desde los artefactos escogidos. Estas definiciones son tomadas del trabajo de Van Dijk (2002). En primer lugar, el *conocimiento*, entendido este como "un tipo de creencia las creencias, son un tipo de pensamiento sobre algo […] y sus propiedades, sea que éstas existan o no, o que sean construcciones en la mente de la gente" (p.6). A sí mismo, Van Dijk distingue entre, por una parte, el conocimiento personal o individual (p.8) el cual viene dado por las vivencias personales y las relaciones del individuo, es decir, viene dado por un contexto concreto y las verdades que éste permite generar al individuo. Y, por otra parte, el conocimiento social o universal (p.8), el cual es dado por sentado en cualquier evento comunicativo o discursivo y en cualquier contexto, es decir, hace referencia a verdades compartidas universalmente.

Estas verdades, en sus relaciones a la hora de funcionar como conocimiento, conforman lo que Van Dijk denomina *modelos mentales* (p.9) o representaciones en torno a la realidad, las cuales, obviamente son subjetivas, ya que, como acabamos de ver, están sujetas a las experiencias individuales y además, ligadas al contexto en el que estas experiencias se dieron. Estos modelos mentales, y la variabilidad de situaciones en las que los individuos los aplican para analizar un evento configuran, según Van Dijk, *modelos de contexto* (p.9)*,* es decir, permiten a los individuos, a través de los modelos mentales, establecer categorías globales desde las cuales evalúan las diferentes situaciones de interacción social del día a día. En definitiva, estos modelos de contexto "son las representaciones mentales que controlan el evento comunicativo y que regulan las relaciones entre el discurso y su ambiente social y cognitivo" (Van Dijk, 2002, p.10) por lo que el contexto funciona como un constructo que también influye en la comprensión de un discurso, y no sólo un elemento que acompaña a su construcción (Van Dijk, 2012).

Para finalizar, hay que subrayar también para comprender la importancia del hecho de que este Análisis Crítico del Discurso se desarrolle desde un enfoque Multimodal, lo que Forceville (2017) establece y denomina como *Metáfora Multimodal.* Esta es una de las primeras evidencias encontradas en este trabajo: cómo el paso del Modo Escrito a los Modos Audiovisuales está caracterizado por el uso de las metáforas multimodales para evidenciar discursos sin que estos sean explícitos.

3.1. Contexto

El estudio se dirige a estudiantes del Grado en Educación Infantil que cursan la asignatura obligatoria Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del segundo curso en la Universidad de Málaga. Proponemos el uso de este artefacto para el fomento de las competencias generales de Grado (Real Decreto 1393/2007, Anexo I, apartado 3); competencias específicas del Grado de Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, Anexo, apartado 3); y competencias específicas de los módulos de formación básica (Orden ECI/3854), entre las que se cuenta:

> Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la ecuación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (Guía docente de la Asignatura).

3.2. Selección del corpus multimodal y categorías de análisis

Para la selección del corpus multimodal nos hemos basado en *La Sirenita* como 'artefacto', entendiendo por éste:

> todo aquello elaborado, producido por el ser humano. Esta denominación incluye, por tanto, herramientas, utensilios, formas del vestido, formas del habitar, pero también mitos, modas, refranes e incluso el diseño y las diversas manifestaciones de lo que tradicionalmente se ha llamado arte. Sin embargo, no todo artefacto es objeto de interés en los estudios teóricos […]. De allí que para hacer la distinción este último recurra a la calificación de "cultural" (Isava, 2009, p. 440).

La selección de *La Sirenita*, como artefacto cultural multimodal, se debe a la reciente noticia del 'remake' (2023) de *La Sirenita* (1989) que se ha convertido en un fenómeno viral en redes sociales, tras conocerse que la actriz y cantante afroamericana Halle Bailey interpretará el papel de Ariel en un *live action*. El hecho de no representar aquella sirenita de tez blanca y cabello pelirrojo está provocando un aluvión de críticas en torno a no ceñirse al original de Disney. De una parte, la reacción emocionada de niñas afrodescendientes que encuentran por primera vez en el universo Disney, con la excepción de Tiana y el sapo, referentes de protagonistas negras con las que sentirse representadas. Del otro lado, una avalancha de críticas a esta revisión, que entienden como un atentado a un clásico, finalmente un personaje de la fantasía y no histórico, pero bien instalado en el imaginario colectivo a nivel mundial e intergeneracional.

Isava (2009) plantea que, si bien Anderson (2006) había expuesto las claves para comprender los artefactos culturales: "to understand them properly we need to consider carefully how they have come into historical being, in what ways their meanings have changed over time, and why, today, they command such profound emotional legitimacy" (p. 4); es necesario contextualizarlos en el complejo tejido de significados que

supone una cultura y nos permiten conocer sus cambios, cuestionarla, revisarla y transformarla.

Estos artefactos culturales multimodales son los siguientes:

- *La Sirenita* (1837), Hans Christian Andersen.
- *La Sirenita* (1989), The Walt Disney Company.
- *La Sirenita* (2023), The Walt Disney Company.

Por tanto, podemos asociar nuestros tres artefactos a los siguientes modos discursivos para su análisis:

- Modo Escrito: Texto Hans Christian Andersen.
- Modo Audiovisual 1: Tráiler película de animación Disney 1989.
- Modo Audiovisual 2: Tráiler película *live action* Disney 2022.

En cuanto a las categorías seleccionadas para el proceso del Análisis Crítico del Discurso Multimodal, siendo rigurosas con el proceso, éstas tienen que venir dadas por los propios artefactos una vez analizado. Así cumplimos con el ejercicio de la crítica, de esa deconstrucción del corpus multimodal con la intención de buscar los valores específicos e ideario del discurso que lo subyace (Resisgl y Wodak, 2009).

Sin embargo, establecemos como punto de partida el trabajo antes mencionado de Giroux, que nos ayuda con un primer acercamiento a establecer unas primeras categorías que comprobaremos que están presentes en los artefactos como son (p.103):

- Roles de género
- Estereotipos de género
- Cuestiones de raza
- Libertades individuales

4. RESULTADOS

En primer lugar, una de las cuestiones que destaca en el Análisis Crítico del Discurso Multimodal es la trascendencia de la *Metáfora Multimodal.*

Su función es muy concreta: cristalizan y eliminan la subjetividad del conocimiento en torno al icono cultural de *La Sirenita,* para generar una única verdad, una única forma de comprender y entender lo que és una sirena y la iconografía que acompaña a esta figura en el artefacto audiovisual de 1989. Esto genera dos fenómenos: 1) rompe con los modelos mentales previos en torno a la historia de *La Sirenita* (artefacto Modo Escrito), y 2) Genera un nuevo modelo mental basado en un conocimiento que está diseñado con unos elementos semióticos que constituyen nuevos modelos contextuales desde los cuales se producen las interacciones sociales e individuales, y por tanto se genera un nuevo contexto en el que se perpetúan o modifican determinados discursos.

Así, una vez analizados los tres artefactos, encontramos discursos que podemos englobar en diferentes categorías pero que, a su vez, nos permiten dar cuenta de la interseccionalidad existente entre ellos, siendo necesario tratar su repercusión y sus prácticas discursivas como elementos interconectados o interdependientes. Esto es posible gracias a la aplicación de las categorías que utiliza Triviño (2022) para la deconstrucción de la cultura *mainstream*.

Así, las categorías interseccionales y las problemáticas sociales relevantes vinculadas a estas, encontradas en los tres artefactos escogidos, y que además engloban y completan las categorías detectadas previamente por Giroux son:

- Género, dentro de cuya categoría encontramos evidencias a trabajar relacionadas con el machismo y que, además, nos permite constatar lo que Giroux señala en su trabajo, la evidencia de cuestiones relacionadas con los estereotipos en cuanto a los roles de género en *La Sirenita*. De tal manera, a través de esta categoría, podemos trabajar con estos artefactos para deconstruir los modelos mentales en torno al género (Triviño, 2022)

- Racismo, dentro de la categoría Raza. En este sentido la problemática social que nos permitiría trabajar tiene que ver con el discurso de odio generado a raíz del estreno del tráiler de la versión *live action* de *La Sirenita*. Pero, gracias a la perspectiva interseccional, esta categoría, junto con el género, nos permite

hacer un análisis crítico del lugar de la mujer afrodescendiente en la cultura *mainstream* e identificar elementos de opresión o privilegios, en función de la matriz interseccional de Hills (1990) que afectan a estas mujeres.

- Clasismo, dentro de la categoría de Clase. Esta quizás es una de las cuestiones que menos se suele trabajar en torno a los títulos de las producciones de la Walt Disney Company, pero Giroux ya dio cuenta de ello hablando de cómo trata la compañía la problemática de las libertades individuales en sus producciones. El caso de *La Sirenita* no es una excepción, perteneciendo la protagonista a una jerarquía monárquica, patriarcal y controladora.

- LGTBIQ+fobia, dentro de las categorías Cuerpo y Género. Aquí entra en juego la iconografía que caracteriza al Modo Audiovisual de 1989 y cómo estas representaciones semióticas traen consigo y construyen significados en torno a cuestiones como la edad, o la apariencia (Triviño, 2022). La categoría Cuerpo es pertinente por la representación de la buena mujer (Ariel) y el canon de belleza al que responde estéticamente, y su antagonista, la mala mujer (Úrsula) la cual no cumple con una estética normativa deseable para el sistema patriarcal, pudiéndose detectar aquí problemáticas sociales a tratar como por ejemplo, la gordofobia. No obstante, debido a los discursos de odio que actualmente están teniendo auge, queremos aplicar de nuevo la perspectiva interseccional para la categoría Cuerpo uniéndola a Género. Esto nos permite plantear desde el artefacto Modo Audiovisual la cuestión de cómo es representada Úrsula, personaje inspirado en la Drag Queen ´Divine´, icono en los años 70 y 80 de la comunidad LGTBQ+; pero además, desde el artefacto Modo Escrito nos permite tratar cómo el autor, Hans Christian Andersen, utiliza la metáfora literaria para hablar de su propia vivencia como persona perteneciente al colectivo.

Finalmente, podemos relacionar las categorías y las problemáticas sociales relevantes vinculadas a estas, con los artefactos seleccionados, tal y como se puede apreciar en la Tabla 1.

TABLA 1. *Relación de categorías con su problemática social y el artefacto mediante el que trabajarla en el aula.*

<table>
<tr><th></th><th>MODO ESCRITO</th><th colspan="2">MODO SONORO Y VISUAL</th></tr>
<tr><td>CATEGORÍA</td><td>La Sirenita (Hans Christian Andersen, 1837)</td><td>La Sirenita (Disney, 1989)</td><td>La Sirenita (Disney, 2023)</td></tr>
<tr><td>GÉNERO</td><td rowspan="2">LGTBIQ+fobia</td><td>Machismo</td><td></td></tr>
<tr><td>CUERPO</td><td>Gordofobia</td><td rowspan="2">Racismo</td></tr>
<tr><td>RAZA</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CLASE</td><td>Clasismo</td><td>Clasismo</td><td></td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

5. DISCUSIÓN

La indignación generada en reacción a esta nueva versión cinematográfica del cuento resulta paradójica, pues la razón por la que los cuentos de hadas han atravesado siglos y culturas de todo el mundo hasta llegar a nuestros días estriba precisamente en el hecho de que se han ido adaptando a las concepciones y cambios sociales y culturales de cada periodo histórico (Chaves, 2022).

Las adaptaciones cinematográficas de Disney, desde *Blancanieves y los Siete Enanitos* en 1938, definen nuestra comprensión cultural de los cuentos de hadas hasta el punto de eclipsar a las variantes anteriores. De hecho, la historia de *La Sirenita* de Disney es muy diferente de la original de Hans Christian Andersen, una historia trágica de sufrimiento (como ejemplo, la bruja del mar le corta la lengua dejándola muda) y de sacrificio extremo (de su propia vida por el príncipe), que ilustran el enfoque del autor, imbuido de su ética cristiana.

La principal diferencia con la versión de Disney es que la sirenita de Andersen entiende el amor como un medio para obtener la salvación y

un alma eterna; de hecho, el príncipe nunca siente un deseo romántico por ella. Para Tatar (2002), las protagonistas femeninas de los cuentos de Andersen aceptan con agrado el sufrimiento y la humillación, promoviendo un comportamiento servil. De acuerdo con la función de los cuentos de hadas decimonónicos de orientar el comportamiento de las niñas, como en el caso de la Caperucita de los hermanos Grimm, podría interpretarse el trágico final de la sirenita de Andersen como el castigo a su curiosidad sexual y a su abandono del hogar paterno.

Esta interpretación es muy plausible y también es compatible con la clara relación entre el relato de *La Sirenita* y los sentimientos de tristeza y opresión que Andersen experimentaba. Según Wullschläger (2001), se equiparaba a sí mismo con la sirena, pues, como bisexual, se definía como perteneciente a una especie distinta a la humana, dadas las convenciones sociales de su tiempo. Andersen escribió el cuento mientras su amigo Edvard Collin, que no correspondía a sus sentimientos, se casaba con una mujer.

La versión de Disney de 1989 se adapta a un nuevo contexto, transformando una historia de salvación en un relato romántico. La sirena se debate entre vivir bajo el poder de su padre o el del príncipe. Se cumplen todas las premisas del mito del amor romántico: amor a primera vista, interés materialista y superficial, y final de "felices para siempre" acabado en boda. La rivalidad entre mujeres, algo que no aparecía en *La Sirenita* de Andersen, es la fuente del conflicto, al aparecer el personaje de la bruja Úrsula, mujer madura poderosa, depredadora y hambrienta de poder, que muere a manos del príncipe-héroe.

Rollin (1987) señalaba en el mismo año de su estreno, que los críticos temían a Disney porque el estudio reescribe el cuento de hadas para reflejar los valores estadounidenses. Trites (1991, p. 9) añadía que "This is precisely what is so frightening about Disney's The Little Mermaid. The movie depicts women as either self effacing or evil, incapable of creating their own responsible power without either depending on men or stealing power from them"; y es que la interpretación que Disney realiza sobre la historia de Andersen perpetúa los valores sexistas al enseñarlos a una nueva generación.

La nueva versión de Disney de 2023 supone una nueva forma de reflejar los valores de la sociedad actual. Si comprendemos que la historia de Andersen expresa sus sentimientos desde su bisexualidad, y conecta con la experiencia de las personas LGTBQ+, resulta comprensible que se amplíe la capacidad de esta narrativa para acoger la identidad de cualquier persona o colectivo no hegemónico, ya sea por razón de género, clase, cuerpo o raza, esto es, ya sea un escritor bisexual danés en el siglo XIX o un niña afrodescendiente en el siglo XXI. En este sentido, es importante recordar los esfuerzos de la hegemonía cultural estadounidense por sumarse al movimiento Black Lives Matter. Así pues, conviene destacar el hashtag viral *#OscarsSoWhite* incidiendo en la falta de representación en los Premios de la Academia en 2015; o las protestas por el asesinato de George Floyd en mayo de 2020, como el germen del impacto a nivel mundial que este movimiento ha ocasionado dentro de las industrias culturales provocando un cambio, tal y como atestigua el hecho de que la Academia de las Artes y Ciencias Cinematográficas estadounidense haya introducido el requisito de diversidad para que una producción sea elegida en la categoría de Mejor película.

6. CONCLUSIONES

Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso[…]no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues -la historia no deja de enseñárnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1970, p.15).

Foucault aquí nos da una magnífica explicación de la que es la piedra angular de este trabajo. Un hecho sencillo como el color de piel de una actriz ha sido el detonante de cuestiones que, como señala el filósofo francés, se revelan pronto, dejando ver las lógicas que el legado cultural de discursos dominantes como el de Walt Disney Studios (entre otras

industrias culturales y ámbitos del poder político y social) ha traído consigo y el tipo de modelos mentales que ha promovido que se construyan.

Una vez hecha una primera aproximación analítica a los tres artefactos escogidos cabe preguntarse: ¿Deconstruyendo un icono cultural como *La Sirenita* podríamos conseguir el compromiso social del futuro profesorado de Educación Infantil?

Con los resultados obtenidos en este trabajo y con el planteamiento de esta nueva pregunta de investigación, entendemos que una de las primeras cuestiones que es fundamental en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil es enmarcar el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales mediante propuestas basadas en la Pedagogía Crítica, la Pedagogía de la Vida Cotidiana y las Pedagogías Feministas. Además, estas pedagogías deben contemplar una perspectiva interseccional de las problemáticas sociales que trabajen en el aula.

Así mismo, y lo más importante a concluir de este trabajo, es la cuestión de que maestros y maestras tengan presente en su formación para su futuro quehacer profesional las características tan particulares de la realidad y la cotidianidad mediática que viven y comparten con su futuro alumnado. Realidad en la cual la educación informal, gracias a los medios de comunicación y redes sociales y la velocidad de creación y propagación de la información hace que se deba prestar especial atención a los discursos con los que puede entrar en contacto el alumnado. Como aseveran Chomsky y Herman (1988, p.21),

> los medios de comunicación de masas actúan como sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad.

Nos encontramos actualmente en un contexto en el que la educación ciudadana fuera de las aulas es un nicho en el que tienen cabida todo tipo de discursos, todos ellos venidos en gran medida de industrias dominantes y hegemónicas con intereses propios ligados a cuestiones neoliberales y de mercado. Walt Disney Studios es una de las más prolíficas en cuanto a generación de artefactos culturales que han sido la base de construcción de modelos mentales muy arraigados socialmente y que

entran en las aulas, ya que es cultura producida para ser consumida por niños y niñas.

Por ello, con este trabajo, pretendemos poner el foco de atención en la necesidad de concienciar al profesorado en activo y al futuro profesorado de Educación Infantil de la importancia de desarrollar competencias de pensamiento crítico que les permita comenzar a deconstruir en las aulas este legado cultural y así ser el inicio de un nuevo paradigma educativo en el que la educación ciudadana se caracterice por el fomento de valores comprometidos con la justicia social.

8. REFERENCIAS

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.

Ball, S. (2011). Presentación de Michel Foucault. En Ball, S. (Comp). *Foucault y la educación. Disciplinas de saber* (págs. 5-12) Ediciones Morata.

Chaves, E. (2022). 'Cuentos de hadas para una ciudadanía empoderada': Un proyecto performativo para la alfabetización audiovisual de docentes feministas. En Triviño, L., Larouche, M. C., Rivero, P. (Coord.). *Alfabetización multimodal, artivismo educativo y redes sociales. Experiencias Didácticas para la Innovación Docente* (en prensa). Graó.

Chery, S. y Branigin, A. (2022, 15 de septiembre). *In the new 'Little Mermaid,' Black girls and moms see themselves.* The Washington Post. https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2022/09/15/little-mermaid-halle-bailey-black-girls/

Chomsky, N y Herman, E. (1988). *Los guardians de la libertad*. Austral

CNN Español (2020, 9 de junio). *¿Qué es el movimiento Black Lives Matter y por qué se creó?* CNN. https://cnnespanol.cnn.com/2020/06/09/que-es-el-movimiento-black-lives-matter-y-por-que-se-creo/

Di Placido, D. (2022, 14 de septiembre). *Disney's 'Little Mermaid' Backlash Has Reached Insane Heights.* Forbes. https://www.forbes.com/sites/danidiplacido/2022/09/14/disneys-little-mermaid-backlash-has-reached-insane-heights/?sh=77fa14215592

Forceville, C. (2017). Visual and multimodal metaphor in advertising: cultural perspectives. *Styles of Communication, 9*(2), 26-41.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquet.

Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. S. I: Studio Latinoamerica.

Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia.* Fundación Germán Sánchez.

Gooding, F. (2022, 25 de marzo). *#OscarsSoWhite still plagues Hollywood's highest achievement awards.* The Conversation. https://theconversation.com/oscarssowhite-still-plagues-hollywoods-highest-achievement-awards-179186

Heritage, S. (2022, 15 de septiembre). *We are all losers in the 'woke v racist' Little Mermaid culture war.* The Guardian. https://www.theguardian.com/film/2022/sep/15/little-mermaid-disney-trailer-culture-war-ariel-black-white)

Hill Collins, P. (1990) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Revista Estudios-LMI, 17,* 441-454.

Kress, G. y Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education, 15(*2012), 265-268.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Mahdawi, A. (2022, 17 de septiembre). *Little Mermaid's racist critics pollute magical undersea world with bigotry.* The Guardian. https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/sep/17/little-mermaid-racist-critics-backlash

Monarca, H., Fenrández-González, N. y Méndez-Núñez, A. (2020). Orden social, Estado y escuela: del a producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi, 25*(2). https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7

Ramos, I. (2009) *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo*. Junta de Andalucía.

Reisigl, M. y Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach (DHA). En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) (2009). *Methods for Critical Discourse Analysis* (págs. 87-121) SAGE.

Rollin, L. (1987). Fear of Faerie: Disney and the Elitist Critics. *Children´s Literature Association Quarterly, 12,* 90-93.

Tatar, M. (2002). *The Annotated Classic Fairy Tales*. Norton & Company.

Trites, R. (1991). Disney´s sub/version of Andersen´s The Little Mermaid. *Journal of Popular Film & Television, 18*(4), 1-9.

Triviño, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Produsage.* Octaedro.

Tumin, R. (2022, 15 de septiembre). *A New Ariel Inspires Joy for Young Black Girls: 'She Looks Like Me'.* The New York Times. https://www.nytimes.com/2022/09/14/arts/little-mermaid-trailer-halle-bailey.html

Van Dijk, T. A. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía, 8,* 5-22.

Van Dijk, T.A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un Análisis Crítico Epistémico del Discurso. *Revista de Investigación Lingüística, 13*(2010), 167-215.

Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.

Willingham, A.J. (2022, 17 de septiembre). *Analysis: A definitive rebuttal to every racist 'Little Mermaid' argument.* CNN. https://edition.cnn.com/2022/09/17/entertainment/little-mermaid-racist-backlash-halle-bailey-disney-cec/index.html

Wullschläger, J. (2001). *Hans Christian Andersen: The Life of a Storyteller.* Knopf.

CAPÍTULO 36

EL HABITUS DIGITAL AL SERVICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA

CLAUDIA GRÜMPEL
Universidad de Alicante

OLIVER KLAWITTER
Universidad de Erfurt

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la vida pública y privada ofrece posibilidades sin límite de interacción para constituir una opinión y voluntad pública. Este panorama nos sitúa ante un reto tanto para la sociedad como para el individuo. La proliferación y la ampliación de los medios de comunicación y los medios sociales han cambiado el rol del autor. Los medios permiten que cualquier individuo pueda compartir su opinión con otros, lo que contribuye, por un lado, a un proceso de formación democrática de la opinión y voluntad pública. Por otro lado, se han perdido los tradicionales mecanismos de control, así como su envergadura. Es preciso ofrecer unas competencias nuevas que permitan no solo detectar los llamados *fake news*, sino también medios para consensuar la autenticidad de la información para así poder tener una percepción crítica y propia.

Tras una década de promover competencias digitales en la enseñanza superior, surgen críticas y evidencias que piden volver a fomentar competencias analíticas, como el pensamiento crítico, para garantizar una enseñanza holística. El proceso de aprender como encargo educativo no debe basarse únicamente en un saber aplicable e inmediato, como lo facilita el uso de herramientas digitales limitadas a una aplicación práctica y su posterior análisis cuantitativo, sino que la enseñanza universitaria debe concienciarse de sus fundamentos tradicionales y asumir responsabilidades propias en este proceso educativo.

La diferenciación y proliferación de universidades con enfoques prácticos (*universities of applied sciences)* y la aplicación del proceso de Bolonia, diferenciando entre competencias formativas profesionales en el primer ciclo, han fomentado una orientación formativa profesional dejando el pensamiento crítico en un segundo plano. Este enfoque formativo profesional ha obligado a la enseñanza de competencias digitales (*numeracy, data literacy*) aplicables en herramientas.

2. OBJETIVOS

Recientemente surge una reflexión en la política educativa que promociona un refuerzo de las prioridades tradicionales (autonomía, responsabilidad social, ética), en combinación con las competencias digitales que son claves en el fundamento del análisis cuantitativo. En este sentido, el uso de una herramienta digital, como puede ser la detección de la veracidad de una noticia, requiere un pensamiento previo autónomo, responsable y crítico antes de la aplicación de unos criterios adquiridos en el proceso del aprendizaje. Estas competencias, que pueden consistir en la enseñanza y reflexión del cotejo crítico de fuentes independientes, criterios lingüísticos de estilo, así como en la correcta contextualización de fotos, videos y audios son necesarias para la formación de un ciudadano responsable.

En la actualidad existen dos plataformas que forman parte de la innovación en el periodismo a través del *fact checking* de hechos. La primera era Maldita.es. Desde junio de 2018, Maldita.es forma parte de la *"International Fact-Checking Network" (IFCN)* y, según su página web, son el único medio español que formó parte del Grupo de Alto Nivel sobre *fake news* y desinformación nombrado por la Comisión Europea en 2018. También en el 2018 surgió Newtral fundado por la Sexta con el objetivo de verificar noticias e innovar en el periodismo a través del *fact checking* de hechos. Según Newtral fue el primer medio español en entrar en la IFCN, organismo internacional de verificadores independientes. Ideológicamente ambas plataformas se sitúan políticamente en el ámbito centro-izquierda reconocidas por la IFCN, una unidad del Instituto Poynter con el objetivo de reunir a periodistas que se dedican a la

verificación de hechos a nivel internacional. Según una encuesta (Román-San-Miguel, Sánchez-Gey Valenzuela y Elías-Zambrano, 2020), la comprobación a través de *fact checkers* solo la hace un 10% entre los consumidores de noticias. Posibles motivos del escaso uso de estas plataformas podrían ser la falta de motivación, el desconocimiento, la escasez de tiempo a la hora de consumir las noticias o bien una insuficiente competencia digital. Tras cualquier plataforma de detección de desinformación se encuentran algoritmos que requieren una reflexión ya que algunos pueden estar polarizados.

En otras palabras, los algoritmos de estos procesos de selección requieren un pensamiento crítico previo para descartar una posible manipulación y entender la intención de los criterios elegidos. Es el cometido de las instituciones educativas: crear este habitus crítico en la percepción de las fuentes académicas o las redes sociales, ya que la formación de una opinión objetiva depende de un cotejo adecuado de la información y este proceso crítico es una competencia que se debe enseñar junto a la competencia digital en las aulas. En este sentido, más allá de la competencia digital, se pide a las universidades que asuman cierta responsabilidad en este proceso holístico que se entiende como interacción entre el pensamiento crítico y la aplicación responsable de las herramientas.

3. METODOLOGÍA

En este apartado nos proponemos determinar lo que es la competencia comunicativa en relación con los medios de comunicación y medios sociales bajo el concepto de un habitus lector. La competencia mediática es una subcompetencia de la competencia comunicativa en general (Baacke 1997, 2007). En este sentido entendemos la competencia mediática como conjunto de un dispositivo que genera un capital cultural según Bourdieu (1979, 1982), capaz de cambiar nuestra relación con el mundo y a nosotros mismos a través de un proceso de transformación (esquemas internos, compuestos de patrones marcados por un habitus).

Partimos del habitus mediático que se arraiga en varios conceptos educativos y sociológicos (Bourdieu 1979, 1982; Bohnsack et al. 2013, 2008; Schäffer 2003, 2005). El fundamento de las diferencias entre las

formas individuales del habitus estriba en la individualidad de los curricula sociales. Esto implica, un habitus no es rígido, sino que somos capaces de extraer de unas experiencias previas unos patrones determinados de actuación. Es decir, mediante los determinantes de las primeras experiencias somos capaces de ampliar nuestro habitus debido a nuevas experiencias en espacios sociales, según Mannheim (1980). Estos nuevos espacios sociales de experiencias enriquecen las experiencias antiguas y sus limitaciones selectivas, pero no modifican los primeros determinantes. Por lo tanto, unos espacios sociales de experiencias tempranas y similares comunes entre individuos forman estadísticamente una clase común con experiencias previas comunes y unos criterios de selección parecidos (Bourdieu, 1987, p. 113). En consecuencia, el concepto habitus facilita un marco para describir cultura, educación, formación y sus posibles procesos de transformación. Asimismo, Bourdieu (ibidem) utiliza el concepto habitus de forma similar a como lo hace Chomsky (1977, 1981) en su concepto de la gramática generativa que a su vez se basa en una cantidad de componentes combinables entre sí, llevando a una gran cantidad de acciones ilimitadas.

Por lo tanto, el habitus nos proporciona la competencia mediática como *output* estandarizado educativo o como resultado de un proceso educativo individual. En el caso de adquirir una competencia mediática, como subcompetencia de la competencia comunicativa, debemos desarrollar previamente unos dispositivos selectivos que nos faciliten filtros de veracidad.

En los modelos educativos que contemplan un habitus según Bourdieu o en el habitus mediático, como lo describe Baacke (idem), se recurre al modelo explicativo y universal de la Gramática Generativa, tal y como Chomsky lo aplicó para la lengua humana. Sin embargo, Bourdieu no contempla el habitus como un dispositivo innato y genético como lo escribe la Gramática Universal. Por lo tanto, argumentamos en esta línea como Biermann (2013) que relaciona la competencia mediática más allá de un dispositivo con un determinado capital cultural. Este capital cultural existe institucionalizado en certificados académicos, pero también en un capital cultural incorporado tal como se dan en procesos no formales e informales en la familia y *peer groups*. El conjunto de

disposiciones adquiridas respecto a un capital cultural facilita al actor una serie de opciones de actuaciones ilimitadas por el marco de su experiencia acumulada (Bourdieu,1982, p. 279).

TABLA 1. *La competencia mediática según Baacke (2007)*

La competencia mediática			
mediación		orientación a los objetivos	
crítica mediática	ciencia mediática	uso mediático	diseño e innovación mediática
- analítica - reflexiva - ética	- informativa - calificativa e instrumental	- aplicación receptiva - aplicación interactiva	- creativo - innovativo

Fuente: Tabla basada en Baacke (2007)

El concepto de la competencia mediática, según Baacke (1997, 2007) se diferencia por cuatro dimensiones: (1) crítica mediática; (2) ciencia mediática; (3) el uso mediático y (4) diseño e innovación mediática. Aquí se justifica una reflexión sobre el concepto de la competencia mediática tal y como lo entiende Baacke, dado que la digitalización ha proporcionado un sinfín de nuevos espacios sociales de experiencias.

Dentro de una didáctica mediática (Baacke, ibidem) se define la crítica mediática (1) como los procesos analíticos problemáticos de la sociedad en los cuales los actores deben tener capacidad reflexiva, saber analítico para evaluar a ellos mismos y a sus propias acciones así como las correspondientes consecuencias sociales. En cambio, la ciencia mediática (2) abarca el saber sobre los medios mediáticos actuales y diferencia entre la información y el uso de nuevos dispositivos. Este uso mediático (3), uso de fuentes y recursos mediáticos, es receptivo, es decir proporciona una competencia de uso. La cuarta disciplina es el diseño e innovación mediática de los medios (4) describe factores creativos y de diseño.

TABLA 2. *Crítica mediática del autor y receptor adaptado a un modelo actualizado*

crítica mediática	
autor	receptor
análisis reflexión ética	

Fuente: Ilustración propia basada en Baacke (2007)

La tabla 2 solo refleja la discusión de la crítica mediática, como lo contempla Baacke. Esta es la parte de la competencia que no se puede procesar por una herramienta sino que requiere un pensamiento crítico. Por lo tanto, estudiamos bajo el punto crítica mediática las características análisis, reflexión y ética para promoverlo en un currículum educativo para un consumidor mediático que puede actuar tanto como receptor como autor.

La digitalización masiva del mundo mediático llevó en la última década a una gran y veloz proliferación de contenidos masivos y al uso de distintos formatos novedosos, así como dispositivos innovadores, mientras que no hubo la misma reflexión respecto a la crítica mediática que contempla análisis, reflexión y ética. Se justifica aquí retomar específicamente la crítica mediática dado que la digitalización ha reestructurado el modelo y exige un enfoque más didáctico de la dimensión crítica mediática.

Ante las nuevas prioridades educativas que se han desprendido en los últimos debates educativos de la Unión Europea y también en el seno de las universidades europeas, contemplamos en el marco de este trabajo específicamente un refuerzo de las competencias analíticas, reflexivas y éticas al servicio de un pensamiento crítico.

4. DISCUSIÓN

En el marco del debate en torno a la disciplina crítica mediática, nos proponemos iniciar la discusión al responder una serie de preguntas didácticas previas que comentamos a continuación.

1. ¿Cómo se ha modificado la recepción e interacción mediática mediante la digitalización?
2. ¿Qué es la competencia mediática?
3. ¿Cómo adquirimos un habitus mediático digitalizado con la garantía de un pensamiento crítico?
4. ¿Cómo creamos experiencias conjuntivas para garantizar una recepción crítica?
5. ¿Cómo pueden responder las instituciones educativas a su responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación?
6. ¿Cómo enseñamos a ser autores responsables en los medios sociales?
7. ¿Cómo reforzamos la competencia mediática con el fin de detonar una reflexión sobre la inmersión en la realidad virtual y diferenciarla de la realidad social real?
8. ¿Qué competencias se requieren para poder actuar como ciudadano responsable y crítico en un mundo mediático digitalizado?

La digitalización y corrientes populistas en Europa requieren reforzar los procesos analíticos. Los actores que ya no pasan por filtros tradicionales como era el caso en los medios de comunicación tradicionales y también el personal docente, deben sensibilizarse y a su vez sensibilizar al alumnado de cara a desarrollar una capacidad reflexiva y analítica para evaluar la información recibida. Esta sensibilización debe incluir un cotejo no solo de texto sino también de materiales visuales. La interacción mediática se ha modificado en la era de la digitalización tanto por la gran velocidad de la proliferación de la noticia y también por la posibilidad de interactuar, tanto como autor de opiniones, como por interactuar en las redes sociales (por ejemplo compartir *tweets* en *twitter*, videos en *tiktok*, *stories* en *instagram* o comentar videos en *youtube*, etc.).

Tradicionalmente, se entendía por competencia mediática, por un lado, la recepción de la información y por otro la forma cómo se recibía la información. El uso de numerosas herramientas, dispositivos y plataformas, nos han llevado a un enfoque hacia la competencia digital que nos facilita el consumo de la noticia en distintos formatos. Ahora las

prioridades educativas apuntan hacia la necesidad de que toda competencia educativa requiere una responsabilidad propia que incluye un pensamiento analítico, reflexivo y basado en la ética. Por lo tanto, ser un lector y autor responsable incluye estos componentes. Ahora se trata de promover conceptos didácticos y contenidos éticos en la enseñanza que ayuden a completar las destrezas digitales con una sensibilización de contenidos complejos que garantice un procesamiento seguro de la información. Esto justifica una ampliación de currícula en las instituciones educativas tales como institutos y universidades para promover contenidos críticos (ética, filosofía, psicología).

Para analizar el término habitus mediático, digitalizado, tenemos que derivarlo del concepto de espacios sociales de experiencias conjuntivas, un término que acuñó Mannheim (1980). En este sentido, si nos encontramos en un espacio social de experiencias conjuntivas, compartimos un entorno de estilos de pensar, experiencias e ideologías similares. Es decir, se trata de un saber que compartimos como espacio educativo común y, por lo tanto, adquirible y enseñable. Ante la necesidad de crear mecanismos propios de control en la recepción de una información digitalizada masiva y a menudo no estructurada, es preciso ofrecer contenidos críticos que promuevan espacios conjuntivos de experiencias.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación. En un planteamiento de cambiar el currículum educativo se deberían ofrecer contenidos que sensibilicen el comportamiento mediático del alumnado similar a unos algoritmos pero arraigado en un pensamiento crítico. Esta sensibilización se puede reforzar con ejercicios de simulación, de lógica filosófica y de ética que permiten reconstruir una conclusión inversa. En estos juegos que se basan en conceptos de inducción y deducción se procesan conceptos de verificación y falsificación recurriendo también a la ética. Estos modelos de verificación requieren al mismo tiempo una competencia digital que nos permite contrastar diferentes datos, imágenes o videos para responder las preguntas de verificación y falsificación lógica. Una sensibilización lúdica refuerza el espíritu crítico a la hora de la inmersión mediática en un entorno digitalizado. Solo con una constante reflexión

argumental puede darse una concienciación de los algoritmos que se hallan detrás de la información y la desinformación. Un concepto educativo holístico requiere entender cómo funcionan los protocolos, los algoritmos y ser capaz de explicarlo con unos ejemplos básicos.

Aquí nos planteamos, ¿cómo pueden responder las instituciones educativas contribuir a su responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación? Aparte de la inclusión de las enseñanzas filosóficas para reforzar el pensamiento lógico que puede presentarse mediante juegos y una base teórica, podemos servirnos de protocolos que incluyan una reflexión previa. Para un cotejo concreto de la información/desinformación reflexionamos sobre unos protocolos que aseguran el procesamiento crítico y selectivo. Se justifica aquí hacer una propuesta concreta, que tiene en cuenta los procesamientos ofrecidos por correctiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) que también pertenece al IFCN.

Para un mejor entendimiento presentamos un protocolo simplificado que incluye las categorías que se esbozan en la tabla 3. Nos hemos hecho eco de las categorías utilizadas en correctiv.org y pretendemos usarlas para crear una tipología que valide una competencia mediática.

En (1) se describe la afirmación correcta o casi correcta cuya desviación de la verdad no influye en la argumentación principal. El (2) describe la noticia no documentada cuando se trata de un rumor o cuando solo hay correlaciones o bien cuando no se ha terminado la investigación en proceso. En (3) se describen afirmaciones que ni son correctas ni incorrectas. También pueden llevar un título incorrecto que no corresponde al texto, o bien se puede tratar de un *clickbait*. El *clickbait* es una estrategia del periodismo viral que busca provocar que los usuarios accedan al vínculo de una página mediante una selección de noticias y estrategias de redacción que funcionan como cebo (Bazaco, Redondo y Sánchez-García, 2019). En los puntos (1) a (3) nos movemos de forma descendente en un entorno verídico. En (4) nos referimos a contenidos en gran mayoría incorrectos. Es decir, de muchas afirmaciones la mayoría son incorrectas y algunos aspectos no muy relevantes pueden ser correctos. También se puede tratar de un hecho o evento real que efectivamente ha

existido, pero la argumentación relacionada es incorrecta. (5) Aquí no se trata del material de ilustración que refuerza la noticia; se usan imágenes incorrectas o en un contexto incorrecto. Se pueden utilizar imágenes bélicas de videojuegos para modificar o ilustrar noticias de desinformación en presuntos contextos reales en los medios sociales. (6) Se refiere a contenidos claramente manipulados o distorsionados, en concreto se modifican fotos, se cambian textos, se cambian los subtítulos, se falsifican páginas web, fuentes, citas y gráficos. Los puntos (5) y (6) describen un nivel distorsionado, ni completamente incorrecto ni correcto pero manipulado. En cambio, en el punto (7) se trata de afirmaciones declaradas incorrectas tras ser contrastadas y consultadas por expertos. Pueden ser incorrectas por traducción, interpretación, causalidad o por haber ocurrido de una forma diferente a la comentada. La última clasificación (8) describe una noticia inventada, es decir un bulo. Puede no haber ocurrido nunca o puede que las personas o datos sean inventados. Las categorías (7) y (8) describen la no-verdad, es decir un verdadero invento, un bulo.

***TABLA 1**. Propuesta curricular de un protocolo para descartar la desinformación*

(1) correcto correcto las afirmaciones son correctas o parcialmente correctas o en su mayor parte correctas o solo existen algunas inexactitudes y omisiones no relevantes para la argumentación. Las inexactitudes y los aspectos incorrectos no tienen influencia en el fundamento de la tesis.	(2) no documentado no existen datos concretos o suficientes que avalen el pro o el contra de la afirmación. rumor o especulación. se suponen relaciones causales aunque solo se trata de una correlación. investigación en proceso. tema de investigación carente de resultados suficientes.
(3) en parte correcto se mezclan afirmaciones correctas e incorrectas, la relación entre ambas es similar. título incorrecto el título no corresponde con el contenido, es incorrecto o insinúa una impresión incorrecta. Se trata de un clickbait	(4) en su gran mayoría incorrecto de varias afirmaciones publicadas, la mayoría son incorrectas. algunos aspectos menores pueden ser correctos o no documentados, pero no tienen influencia sobre el fundamento de la tesis. una afirmación se basa en un hecho real o en un evento real, pero se comprueba que es incorrecta.

(5) contexto incorrecto la foto, el video, el documento, la estadística son auténticos, pero se usan en un contexto incorrecto: el material no confirma los datos: tiempo o lugar incorrectos.	(6) manipulado sentido distorsionado: falta parte de la foto; se ha cambiado el texto; efectos digitales; pista de audio equivocada o subtítulo equivocado. se ha falsificado la página web o la captura de pantalla para insinuar una fuente seria o una identidad errónea. se ha distorsionado el sentido de una cita por abreviar, modificar o falsificar. el gráfico muestra datos distorsionados por efectos ópticos.
(7) incorrecto la afirmación no corresponde con las fuentes contrastadas ni con las opiniones de los expertos consultados. mal traducido de una lengua extranjera mal interpretado las causalidades y las relaciones no existen así el acontecimiento ha ocurrido de una forma diferente a como se afirma.	(8) inventado un bulo sobre acontecimientos que nunca han ocurrido. las personas y los datos se han inventado se ha inventado la cita, la persona citada no lo ha dicho así, ni de una forma parecida. sátira que no se ha conocido como tal o que se ha tomado por una información auténtica.

5. RESULTADOS

Hemos dicho que la proliferación de los medios de comunicación y los medios sociales han cambiado el rol del autor, lo que contribuye a un proceso de democratización y al mismo tiempo a la pérdida de los tradicionales mecanismos de control. Como consecuencia, son precisas competencias que permiten detectar la desinformación, *fake news* o bulos. Nos referimos a un cotejo crítico de fuentes independientes, criterios lingüísticos de estilo, así como a la correcta contextualización de fotos, videos y audios. El enfoque formativo profesional de las universidades actuales ha obligado a la enseñanza de competencias digitales (*numeracy, data literacy*). A la par, se han desarrollado plataformas específicas para identificar la veracidad de la noticia (Maldita.es y Newtral reconocidas por la IFCN). No obstante, los algoritmos de estos procesos de selección requieren un pensamiento crítico previo para descartar una posible manipulación y entender la intención de los criterios elegidos. Planteamos la exigencia de que las universidades asuman responsabilidad en el proceso holístico de interacción entre pensamiento crítico y la

aplicación digital mediática (*media literacy*). Por lo tanto, las instituciones educativas deben enseñar contenidos teóricos y digitales que formen ciudadanos críticos y responsables. También hemos hecho referencia a la competencia comunicativa bajo el concepto de un habitus lector. La competencia mediática genera un capital cultural. Este concepto facilita un marco para describir cultura, educación, formación y sus posibles procesos de transformación y nos proporciona la competencia mediática como *output* estandarizado educativo individual.

A continuación hemos retomado unos conceptos de la didáctica mediática restringiéndonos a la dimensión crítica que nos ha llevado a las características análisis, reflexión y ética como fundamento de un currículum educativo formando consumidores responsables. Asimismo, hemos planteado una serie de preguntas didácticas que nos han llevado a responder cómo pueden asumir las instituciones educativas esta responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione los filtros críticos adecuados para detectar la desinformación. Los modelos relacionados con la competencia mediática se han dirigido en un principio a la formación periodística. Desde la perspectiva actual de la proliferación mediática y el nuevo reto del consumidor como usuario y autor a la vez, es necesario hacer un llamamiento para reforzar los pilares de la competencia mediática con el objetivo de formar ciudadanos con *media literacy.*

Por último, hemos formulado una propuesta curricular de un posible protocolo crítico para descartar la desinformación. Este protocolo consiste en ocho categorías, una se basa en la verdad, una carece de documentación, dos son parcialmente correctas, dos son incorrectas y las últimas dos descartan la verdad. Con este modelo queremos estimular un procesamiento previo a la hora de aceptar o descartar la veracidad de una información/desinformación.

6. CONCLUSIONES

El debate en torno a las prioridades educativas nos ha llevado a la necesidad de replantear la competencia mediática (*media literacy)*. Este llamamiento no incluye solo unas prioridades basadas en el pensamiento crítico, que siempre tiene que ser el punto de partida, sino el reciente

panorama mediático que requiere considerar nuevos aspectos curriculares en la educación. Es decir, una nueva disciplina que contempla *media literacy* como reto de retomar al análisis, la ética y el pensamiento crítico como pilar de la educación superior junto a la competencia digital. Asimismo, las competencias comunicativas, específicamente la subcompetencia mediática, se enfrentan el nuevo reto de incluir a través de los medios sociales ser usuario y autor de forma simultánea.

Este cambio exige también nuevos filtros que requieren un marco educativo. La proliferación de la desinformación (bulo) especialmente durante la pandemia ha llevado a una gran inseguridad y desconfianza en los medios de comunicación y a la vez a un enorme volumen de comentarios relacionados con la salud en los medios sociales. Esta crisis de confianza de los medios de comunicación y la inseguridad de los consumidores respecto a las fuentes en general ponen en peligro los fundamentos democráticos.

Estas corrientes recientes han hecho visible el peligro de la desinformación respecto a una posible polarización de la sociedad lo que a su vez nos lleva al planteamiento de ¿quién tiene la responsabilidad? ¿En qué medida son responsables las plataformas, *instagram, tiktok, twitter, facebook* que están sometidas a una economía de atención de una lógica comercial? ¿O en qué medida tienen la responsabilidad la política y las instituciones educativas? De nuestro estudio se desprende que tiene que ser el mismo ciudadano el que actúe con responsabilidad propia y quien decida con su criterio la veracidad de la información. Por lo tanto, también es su responsabilidad como ciudadano descartar una desinformación y no compartirla en los medios sociales como autor. No obstante, para poder actuar como ciudadano responsable es preciso una educación holística ampliando nuestras experiencias que comprende también una *media literacy*.

7. REFERENCIAS

Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation Band 1)

Baacke, D. (2007). Medienpädagogik (Nachdr.). Max Niemeyer Verlag

Bazaco, Á., Redondo, M., & Sánchez-García, P. (2019). El clickbait, como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología. Revista Latina de Comunicación Social, 74, 94–115. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1323

Biermann, R. (2013). Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. Medienimpulse, 51(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03

Bohnsack, R., et al. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Bohnsack, R. (2008). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft.Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Sonderausgabe, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischenGrundlage der kabylischen Gesellschaft. 1. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp

Chomsky, N. (1977). On wh-movement. In: P. Culicover, T. Wasow and A. Akmajian (eds.). Formal Syntax. New York: Academic Press

Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. Mouton, The Gruyter

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main

Schäffer, B. (2005). Computer Literacy und intergenerationelle Lern-und Bildungsprozesse. Empirische Befunde aus Familie und im öffentlichen Raum. Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Opladen: Budrich

Schäffer, B. (2003). Generationen — Medien — Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbadenhttps://doi.org/10.1007/978-3-322-94996-7_1

Páginas WebCorrectiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://correctiv.org/

Maldita.es [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://maldita.es/

Newtral [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://www.newtral.es/

Poynter.org [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://www.poynter.org/ifcn/

COMPETENCIAS DIGITALES EN LA DETECCIÓN DE DESINFORMACIÓN Y LA CREACIÓN DE UN HABITUS CRITICO DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES DE UNIVERSITARIOS COMO MATERIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

OLIVER KLAWITTER
Universidad de Erfurt

CLAUDIA GRÜMPEL
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante un cambio del paradigma comunicativo, puesto que los usuarios de las redes sociales se han convertido en autores que pueden saltarse los filtros de la prensa tradicional y pueden crear contenido que se comparte masivamente y con gran velocidad en los medios sociales. A la par, prolifera el fenómeno de la desinformación intencionada que ha llevado a una terminología diferenciada del término inglés *fake news* como "desinformación", "no noticia", "pseudonoticia". En este estudio nos centramos especialmente en la ilustración del bulo mediante la modificación o descontextualización de la imagen. El material visual tiene un gran impacto sobre la envergadura de la desinformación y puede llevar a la manipulación política intencionada en propaganda y campañas electorales, etc. La desinformación polariza la sociedad y pone en peligro los principios de la democracia, así como el derecho a la información, ya que la formación de la opinión pública se ve manipulada y distorsionada.

Por lo tanto, es necesario sensibilizar a los lectores y enseñar un habitus crítico a la hora de la percepción de las noticias. Este habitus actúa como un filtro que verifica la información/desinformación recibida. Es la

responsabilidad del sistema educativo, de los enseñantes y también del mismo ciudadano, crear y reforzar este habitus en el nuevo entorno mediático.

El uso de herramientas digitales específicas permite detectar bulos o desinformaciones y desmentirlos a partir de la verificación de contenidos y el contraste de fuentes. Sin embargo, las herramientas no pueden suplir la responsabilidad propia del pensamiento crítico, por lo tanto, es preciso entender y analizar la concepción y la construcción de los algoritmos programables que se basan en unos protocolos previos. En consecuencia, resulta pertinente fomentar la enseñanza de competencias que detecten las estrategias usadas en la redacción de la desinformación así como en la modificación y la descontextualización de imágenes con el mismo fin.

El lector crítico debe ser capaz de detectar y entender que tras el algoritmo de una herramienta hay un protocolo programable y este producto no es de una máquina, sino el producto del pensamiento de un ser humano y una intención. Si se usan herramientas de detección de la desinformación se trabaja con unos rasgos determinados y programables que pueden basarse en rasgos lingüísticos, de polarización política, etc. Estos protocolos programables deben tomarse en cuenta para la enseñanza de las competencias y para una clasificación de la desinformación a primera vista o al menos para apuntar la sospecha de que se trate de *fake news*. La necesidad social de una participación digital del ciudadano requiere que el sistema educativo tome responsabilidad en la formación y educación en las competencias lectoras *(media literacy)*.

Desde el inicio de la información mediática vía la red se han planteado unas cuestiones basadas en nuestros derechos constitucionales. Por un lado, la falta de veracidad o la desinformación, así como la no penalización del bulo se escuda en la libertad de expresión (Tandoc et al., 2018). Por lo tanto, el intento de prohibir cierta distorsión de la realidad nos lleva fácilmente a la censura.

Por otro lado, nos encontramos con el reto de que la información no nos llega únicamente desde los medios de comunicación tradicionales regulados por derechos fundamentales, sino que la información nos puede

llegar desde cualquier medio y filtrarse como verdad siendo una desinformación intencionada (Campos Freire, 2008). Y por último, los medios sociales nos permiten ser autores, lo que conlleva otra responsabilidad mediática.

2. OBJETIVOS

En este estudio pretendemos analizar más allá del texto la influencia y el impacto de material visual en el entorno mediático. Hemos seleccionado una serie de temas para ilustrar cómo y cuándo se usan materiales visuales:

(1) la pandemia de COVID-19

(2) la campaña electoral federal 2021 en Alemania

(3) la invasión rusa en Ucrania

En este contexto nos planteamos por un lado

a.) contrastar herramientas que detectan *fake news* que se reflejan en material visual y que pretendemos ofrecer

b.) una tipología de la desinformación visual.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se han seleccionado seis imágenes de los tres temas seleccionados, *fake news* que se han dado en (1) la pandemia de COVID-19, (2) en la campaña electoral federal en Alemania 2021, y (3) en la invasión rusa en Ucrania. La mayoría de las imágenes se han recogido en *correctiv.org* – (*Recherchen für die Gesellschaft* en español Investigación para la Sociedad). Esta organización pretende fomentar la competencia mediática en el ciudadano mediante la revelación de *fake news* en el texto y en la imagen.

En los medios de comunicación y en los medios sociales se han establecido recientemente dos plataformas que forman parte de la innovación en el periodismo a través del *factchecking* de hechos. Una es maldita.es que se conoce desde el año 2018. Esta plataforma es parte de *International Fact Checking Network* (IFCN) y uno de los primeros medios españoles que forman parte de este grupo de alto nivel sobre *fake news*, distinguido por la Comisión Europea en 2018. Asimismo, surgió en el

año 2018 newtral fundado para verificar noticias e innovar en el periodismo a través del *factchecking* de hechos. Las plataformas internacionales que contemplamos en este estudio: correctiv.org, mimikama.at, afp fact check, reuters fact check, maldita.es, newtral forman parte de la IFCN, organismo internacional de verificadores independientes. Según una encuesta, la comprobación a través de *fact checkers* solo la hace un 10% entre los consumidores de noticias (Román-San-Miguel, Sánchez-Gey Valenzuela y Elías-Zambrano, 2020). Posibles motivos del escaso uso de estas plataformas podrían ser la falta de motivación, el desconocimiento, la escasez de tiempo a la hora de consumir las noticias o bien una insuficiente competencia digital. Tras cualquier plataforma de detección de desinformación se encuentran en primer lugar personas que aplican por ejemplo unos mecanismos de búsqueda inversa para contrastar la información.

3. METODOLOGÍA

Nuestro marco metodológico se basa en el método documental (Bohnsack 2009; Kanter 2016) y específicamente en el análisis documental de imágenes y también de capturas de pantallas de publicaciones en las redes sociales. Se ha realizado en una fase anterior el análisis de la interpretación formulativa así como la interpretación reflectante. Algunos de estos aspectos se considerarán en el análisis de las imágenes en la discusión de los datos. Aplicamos el método documental siguiendo sus pasos secuenciales de tematización, interpretación reflectante, descripción y construcción de tipos.

Para un mejor entendimiento presentamos un protocolo simplificado que incluye las categorías que se esbozan en la tabla 3. Nos hemos hecho eco de las categorías utilizadas en *correctiv.org* y pretendemos usarlas para crear una tipología que valide una competencia mediática. Hemos propuesto estos criterios como tipología de clasificación de desinformación para el medio escrito (Grümpel & Klawitter, 2022) y en este trabajo pretendemos concretar una tipología para materiales visuales que sirven de apoyo de los textos con desinformación o que sean autoexplicativos y no precisan de un texto:

a.) materiales visuales de apoyo para *fake news* escritos

b.) materiales visuales independientes cuyos mensajes visuales son desinformativos.

Resumimos aquí este posible protocolo simplificado que incluye las categorías de correctiv.org que se esbozan en la tabla 1.

Con estas propuestas queremos dar respuesta a dos preguntas de investigación:

1. ¿Podemos formular una tipología para material visual usado en *fake news* que sirva al lector como orientación en su competencia mediática?
2. ¿Qué mecanismos de detección nos ayudan para la comprobación de material visual usado en *fake news*?

Nos referimos a continuación a los contenidos de la tabla 1:

En (1) se describe la afirmación correcta o casi correcta cuya desviación de la verdad no influye en la argumentación principal. El (2) describe la noticia no documentada cuando se trata de un rumor o cuando solo hay correlaciones o bien cuando no se ha terminado la investigación en proceso. En (3) se describen afirmaciones que ni son correctas ni incorrectas. También pueden llevar un título incorrecto que no corresponde al texto, o bien se puede tratar de un *clickbait*. El *clickbait* es una estrategia del periodismo viral que busca provocar que los usuarios accedan al vínculo de una página mediante una selección de noticias y estrategias de redacción que funcionan como cebo (Bazaco, Redondo y Sánchez-García, 2019). En (4) nos referimos a contenidos que son en su gran mayoría incorrectos. Es decir, la mayoría de las afirmaciones son incorrectas y algunos aspectos no muy relevantes pueden ser correctos. También se puede tratar de un hecho o evento real que efectivamente ha existido, pero la argumentación relacionada es incorrecta. (5) Aquí no se trata del material de ilustración que refuerza la noticia; se usan imágenes incorrectas o en un contexto incorrecto. Se pueden utilizar imágenes bélicas de videojuegos para modificar o ilustrar noticias de desinformación en presuntos contextos reales en los medios sociales. (6) Se refiere a contenidos claramente manipulados o distorsionados, en concreto se

modifican fotos, se cambian textos, se cambian los subtítulos, se falsifican páginas web, fuentes, citas y gráficos. Los puntos (5) y (6) describen un nivel distorsionado, ni completamente incorrecto ni correcto pero manipulado. En cambio, en el punto (7) se trata de afirmaciones declaradas incorrectas tras ser contrastadas y consultadas por expertos. Pueden ser incorrectas por traducción, interpretación, causalidad o por haber ocurrido de una forma distinta a la comentada. La última clasificación (8) describe una noticia inventada, es decir, un bulo. Puede no haber ocurrido nunca o puede que las personas o datos sean inventados. Las categorías (7) y (8) describen la no-verdad, es decir, un verdadero invento, un bulo.

***TABLA 1**. Tipología de clasificación para fake news*

(1) correcto correcto las afirmaciones son correctas o parcialmente correctas o en su mayor parte correctas o solo existen algunas inexactitudes y omisiones no relevantes para la argumentación. Las inexactitudes y los aspectos incorrectos no tienen influencia en el fundamento de la tesis.	(2) no documentado no existen datos concretos o suficientes que avalen el pro o el contra de la afirmación. rumor o especulación. se suponen relaciones causales aunque solo se trata de una correlación. investigación en proceso. tema de investigación carente de resultados suficientes.
(3) en parte correcto se mezclan afirmaciones correctas e incorrectas, la relación entre ambas es similar. título incorrecto el título no corresponde con el contenido, es incorrecto o insinúa una impresión incorrecta. Se trata de un clickbait	(4) en su gran mayoría incorrecto de varias afirmaciones publicadas, la mayoría son incorrectas. algunos aspectos menores pueden ser correctos o no documentados, pero no tienen influencia sobre el fundamento de la tesis. una afirmación se basa en un hecho real o en un evento real, pero se comprueba que es incorrecta.

(5) contexto incorrecto la foto, el video, el documento, la estadística son auténticos, pero se usan en un contexto incorrecto: el material no confirma los datos: tiempo o lugar incorrectos.	(6) manipulado sentido distorsionado: falta parte de la foto; se ha cambiado el texto; efectos digitales; pista de audio equivocada o subtítulo equivocado. se ha falsificado la página web o la captura de pantalla para insinuar una fuente seria o una identidad errónea. se ha distorsionado el sentido de una cita por abreviar, modificar o falsificar. el gráfico muestra datos distorsionados por efectos ópticos.
(7) incorrecto la afirmación no corresponde con las fuentes contrastadas ni con las opiniones de los expertos consultados. mal traducido de una lengua extranjera mal interpretado las causalidades y las relaciones no existen así el acontecimiento ha ocurrido de una forma diferente a como se afirma.	(8) inventado un bulo sobre acontecimientos que nunca han ocurrido. las personas y los datos se han inventado se ha inventado la cita, la persona citada no lo ha dicho así, ni de una forma parecida. sátira que no se ha conocido como tal o que se ha tomado por una información auténtica.

Fuente: Categorías usadas en correctiv.org

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, analizamos a continuación seis imágenes de los 3 temas seleccionados: la pandemia de COVID-19, la campaña electoral federal 2021 en Alemania, la invasión rusa en Ucrania. Se han analizado las informaciones sobre *fake news* y bulos aparecidas en redes sociales. El período estudiado abarca desde el año 2019 hasta el año 2022.

4. DISCUSIÓN

Hemos seleccionado de nuestro corpus de imágenes descontextualizadas, distorsionadas o modificadas un total de seis imágenes que se analizarán a continuación bajo el marco documental para así poder consolidar nuestra tipología. Todas las imágenes han sido identificadas como *fake news* por las plataformas de IFCN (*correctiv.org, mimikama.at, afp fact check, reuters fact check*, etc.)

En un primer acercamiento a los datos nos basamos en el método documental siguiendo el sistema interpretativo abreviado de Bohnsack et al. (2013).

4.1. Tema: La pandemia de COVID-19

FOTO 1. *Funeral masivo*

Fuente: https://bit.ly/3TjEjtS

4.1.1. Interpretación formulada

En la foto 1 observamos en el centro de la foto un agujero donde se baja un ataúd. Alrededor del ataúd se agrupan cuatro personas, tres visten trajes de protección verdes, y una persona lleva un traje de protección amarillo. Los cuatro hombres llevan protectores faciales de plástico y bajan con unas cuerdas el ataúd al agujero. En el suelo detrás de los hombres se ven unas coronas de flores de funeral que indican dos tumbas más. A la izquierda del agujero se ubican cuatro cruces azules que señalan otras tumbas. En el fondo de la foto se ve una calle donde está aparcado el coche de la funeraria. A la derecha del coche se observa un quinto trabajador con traje de protección amarilla y ocho espectadores.

4.1.2. Interpretación reflectante

La imagen sugiere al lector de que se trata de un funeral durante la pandemia. Los hombres vestidos con trajes de protección y protectores faciales indican que los obreros se protegen de algo que contagia. Las siete tumbas revelan que se han producido varias muertes en poco tiempo, lo que puede indicar una pandemia.

4.1.3. Interpretación contrastada por *fact checker (afp fact check)*

Hemos contrastado la foto 1 con *afp fact check*, no hemos encontrado más datos, pero la foto se ha clasificado como **foto auténtica en un contexto incorrecto**. Por lo tanto, la foto no refleja funerales masificados en el contexto de la pandemia COVID-19 sino refleja otro contexto que no se revela *afp fact check*.

4.2. Tema: La pandemia de COVID-19

FOTO 2. *Filas de ataúdes*

Fuente: https://bit.ly/3yL6yd1

4.2.1. Interpretación formulada

En la foto 2 se ven tres filas con ataúdes en una gran nave. En el fondo se ubican una serie de personas, la mayoría viste negro y una persona

lleva ropa amarilla, lo que indica que es un obrero. Cada ataúd lleva una rosa. A la derecha se ubican dos personas con cámaras.

4.2.2. Interpretación reflectante

Las tres columnas con numerosos ataúdes en una gran nave nos indican que se trata de una tragedia en la cual han muerto muchas personas, lo que puede indicar la muerte por COVID-19. Se observan a la derecha dos fotógrafos, lo que indica que quieren reportar lo ocurrido. En el fondo y a la izquierda se agrupan muchas personas vestidas de negro que parecen uniformes o trajes oscuros.

4.2.3. Interpretación contrastada por *fact checker (correctiv.org)*

En este apartado contrastamos nuestro análisis con los resultados de una plataforma *fact checker* (*correctiv.org*) para revelar si las fotos han sido descontextualizadas en *fake news*. Se trata de la misma foto 1 que se ha revelado como descontextualizada, como se pone de manifiesto en el comentario de *facebook* ubicado a la izquierda de la foto. En el centro vemos la foto 3 con el título original "*Tod vor Lampedusa*" (en español: Muerte en Lampedusa) que fue publicada en el periódico nacional alemán *Süddeutsche Zeitung.* El comentario a la izquierda de un usuario de *facebook* critica a la cadena de televisión alemana *ARD* por haber utilizado la foto 2 del año 2014 en el contexto de la pandemia COVID-19. El comentario de otro usuario de *facebook* contradice al primero y afirma que la cadena ARD no ha utilizado la imagen. La clasificación de *correctiv.org* de la foto corrobora esta afirmación y señala que no hay indicios de que la cadena ARD haya descontextualizado la foto durante la pandemia, por lo cual lo clasifica como **no documentado**.

4.3. Tema: La campaña electoral federal 2021 en Alemania

FOTO 3. *La candidata de los Verdes*

Fuente: https://bit.ly/3Cx81ER

4.3.1. Interpretación formulada

En la foto 3 se observa un collage de tres fotos. En la parte izquierda se ve una joven mujer desnuda en pose de modelo delante de una pradera. No se ve el cuerpo desnudo, porque la foto está pixelada. En la parte derecha de la foto se ven dos retratos de la misma mujer en una edad más avanzada. En la primera foto de la derecha la mujer está sonriendo y lleva un jersey negro. En el fondo se observa la hoja de un girasol. En la foto debajo se observa la misma mujer vestida con una camiseta azul celeste con botones abiertos. En esta foto la mujer se muestra en una pose que indica que está pronunciando un discurso. Debajo de las fotos

se ve el texto: "*Annalena Baerbock y su pecado de juventud. Yo era jóven y necesitaba el dinero"*. Debajo de esta frase se ve el comentario de un usuario de los medios sociales diciendo: *"bien armada para la política"*. El póster con las fotos y el texto lleva una marca de agua que indica que la noticia es falsa (*fake*).

4.3.2. Interpretación reflectante

El póster con la candidata de los verdes Annalena Baerbock muestra a la candidata de jóven modelo y también en una edad más madura como política del partido de los Verdes. La marca de agua de la foto nos indica que se trata de una falsificación (*fake news*). Debajo de la foto, se lee el título, "*Annalena Baerbock y su pecado de juventud. Yo era jóven y necesitaba el dinero"*. Debajo se observa el comentario de un usuario, *"bien armada para la política"*. Este comentario indica que la foto ha sido compartida en un comentario por un servicio de *messenger* como *WhatsApp*. El póster con las fotos y el texto lleva una marca de agua que indica que la noticia es falsa. Esta marca de agua se usa por los *fact checkers* para evitar que las noticias falsas se sigan distribuyendo.

4.3.3 Interpretación contratada con *fact checker (mimikama.at)*

La plataforma de *fact checker mimikama.at* índica que la foto de la candidata Baerbock desnuda es una afirmación incorrecta. *Mimikama.at* contrasta la foto y revela que se trata de una foto cuyo origen es una página web de una modelo porno con el nombre *"Martina"*. La foto no muestra la candidata Baerbock sino a una modelo, por lo tanto se trata de una foto en un contexto incorrecto.

4.4. Tema: La campaña electoral federal 2021 en Alemania

FOTO 4. *Coche verde*

Fuente: https://bit.ly/3T5eFJx

4.4.1. Interpretación formulada

En la foto 4 se ve un coche verde aparcado delante de una nave industrial con tres puertas grandes azules. En el coche lleva en la parte de la puerta derecha delantera escrito Bündnis 90/Die Grünen y el dibujo de un girasol. Al fondo se ve a la derecha un coche gris aparcado y a la izquierda un coche blanco. Delante el coche gris y al fondo del coche verde se ve un hombre que lleva un jersey gris.

4.4.2. Interpretación reflectante

El coche verde con el logo Bündnis 90/Die Grünen indica que el vehículo pertenece al partido político alemán los Verdes. El hecho de que se trata de un vehículo utilitario deportivo (SUV) insinúa una contradicción con el encargo político ya que se trata de un coche con un consumo muy elevado y con una emisión de CO_2 muy alta.

4.4.3. Interpretación contrastada por *fact checker (correctiv.org)*

Al contrastar la foto 4 con *face checker* (*correctiv.org*) se indica que la foto con el coche SUV verde se ha compartido en *facebook* y *WhatsApp*

con el logo del partido los Verdes. Se indica que la foto es una falsificación que se encuentra también fuera de *facebook* en otras páginas Web. La búsqueda inversa en Go*ogle* muestra que la foto original no lleva el logo de los Verdes. La foto original se encuentra en la página Web de una firma alemana que se llama Nato-Oliv. Esta empresa ofrece el servicio de pintura y confirma que fue la encargada de pintar este coche sin el logo del partido. Por lo tanto la foto ha sido manipulada.

4.5. Tema: La invasión rusa en Ucrania

FOTO 5. *Dos niños delante de carros de combate*

Fuente: https://bit.ly/3rUDU5p

4.5.1. Interpretación formulada

En la foto 5 se ven dos niños de espalda saludando a un convoy de soldados que están en unos carros de combate. Se trata de una niña que viste un anorak rosa con un peluche en forma de conejo en la mano izquierda. La niña lleva una gorra blanca con dos pompones rojos, unas botas rosas y pantalón oscuro. Está cogida de la mano del niño a su derecha. El niño lleva un anorak azul oscuro con rayas laterales más claras, pantalón oscuro y zapatillas deportivas, en la espalda lleva colgando un rifle de plástico de juguete. El niño pone su mano derecha en la cabeza

en señal de saludo. Los dos carros de combate llevan una bandera amarilla y azul. Los soldados saludan a los niños. Al fondo de los carros de combate se ven nubes con humo.

4.5.2. Interpretación reflectante

En la foto 5 se ven unos carros de combate que llevan la bandera azul y amarilla de Ucrania. En los carros hay un grupo de soldados ucranianos que saludan con la mano a dos niños. Los niños están de espaldas en la foto y se ve que es una niña y un niño cogidos de la mano. Salta a la vista que la ropa y los niños están muy limpios y bien vestidos. El niño hace un gesto de saludo a los soldados. La foto nos insinúa patriotismo.

4.5.3. Interpretación contrastada por *fact checker (reuters fact check)*

La foto 5 de los dos niños delante de un convoy de tanques ha sido vinculada equivocadamente con la invasión de Rusia en el 2022. Reuters ubica las fotos en el año 2016. Esta foto ha sido usada masivamente en los medios sociales para comentar la resistencia de Ucrania durante la invasión rusa. La foto se ha usado en un contexto erróneo, puesto que no se ha tomado en el año 2022, ya que lleva la marca del agua del fotógrafo ucraniano Dmitry Muravsky, que incluyó esta foto en su álbum en *facebook* bajo el título *"Niños en la guerra"* (2016). Por lo tanto, la foto existe, pero **no se ha utilizado en el contexto temporal correcto.**

4.6. Tema: La invasión rusa en Ucrania

FOTO 6. *El suministro de armas alemanas*

Fuente: https://bit.ly/3MxISys

4.6.1. Interpretación formulada

En la foto 6 vemos el retrato de un hombre delante de un micrófono que lleva chaqueta de traje y camisa blanca. La foto está ilustrada por un texto que dice. *"Es asumible que cada ciudadano ttrabaje □□horas a la semana para financiar el suministro de armas en Ucrania"*. Debajo del texto se ven tres iconos de *facebook* que indican distintas opiniones. En la parte superior de la publicación se ve la fecha y un comentario que dice: *"El tipo se ha vuelto loco. ¿Qué le pasa? ¿Es alumno de EGB"?*

4.6.2. Interpretación reflectante

En la foto 6 se evidencia una cita publicada en *facebook* del ministro de economía alemán que provoca reacciones entre los usuarios. El comentario de un usuario de *facebook* indica indignación, diciendo que el ministro se ha vuelto loco. En general se desprende desacuerdo con la cita del ministro y se cuestiona su nivel educativo.

4.6.3. Interpretación contrastada por *fact checker (correctiv.org)*

Según *correctiv.org* la cita que se ha compartido masivamente en *twitter* y *facebook* del ministro de economía alemán, Robert Habeck, es un bulo que se ha inventado. El ministro alemán nunca ha dicho que cada ciudadano tiene que asumir trabajar 42 horas semanales para financiar el suministro de armas a Ucrania. Una serie de usuarios se indignaron sobre la supuesta cita y le han calificado de loco. La cita no se ha encontrado en las búsquedas en *Google* y tampoco en los bancos de datos de citas *Genios*. Por lo tanto, la cita nunca ha existido y es un bulo.

5. RESULTADOS

Hemos observado que el material visual tiene un gran impacto sobre la envergadura de la desinformación y puede llevar a la manipulación política. Asimismo, la desinformación polariza la sociedad y pone en peligro los principios de la democracia y el derecho a la información. En este trabajo nos hemos propuesto analizar más allá del texto la influencia y el impacto de material visual en el entorno mediático. Hemos analizado materiales visuales de tres temas distintos: La pandemia de COVID-19 (1), la campaña electoral federal 2021 en Alemania (2), la invasión rusa en Ucrania y sus repercusiones (3). En este contexto nos planteamos dar respuesta a dos objetivos: contrastar herramientas que detectan fake news y por otro lado consolidar una tipología específica para la imagen dentro de las *fake news*.

En este cometido hemos trabajado con distintas plataformas llamadas *fact checkers*, específicamente con *correcitv.org, mimikama.at, afp fact check, reuters fact check* etc. Asimismo, hemos querido validar una tipología de *fake news* visuales.

En un primer acercamiento hemos hecho un análisis abreviado basado en el método documental usando la interpretación formulada y reflectante para compararla con los hallazgos de las plataformas de *fact checkers*. Al mismo tiempo nos hemos hecho eco de unas categorías usadas en *correctiv.org* que hemos propuesto de forma categorizada como una posible tipología.

En las seis muestras visuales analizadas se desprende el siguiente resultado:

***TABLA 2**. Resultados*

Foto/Tema	Resultado
1. Funeral masivo	foto auténtica / contexto incorrecto
2. Filas de ataúdes	no documentado / contexto incorrecto
3. La candidata de los Verdes	no es ella, es un modelo / manipulado
4. Coche verde	el coche existe, pero no el logo / manipulado
5. Dos niños delante de carros de combate	foto existe (2016) / contexto incorrecto temporal (2022)
6. El suministro de armas alemanas	cita no existe / inventado / bulo

Nos hemos propuesto de validar una posible tipología dentro de las categorías que generalmente se manejan en las plataformas de *fact checkers*. A continuación queremos comentar las categorías que más se dan cuando se trata de material visual de *fake news*.

De las categorías propuestas para una tipología (tabla 1), hemos encontrado características del tipo:

2) no documentado

- no existen datos concretos o suficientes que avalen el pro o el contra de la afirmación.
- rumor o especulación.
- se suponen relaciones causales aunque solo se trata de una correlación.
- investigación en proceso.
- tema de investigación carente de resultados suficientes.

(5) contexto incorrecto

- la foto, el video, el documento, la estadística son auténticos, pero se usan en un contexto incorrecto: el material muestra/ no muestra lo que se afirma y data de un tiempo o lugar distinto.

(6) manipulado

- sentido distorsionado: falta parte de la foto; se ha cambiado el texto; efectos digitales; pista de audio equivocada o subtítulo equivocado.
- se ha falsificado la página web o la captura de pantalla para aparentar una fuente seria o una identidad errónea.
- se ha distorsionado el sentido de una cita por abreviar, modificar o falsificar.
- el gráfico muestra datos distorsionados por efectos ópticos.

(7) incorrecto

- la afirmación contradice las informaciones contrastadas en distintas fuentes u opiniones de varios expertos de la disciplina.
- mal traducido de una lengua extranjera
- mal interpretado
- las causalidades y las relaciones no existen así
- el acontecimiento ha ocurrido de una forma diferente a como se afirma.

(8) inventado

- un bulo sobre acontecimientos que nunca han ocurrido.
- las personas y los datos se han inventado
- se ha inventado la cita, la persona citada no lo ha dicho así, ni de una forma parecida.
- sátira que no se ha conocido como tal o que se ha tomado por una información auténtica.

Resumimos aquí las categorías de *correctiv.org* que se esbozan en la tabla 1 y que se reflejan en los resultados:

En la categoría (2) ubicamos la foto 2 (filas de ataúdes). No se han encontrado indicios documentados de que la cadena televisiva sospechosa haya publicado una foto de otro año en otro contexto.

Para la categoría (5) hemos seleccionado también las fotos 1 y 2 (funeral masivo y filas de ataúdes), ya que se trata aquí de un funeral, pero no en el contexto de la pandemia. Esta categoría describe contextos

incorrectos y también espacios temporales incorrectos. Por lo tanto, coincide también con otras categorías.

En la categoría (6) ubicamos la foto 3 (la candidata de los verdes), así como la foto 4 (coche verde), en ambas fotos se trata de una manipulación. En el caso de la candidata verde Baerbock la foto no es de ella sino de una modelo de una agencia. La foto 4 del coche verde existe, pero sin el logo de los Verdes. Por lo tanto ambas fotos están manipuladas.

Para la categoría (7) hemos encontrado dos fotos: la foto 1 (funeral masivo) y la foto 2 (filas de ataúdes).

En la categoría (8) ubicamos la foto 6 (el suministro de armas alemanas). Aquí se trata de una cita que nunca se ha dado y por lo tanto es un bulo.

En nuestras propuestas formuladas queremos respuesta a:

> (1) ¿Podemos formular una tipología para material visual usado en *fake news* que sirva al lector como orientación en su competencia mediática?

Hemos validado las categorías de trabajo que hemos utilizado en el análisis y comprobamos que sirven para catalogar el material visual de *fake news*. Las categorías usadas sirven para incluirlas en conceptos didácticos para promover un hábito crítico del lector.

En segundo lugar, nos hemos planteado la pregunta (2)

> (2) ¿Qué mecanismos de detección nos ayudan para la comprobación de material visual usado en *fake news*?

Nos ha resultado muy útil comprobar nuestro análisis en plataformas de *fact checkers*, respecto a fotos originales, contextos erróneos, comentarios de usuarios, verificando fechas, lugares y aplicando la búsqueda inversa en *Google* por imágenes.

6. CONCLUSIONES

Hemos analizado materiales visuales de tres temas distintos: la pandemia de COVID-19 (1), la campaña electoral federal 2021 en Alemania (2), la invasión rusa en Ucrania (3) y hemos utilizado distintas plataformas de *fact checkers*, tales como *correcitv.org, afp fact check, reuters*

fact check, mimikama.at etc. Asimismo, hemos querido validar una tipología de *fake news* visuales.

Nuestro análisis documental se comprobó con los hallazgos de las plataformas de *fact checkers*. Nos hemos propuesto validar una posible tipología dentro de las categorías que generalmente se manejan en las plataformas de *fake checkers*. Las categorías propuestas son las más usadas en la mayoría de las plataformas de *fact checkers y* nos parecen adecuadas. Visto el uso expandido de las categorías en la mayoría de las plataformas utilizadas, proponemos incluirlas en conceptos didácticos y así establecer también el uso de las plataformas hacia una competencia mediática responsable.

La importancia de las plataformas de *fact checkers* ha aumentado considerablemente. La desinformación polariza la sociedad y pone en peligro los principios de la democracia, así como el derecho a la información, ya que la formación de la opinión pública se ve manipulada y distorsionada. Por lo tanto, es muy necesario un servicio que nos permita cotejar la veracidad o la desinformación. Las plataformas de *fact checkers* son adecuadas para incluir su uso en un habitus lector crítico asegurando una competencia mediática (*media literacy*).

7. REFERENCIAS

Bazaco, Á., Redondo, M., & Sánchez-García, P. (2019). El clickbait, como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología. Revista Latina de Comunicación Social, 74, 94–115. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1323

Bohnsack, R., et al. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die Dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills

Campos Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. Revista Latina de Comunicación, 11(63), 277-286. https://bit.ly/3dbDLlf

Grümpel, C. & Klawitter, O. (2022). El habitus digital al servicio de un pensamiento crítico y de la formación holística. Dykinson Kanter, H. (2016). Ikonische Macht: Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern. (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 7). Opladen: Verlag Barbara Budrich https://doi.org/10.3224/84740146

Román-San-Miguel, A., Sánchez-Gey Valenzuela, N. y Elías-Zambrano, R. (2020). Las fake news durante el Estado de Alarma por COVID-19. Análisis desde el punto de vista político en la prensa española. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 359-391. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1481

Tandoc, E., Wei Lim, Z. & Ling, R. (2018) Defining "Fake News", Digital Journalism, Vol. 6, Issue 2, p.137-153.https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

afp fact check [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://www.afp.com/en/products/afp-fact-check

correctiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://correctiv.org/

maldita.es [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://maldita.es/

mimikama.at [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://www.mimikama.at/

newtral [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://www.newtral.es/

reuters fact check [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022.https://www.reuters.com/fact-check/about

Foto 1: Afp fact check [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3TjEjtS

Foto 2: Gettyimages [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3yL6yd1

Foto 3: Mimikama.at [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3Cx81ER

Foto 4: Correctiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3T5eFJx

Foto 5: Reuters fact check [facebook]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3rUDU5p

Foto 6: Correctiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. https://bit.ly/3MxISys

PARTICIPATORY BUDGETING AND THE MEDIA: NO PAIN NO GAIN

PH.WALLEZ,
Ph.D.,Aix-Marseille U. MS Columbia, U NYC

1. INTRODUCTION

What is the partial responsibility of the media for the decline in electoral participation in Western countries? Politicians and some citizens blame what they call «a biased media coverage.»This prejudice is defined as implicit journalistic treatment based on mistrust and doubt about the civic truthfulness of politicians. According to some researchers (Patterson, 2016; Larsen, 2021), journalists cover elections as a « horse race,» a competitive game, focusing on who is winning and losing instead of analyzing in-depth policy positions. It has been proven that this type of reporting can harm voters, candidates, and the media regarding audience loyalty and income. Journalists strongly deny this bias, accusing politicians of being obsessed with the power over the well-being of the citizens. According to them, elections are more a battle of ego than competition on the marketplace of ideas and ideals. They assert that politicians are more driven by communication than information. Public relations and spin doctors focus on the part of the truth that is best for politicians. According to the « father of PR,» E.Bernays*, « The conscious and intelligent manipulation of the organized habits and opinions of the masses is an important element in a democratic society."* (Propaganda, 1925). According to this concept, politicians may have the right to cover up some facts for the so-called good of democracy. This concept works for a prevailing idea of what is a representative democracy (Weber, 1919; Schumpeter, 1942). Politics became a job and expertise. It is an elitist activity, a more or less Machiavellian position.

On the contrary, journalism is about the quest for the Truth. The task has been difficult in recent years being a post-truth era. In the United States, the spin doctors of former president Trump's PR staff forged new concepts such as « alternative facts.» The motto of the national quality media became more than ever, *« Truth.»* In the Anglo-Saxon framework, reporting (separating facts and interpretations) and editorialization (taking a stand on Op-Ed pages) constitute the two facets of traditional mainstream journalism. This journalism currently meets with distrust for various reasons.

The growing divergence in recent decades between those two essential partners, journalists, and politicians, has considerably impacted the public domain. Because for historical reasons, societies worldwide have given the media "*civic missions," "social obligations," or "social imprint/footprint"* in the digital world. However, there is a bitter disagreement about what those phrases mean on the political side. As a result, voter turnout and media trust (as well as revenues) are dramatically decreasing. For example, in 2020, the mayor of Marseille was elected in his ward with 13,5% of the registered citizens and became mayor of the city through alliances.

However, there is a feeble light ahead in the mist. In 1989, a movement called participatory budgeting (PB in brief) appeared in the socialist lab of Porto Alegre. It is now widespread around the world regularly. Nevertheless, the rhythm is geographically different. The principle is clear, but the implementation may appear ambiguous. A relatively large part of the city's overall budget (15% in Guadalajara, Mex) is devoted to public utility projects initiated and defended by citizens in various ways. The people's assembly determines the winners (by ballot, face-to-face, or digital), which is the main point of criticism. However, it is, without any doubt, a civic innovation (Schumpeter, 1934).

In most countries, the public players started the PB process. Some hope to rebuild trust and electoral participation in small projects. There is indeed a success. For example, the increase in the turnout in general elections is 7% in some districts of New York after a BP process.

The purpose of this article is to analyze the reaction of traditional media and independent digital startups. Are they taking advantage of this growing trend to restore their credibility and create a new source of income? No Pain, No Gain. In this paper, we will handle the following issues

- What role does media play in addressing this innovation, mainly in the digital format?
- To what extent does PB content add value to a democratic media's civic reputation? Which definition of democracy? Which definition of "*quality media"*?
- Is this already a source of income to the media organization? Or at least a promising prospect?

2. CIVIC MISSION OF THE MEDIA: HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL DEFINITIONS

In Western countries, journalism usually oscillates between two symbolic figures, i.e., the observer and the watchdog. The observer, as a sociologist, reflects the dominant trends of societies; he uses polls and surveys. The watchdog reprimands wickedness and wrongdoings. He denounces scandals, preferably among the powerful of this world, because he thinks it is his moral duty and the people's revenge (Zinn, 1980). He uses investigative techniques and writing skills in papers without any complacency. Politicians sometimes accused him of being the prosecutor of the street.

We need to update and upgrade those two figures on a geographic and historical scale.

2.1.USA AND FRANCE

In the United States, freedom was the root of the press. Newspapers were weapons against British colonialism. The first publishers, such as James Franklin, Benjamin's brother, faced censorship, jail, and closures. Then the press helped to establish the architecture of a new country through Op-Ed pages, debating the principles of a federal democracy.

The First Amendment constitutionally rewarded this crucial contribution (Freedom of the Press) and dominant deep respect from the readership. Another notion of social responsibilities was the concept of objectivity (Schudson, 1978) employed by the high-quality AP Style press. It was based upon the strict separation of facts and interpretations. At the other end of the spectrum, at the end of the 19th century, the « penny press » and "yellow press" in the 20s exposed (or fabricated) scandals and played watchdogs. It has been a long period over many decades of trust.

According to Pew Center surveys, the distrust started in the 90s. Then, with the Trump administration, spin doctors held the reins of power. "Mainstream media" was almost an insult, a synonym for lies, fake news, and manipulation. For quality journalism, it was time to stick to the Truth, the original keyword.

In France, probably since the birth of La Gazette, the first French newspaper (1631), which was a monopoly subsidized by the Monarchy, citizens globally do not trust the independence of media. However, there are some notable and respected exceptions. Le Canard Enchainé and Médiapart are the most consistent media in this editorial quest for the truth. However, some articles scattered in other media are disruptive and exclusive news. Therefore, the media brand brandishes them like the flag of independence.

2. 2. THE PRINCIPLE OF OBJECTIVITY

Many countries, including the Scandinavian area, adopted the principle of objectivity at the end of the 19th century to grasp the world's reality and fulfill Agora's civic mission. However, in the '90s, most abandoned this core principle for various philosophical reasons.

Walter Lippman and Charles Merz were the first scholars in 1919 to question the coverage of the Russian revolution in the New York Times. Years later, authors such as Chomsky are still debating the topic.

> .” There is a concept of “objectivity” to which journalists are supposed to adhere: report honestly what is “within the Beltway” – that is, what is considered acceptable by major power centers, state and private. Departing from that framework is “biased” (2003)”

Jay Rosen refers to it as "*the view from nowhere*." B. Kovac and T. Rosenstiel wrote a seminal book.

> « That independence requiring journalists to be neutral is a myth. The concept of objectivity has been so mangled it now is usually used to describe the very problem it was conceived to correct » (2007).

However, the project to find a *« perfect »* method defined as an interpersonal consensus is still at work (Habermas, 1986). Whatever the method's name, journalism is still about truth, accuracy, the discipline of verification, independence, and a forum for public criticism.

2. 3. THE DIFFERENT DEFINITIONS OF DEMOCRACY

At that point, we need to cope with a corollated issue. Media is indispensable to democracy, sounds perfect, but which democracy are we talking about? The role of the media in a so-called popular democracy is out of the scope of our study. As legacy bureaucrats of a Marxist conception, journalists obey the orders of the hierarchy as their peers in authoritarian regimes do.

Representative democracy is a heterogeneous phrase covering various daily practices. Schumpeter (1942) presents democracy as an affair for elites, arguing that political elites easily manipulate citizens. Therefore, popular participation should be kept to a minimum (elections). Hibbing and Theiss-Morse (2002) conclude that the people are pretty content to elect representatives whom they see as competent. This point of view contradicts the decrease in turnout, showing that citizens turned uninterested in the public sphere for various reasons.

Partly, as a reaction against the cynicism of modern political life, participative democracy has emerged in political theory (Green, Palmquist, and Schickler 2022 Pateman 1976; Barber 1984); Participatory budgeting (Wright; Fung (2001) is one of the alternative tools of the so-called Empowered Deliberative Democracy (EDD). Most politicians and citizens agree about the need to re-invigorate robust citizen engagement.

3. WESTERN DEMOCRACIES IN GREAT DANGER

According to data from the International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IIDEA), there is a general downward trend in terms of voter turnout (Tables 1, 2,3, three European countries).

TABLE 1 *Evolution of the Spanish turnout.*

Source: IIDEA

TABLE 2. *Evolution of the French turnout.*

Source: IIDEA

Presidential and local (mayors) elections usually attract more French voters. Regional elections are not attractive, with some exceptions. Denmark (table 3) is an example of a high-civic spirit. Turkey, Sweden, Australia, Belgium, and South Korea had top ranking. In the USA, the 2020 presidential election represented the most significant percentage of the voting-eligible population (VEP) in 120 years at 66.7%. As an explanation, the availability of mail voting, due to Covid, helped increase overall voter turnout.

TABLE 3. *The evolution of turn out in Denmark*

. Source: IIDEA

Why this decreasing turnout? Election experts have identified multiple causes for this trend. Voter apathy is one; young voters, in particular, are more likely to be unaware of the voting process or disenchanted with what they see as a corrupt and dysfunctional system. Is there still hope? According to a survey (Eurobarometer, 2022, table 4), most young Europeans (average, 39% among 15-30-year-olds) are convinced that the only way is to vote, but not many votes. 23% are confident in one of the alternatives, 'participating in a public consultation on proposals for policy initiatives (online or offline)'.Participatory budgeting (PB) is one such tool.

TABLE 4. *Young European want to be heard. Source: Eurobarometer, 2022)*

15-30 Year-olds. QUESTION : In your opinion what are the most effective actions for making young people's voice heard by decision makers?

ITEMS	UE average %	Belgiun	Denm	Germa	Spai	Franc	Netherla	Finlan	Swed
1	39	30	36	36	42	45	41	38	36
2	30	32	25	38	30	23	39	32	28
3	26	29	35	30	30	24	29	31	35
4	11	13	13	10	13	11	10	15	15
5	23	20	22	18	28	21	18	22	20
6	6	6	3	7	9	9	5	4	3

PROPOSED ITEMS; 1 Voting in local, national or European elections ; 2 Engaging in social media by expressing my opinion, using hashtags or changing my profile picture for example ; 3 Participating in political movements, parties or unions ; 4 Contacting a politician about an issue ; 5 Taking part in a public consultation on proposed political initiatives (online or offline) ; 6 None of these are effective

4 WHAT IS PARTICIPATORY BUDGETING?

We have seen that 23 % of young European people are confident in one of the alternatives, 'participating in a public consultation on proposals for policy initiatives (online or offline).Participatory budgeting (PB) is part of this answer.

4.1. THE PRINCIPLES OF PARTICIPATORY BUDGETING

Participatory budgeting (PB) is a democratic process in which community members decide how a portion of a public budget is spent. There is a wide range of PBS conceptions. Individuals or groups present projects. Technicians, civil servants, and sometimes citizens make the first selection. At the end of the process, registered people vote (ballot or internet). Many PBS have followed the first one (in Porto Alegre, 1989) (Table 5)

TABLE 5. *History of the PBS*

It suits small communities, cities, wards, and counties. However, some big cities are experimenting with the concept. PB has been used to set budgets for states, counties, cities, housing authorities, schools, and other institutions in over 7,000 cities worldwide. In his recent reelection campaign, French President Macron wrote in his program that the government would "encourage" PB. Most PBS are in schools in Portugal and the United States.

4.2. AT WHAT AGE CAN PEOPLE VOTE?

The underlying principle behind the BP is the pedagogical will to ensure citizens are used to debating, engaging, and voting. So in many countries, young people aged 11 (NYC) or 15 can vote. Some programs are tailored for them. For example, in New York City, in 2022, the Civic Engagement Commission (CEC) is running a participatory budgeting process designed by youth for youth. The project's goal is to engage and empower young people to decide how to spend $100,000 of expense

funding. The first meetings have decided what needs they want to meet. Another example is in the French department of Gironde, 32 034 young people (aged 11-30) voted in favor of 52 projects (2020).

4.3. MAPPING AND FIRST RESULTS

4.3.a. A steady progression

The BP World Atlas found 10 081 Participatory Budgeting cases in operation in the 71 countries that make up the Atlas. (2021)

- 175 PB cases in capital cities - national and regional - in 38 countries and 93 large cities in 33 countries.; Public schools, community groups: 15% overall PB; Other: small cities.
- A study shows that the turn out in general elections increased 7% in some NYC districts after a PB process.

TABLE 6. *Source: PB World Atlas. 10, 081 BPs before COVID, 4, 032 in 2021*

Source: IIDEA

4. 3.b. Generic Criticisms

We call generic criticisms the opposing arguments developed worldwide. They are locally adapted.

-Negligible participation. About 7-10% of the eligible population in France. Steady growth

> “Deliberation has its advantages and disadvantages. While it allows an in-depth discussion of possible outcomes from different perspectives,, it also poses the danger of the process being dominated by an unrepresentative subset of the residents, thus thwarting the democratic objective." (Aziz & Shah, 2021).

- Security of the voting process and risk of fraud. Real. A French participant has opened hundreds of Internet accounts to support its project (Source: La Gazette des Communes)
- Small Scale Projects with small budgets. Too small to instill a significant change in politics
- Danger of manipulation from the politicians who initiate the process. In Porto Alegre, it was a basic down-up process. Now it is a downward movement. A threat of recuperation by traditional politics is expressed. However, new elites have sprung up.
- "Civic Techs" cannibalize and pervert the process. They are specialized experts. Participatory Budgeting Project is an American NGO with a marketing strategy. *"Since □□□, BBP has collaborated with grassroots and government partners to launch PB processes in over □□cities, empowering more than □□□,□□□people."* (Source: Site of the NGO) PBP asks $ 20,000 - $ 65,000 for evaluation support for starting a PB process.

The fact could be actual in big cities. The small French towns of Castelnau-le-lez and Saint-Rémy de Provence operate on their resource.

- Usually, media trigger those criticisms when they "*balance*" the reporting

5. HOW DO MEDIA COVER PB?

Does PB need support from traditional legacy media in a digital world with new and cheap tools? On the contrary, do the media need to invest

in PB in order to reconquest the audience, mainly among young people? If so, which type of coverage is required?

5.1. DIFFERENT MEDIA, DIFFERENT COVERAGE

Only a little research has been done on the relevant data. Our methodology consists mainly of internet compilations. The media coverage depends on which country we focus on.

5.1. a Mainstream legacy regional and national media

They cover adequately in quantity, according to the main actors. However, it is sometimes done with a critical angle (France). Media coverage is unique in the US due to reporters' implicit and explicit preferences. A survey of 240 journalists shows that a majority favor BP. No figures of that type are available in any other country. A recent interview (April 18, 2022) with Shari Davies is the best example. Shari Davies, 34, is an activist. Since 2018, he has led the Participatory Budgeting Project, an Oakland, Calif.-based whose motto is « Democracy shouldn't be confined to the ballot box"country. The NY Times once described BP as « a revolutionary innovation.» So American journalists are probably more inclined to work on in-depth stories dealing with fundamental

The New York Times

Account

VISIONARIES | CIVIC LIFE

What if Public Funds Were Controlled by the Public?

Through the dry-sounding Participatory Budgeting Project, Shari Davis is pushing a quietly radical idea: Democracy shouldn't be confined to voting.

The story, (1) written by Chris Colin is integrated into a limited series called *« Visionaries", "looking at figures trying to transform the way we live."* Chris Colin makes himself the devil's advocate. Nevertheless,

Colin wrote 50 lines dedicated to the presentation of Davies. In those few words, Colin engages his direct byline and his responsibility; "*The questions are an avenue into a larger point these days: Our democracy needs not just repair but a wholesale reimagining."* The statement raises an ongoing question: is it fact-based or already a personal and political position?

According to American journalism standards, the article (around 10,000 signs, 2,200 words, four pics, 35 comments posted on the digital version) is a long-form story. It is more magazine-type than Ap Style.

Quality mainstream media extensively covered the first steps of PB in NYC (2012), such as NYT, Atlantic, and Nation. Less prestigious and sometimes trash press like Daily News and NY Post catch up. Most do some follow-up. In 2015, the NYT published a story, *« Participatory Budgeting Opens Up Voting to the Disenfranchised and Denied,* « about a PB process in the 38th council district made up mainly of

What if Public Funds Were Controlled by the Public? - The New York Times (nytimes.com)

Mexican and Chinese immigrants. Requests for new technology have exploded in the schools, and elementary schoolgirls demanded a robotics program; the PB was the perfect tool to purchase computers and devices. It was a long-form story with the angle of poor neighborhoods and PB. The story was published in the beat Big City, news on a mosaic of microsites in the city. The Chicago Tribune opened once the Op-Ed Page in a controversial PB experiment to allow an alderman to defend his point of view in a long plaidoyer (see chap v).

In France, we tried to find a similar in-depth article published by mainstream media. The Gazette des communes is a specialized monthly magazine for senior officials working for local administrations such as cities; about a dozen long-form and focused articles have been published on different topics. La Gazette publishes each year the results of research conducted partly by a specialized website *lesprojetsparticipatifs.fr.* The founder of this digital outlet (2016), Antoine Bézard, is a consultant working for many French cities (Lyon, Grenoble, Rennes, Angers) and an associated expert at the Foundation Jean-Jaurès, which publishes a

national study about PBS. He deals with the media regularly. Although, according to him, Le Monde has an approach « *caustic"* when coping with the PB *« it is useful to say that the writings of the journalist in charge are usually acrimonious whatever the topic" « le Figaro is often critical.»* These outside criticisms show that French journalists do not hesitate to mix facts and opinions. French journalism tradition is made of literature and politics (Benson, 2013).

5.1. b Local outlets

They are more eager to cover because of the proximity. The quality may be at stake sometimes. « The coverage of PBs by local media in France is quite impressive. However, I am not sure journalists do understand what is at stake as well as how it is operating" Antoine Bézard said, questioning the issue of the specialization of the local practitioners. In the big cities, the journalist in charge of the Politics beat is usually the one covering the topic. He knows what it is about, but he tends to do it the way he covers the horse's race politics. The Green Party rules Grenoble. The PB is an essential aspect of the program. The recent story published in le Dauphiné was quite scathing with the title « Grey areas in participatory budgets.»

5.1. c. Citizen journalism, independent digital outlets and bloggers

Alternative digital media and citizen journalism cover and explicitly support. Amsterdam News is a NYC community paper based on Amsterdam Street, near Harlem, in a black community. The New York Amsterdam News was started more than a century ago with a $10 investment. It has gone on to become one of the essential Black newspapers in the country and today remains one of the most influential Black-owned and -operated media businesses in the nation (Source: website of the outlet)

5.2. THE LESSONS OF JOURNALISM FROM A GERMAN SITE

Buergerhaushalt.org. is a Germany's online portal for anyone interested in participatory budgeting and related issues. This NGO hosts some journalists. The product of a shared soul-searching and brainstorming based on the experience of researcher Michelle Ruesch has been an online document with the title "Participatory Budgeting and the Media – the Role of Journalists" coping with the following issues. What is the role of journalists in participatory processes like participatory budgets? What do journalists need to report on participatory participatory

budgeting competently? Moreover, how can municipalities support qualified media coverage? Excerpts. Journalists can fulfill five core functions in the context of participatory budgeting processes: (1)

- - Agenda-setting and mobilization
- - Public opinion formation on the process
- -A critical review of the process (watchdogs)
- - Information transfer and *"translating"* expert knowledge
- -Demanding accountability and feedback.

Sources: https://www.buergerhaushalt.org/en/article/participatory-budgeting-and-media-role-journalists; https://www.buergerhaushalt.org/en/about

An American site Journalistsresources.org offers a guide of good practices Citizen participation in municipal budgeting: Origins, practices, impact - The Journalist's Resource (journalistsresource.org)

5. 3. WHAT MIGHT BE AN INNOVATIVE JOURNALISM?

Is another form of journalism possible in mainstream media? There is no study about it. Some formal talks with colleagues interested in PB allow looking toward Positive Journalism as a potentiality.

Managers and CEO are not opposed to that type of pioneering journalism. However, they are looking for a stream of revenues to finance it.

In 2002, I was in charge of the Education beat in the newspaper I worked for. Luc Ferry, the Education minister of former president Sarkozy launched a campaign to mobilize the youth. It was named *Envie d'Agir.* The goal was to incite young people to engage in civic life. So the French government made a deal with some newspapers. A weekly half-page was purchased in each one

The newsroom's mission was to find engaging stories about young people, whatever the field. We did that for six months with passion. We published stories described by some actors and observers as being appealing.

We did not have the feeling of being a traitor to our professional ethics. At the same time, young people were thrilled, while my company gained extra revenues. However, some journalists in the newsroom blamed us, accusing our staff of doing a PR job.

Positive or citizen journalism is a strenuous exercise. It takes to find a common denominator with politicians in a win-win strategy without compromising on the hard-core principles of our civic mission. However, we assume that it could be an efficient framework for PB coverage,

The media company should play a central role in the PB process.

- It might be the organizer of public meetings, playing the role of media.
- Its website could develop the projects with interviews.
- It might be the forum for public decent criticism and robust engagement
- Since many young people are allowed to vote (from the age of 11) in the PB process, the companies might develop media and citizenship education activities in schools and colleges in liaison with teachers. It would thus regain the pedagogical vocation noted in the 1920s by the American sociologist Park.

The Return on Investment is not guaranteed in the short run except in the case of a financial agreement with the organizing community. However, the reward in brand image and media credibility might be significant.

6. CASE STUDIES

6.1. PARIS

2014. Anne Hidalgo is elected Mayor. The turnout is low. 41,6% of the registered voters do not vote (37,87% in France). Anne Hidalgo implemented a PB as promised in the electoral program. There is no political consensus. The opposition claims that PB is a manipulation. In 2022 after the reelection of Anne Hidalgo, they didn't change their arguments.

This is typically French: in their civic culture (Almond, Verba 1965) politicians do not practice the art of compromise. PB in New York City resulted from four Council members coming together across partisan and ideological lines. For those who partake in PB, the participatory and deliberative aspects of the processitself serve as citizenship training. (Ibid, 1965**).**

However, there is growing participation. 2015, only 40,000 Parisians voted. They were 142, 122 in 2022 (+ 33% after 2021, still a Covid year). 73, 425 students voted for the BP for young people. 82 million euros are engaged in 2022 (62 elected projects mainly dedicated to the well-being of kids and gardens. 27% are located in popular neighborhoods.

MENU

Le Parisien

S'ABONN

Paris

Paris : enfants et végétalisation, principaux bénéficiaires du budget participatif 2022

Une cérémonie s'est tenue ce mardi soir à l'Hôtel de Ville. Sur les 204 propositions soumises au vote des Parisiens, deux projets ont été retenus à l'échelle de la capitale et 60 pour les arrondissements. La maire a également annoncé la création d'une «nouvelle boîte à idées citoyenne».

Source: https://www.paris.fr/pages/budget-participatif-2022-quels-sont-les-projets-laureats-22248

The media are still reluctant, partly due to the need for more agreement among parties. *Le Parisien,* a major newspaper, holds a local edition and covers it regularly. The story was premium and aimed at subscribers; it is a sign of monetization capacity due to the number of potential readers. The mayor does not need to solicit the media. Her PR staff was pioneering, led by a former journalist. Journalism Tours School Graduate, Political Studies Master (Diderot), Clémence Pène studied political communication at Brown University and was a trainee during the Obama Campaign. She developed specific tools, primarily digital, with the platforms idée.paris.fr and Twitter. She had creative ideas about traditional supports such as Decaux billboards; Posters; Flyers with the same motto

"*Madame le Maire, j'ai un projet" "Madam the Mayor, I have a project.".* Not sure they are strong enough arguments to convince the Parisians that PB is a sincere policy, not a political manipulation.

6.2. CHICAGO WARD S

"I wish I were mayor; I could institute this," Noted Alderman Sid, the first politician to bring PB to the United States after learning about it at the World Social Forum in Brazil in 2007. In 2009, he became an effective mayor of Ward S, a poor neighborhood.

Since 1994, Aldermen in Chicago annually receive "Menu Money" of roughly $1.4 million for infrastructure projects. Menu Money is allocated equally to all 50 wards in Chicago need-blind. The material PB outputs from the first year in Chicago were modest, with 50% of projects "*innovative*" and 50% *"conventional*." (Gilman, 2016).

> "The structural differences of PB in Chicago vs. New York were the following. "1) the number of politicians participating; 2) the size of representative districts and 3) the budget process, suggest institutional design is critical for evaluation; Chicago PB produced more innovative projects, proportionally than PBNYC, yet faced greater participant disillusionment. Perceptions of influence and personality contributed towards process exhaustion in Year 2. After the pilot year, SC members raised concerns that citizens were not genuinely empowered to inform mechanisms for engagement" (Ibid, 2016)

The opposition criticized the project as being egotist and personal ambition driven. One-Man PB does not work, they said. Nevertheless, after implementing this PB, Alderman Sid was reelected by 72% of the vote. Chicago is a city with a vibrant media landscape. Most of them were critical towards Ward S. Some, such as the Tribune, opened their Op-Ed page to the two camps because it was a hot topic in town with a high-readership potential. Most show empathy now. In 2014, three Aldermen launched PB in their wards with a "*more collective approach."*

7.FINDINGS AND CONCLUSION

Due to the lack of data, our research on the possible collaboration between politicians, the administration, and the media to publicize BP could not be more ambitious.

Case studies restricted to the USA, the country providing the most extensive data, should have been more adapted. However, a study case needs comparisons to be meaningful. Therefore, let us consider this essay as a first imperfect step and hope that researchers in the communication department of the universities would be interested in going further.

The main finding is a disastrous one for the media. A PB always runs an extensive communication campaign. Starting a PB, organizers purchase advertising through traditional media. However, the collaboration stops there. Because they have mastered the new communication technologies, BP organizers do not need legacy media. They take a story as a plus, provided that the approach is not too critical, which is often the case in France. BP needs a far-reaching approach from the media, and only the best quality media can meet this standard.So the gap is still widening between the media, engaged citizens, and politicians.

Is there a way out? We concluded there is one called citizen or positive journalism. It is already operational for alternative media. The legacy mainstream is still reluctant. There is no money from a short-term perspective. Legacy media are still determining if the PB process is more than a trendy activity doomed to disappear. As far as numbers are concerned, they are partly wrong. In France, eight cities had a PB in 2014, 92 in 2020, and 400 in 2022 (Bézard, 2022). Legacy media are also partly right. Despite their importance, participatory experience evaluations such as participatory budgeting today face multiple challenges.

> "Consensus criteria are lacking on what is quality in this field. On the other hand, the analytical exercises carried out in this regard are few and are preferably limited tyo case studies" (Gonzalez & Soler, 2011)

Can PB increase the turnout and make politics a good beat for the media and a civic contribution to the public sphere? The ideal of Rousseau and Mill is still vivid.

> " For in the end human freedom will not be found in the caverns of private solitude but in the noisy assemblies where women and men meet daily as citizens and discover in each other's talk the consolidation of common humanity" (Barber, 1984, p311)

Can PB change the way politics is practiced? Possibly, but it is still a bet. Legacy media were once conservative because enjoying double-digit profits. They were forced to change with the digital disruption. According to our experience and research, they should take the bet, negotiate with public partners to finance, compromise on secondary aspects with the politicians, and, probably doing so, face the anger of the trade unions. No Pain, No Gain.

8. REFERENCES

Almond G, Verba S (1965) The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, an Analytic Study, Little, Brown Ed

Arendt, H (1961) Condition de l'homme moderne, Paris, Calmann-Lévy

Arendt, H. (1967), Truth and Politics, Originally published in The New Yorker, February 25, 1967, and reprinted with minor changes in Between Past and Future (1968) and The Portable Hannah Arendt edited by Peter Baier (2000) and Truth:Engagements Across Philosophical Traditions edited by Medina and Wood (2005). In: Ahttps://idanlandau.files.wordpress.com/2014/12/arendt-truth-and-politics.pdf. [Retrieved March 14, 2017]

Aziz, H., Shah, N. (2021). Participatory Budgeting: Models and Approaches. In: Rudas, T., Péli, G. (eds) Pathways Between Social Science and Computational Social Science.

Computational Social Sciences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54936-7_10

Barber, B (1984) Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Berkeley: University of California Press.

Benson R., (2013) Shaping Immigration News: A French-American Comparison. New York:Cambridge University Press, 2013.

Benson, R., The political/literary model of French journalism: change and continuity in immigration news coverage, 1973–1991, in Journal of European Area Studies, Vol. 10, No. 1, 2002, 49-70. http://rodneybenson.org/wp-content/uploads/benson_2002-the-political-literary-model-of-frenchjournalism.pdf [Retrieved October 2022]

Bernays, E, L. (2007) La Propagande, Comment manipuler l'opinion en démocratie, Zones Editeur

Bézard, A (2022) Le budget participatif, une opportunité pour développer notre culture de la participation citoyenne, Fondation Jean-Jaurès https://www.jean-jaures.org/publication/le-budget-participatif-une-opportunite-pour-developper-notre-culture-de-la-participation-citoyenne/

Blondiaux, L (2008): Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative, Paris, éd. du Seuil, 112p.

Blondiaux, (2007), «La démocratie participative, sous condition et malgré tout, un plaidoyer paradoxal», Revue Mouvements, n°50, juin 2007

Cagé, J., (2016), Saving the Media Saving the Media, Capitalism, Crowdfunding, and Democracy,New York: Belknap Press

Chomsky, N (2003) Objectivity and liberal scholarship, New Press (New York)

Christensen, C.M., (1097, 2016), The Innovator's Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms to Fail, Boston, Mass,: Harvard Business Review Press, 1997 ; New Publishing,

Christensen, C.M.,,Shok, D., and Allworth, J.,(2012), Mastering the art of disruptive innovation in journalism Nieman Report, Fall 2012 Retrieved from

http://1e9svy22oh333mryr83l4s02.wpengine.netdna-cdn.com/wpcontent/uploads/2014/03/Fall2012.pdf - Acessed Octber 2022

Downs, A. (1957). An economic theory of democracy. New York, NY: Harper and Row.

Downs, A (1965). "A Theory of Bureaucracy". American Economic Review. 55: 439–446.

Downs, A (1957). "An Economic Theory of Political Action in a Democracy". Journal of Political Economy. 65: 135–150. doi:10.1086/257897

Fraser, N., Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy, in Calhoun C. (ed.) (1992), Habermas and the Public Sphere, Cambridge, MIT Press, pp.109-142.

Gaydu, C (2020) La démocratie participative locale, l'institution du budget participative de la ville de Paris, Ed L'Harmattan

Gaxie, D (1978): Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique, Paris, éd. du Seuil, 272p..

Gilman H (2016) Democracy Reinvented: Participatory Budgeting and Civic Innovation in America, Brookings Institution Press

González, A. and Soler, A. (2021) “Nuevas miradas de los presupuestos participativos: Los resultados de la participación desde la perspectiva política y técnica”. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 16(1): 135-150. https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.09

Green, D, Palmquist, B and Schickler, E (2002) Partisan Hearts and Minds: Political Parties and the Social Identities of Voters, Yale University Press,

Gret, M ; Sintomer, Y (2002): Porto Alegre, l’espoir d’une autre démocratie. Paris, éd. La Découverte

Habermas, J. (1995), Moral Consciousness and Communicative Action, Translated from German by T.Leenhardt and S. Weber Nicholsen. Introduction by T. McCarthy, Boston, Ma: MIT Press.

Habermas, J. (1997), Droit et démocratie: entre faits et normes, Paris: Gallimard

Habermas, J. (1986), Morale et Communication, Paris: Flammarion

Hayat, S (2011° in Bacque M-H, Rey H., Sintomer Y.), (dirs), La démocratie participative: histoire et généalogie, Collection recherche, p102.

Herzberg C; Rocke, A and Sintomer Y [dirs] (2005): Participatory Budgets in a European Comparative Approach. Perspectives and Chances of the Cooperative State at the Municipal Level in Germany and Europe, Volume II, Centre Marc Bloch/Hans-Böckler-Stiftung/Humboldt-Universität, Berlin, (www.buergerhaushalt-europa.de).

Hibbing J, and Theiss-Morse E, (2002) Stealth Democracy: Americans' Beliefs About How Government Should Work, Cambridge

Hidalgo, A (2014°, Conseil de Paris du 7 novembre 2014, Communication de la Maire de Paris sur la charte relative au dispositif du budget participatif.

Kovac, B and Rosenstiel, T (2001, 2007), The Elements of Journalism: What Newspeople Should Know and the Public Should Expect, Three River Press, NYC

Pateman, Carole (1970, 1976) Participation and Democratic Theory. (Cambridge: Cambridge University Press,

Patterson T, (2003) The Vanishing Voter: Public Involvement in an Age of Uncertainty, Vintage Publishers

Popper, K, (1972) Objective Knowledge: An Evolutionary Approach Oxford University Press; Revised edition (November 9, 1972)

Schudson M. (1978), Discovering the News, a Social History of American Newspapers, first edition, Basic Books, New York, Lexington

Schudson M., (2003, 2011). The Sociology of News, WW Norton and Company, Inc.1978

Schumpeter, J,A, T, [1934] 2008, The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits,Capital, Interest and the Business Cycle, London: Transaction Publishers,

Schumpeter, J.A . [1942] 1975. Capitalism, Socialism and Democracy, New York: Harper

Sintomer, Y (2005): « Los presupuestos participativos en Europa: retos y desafios", Reforma y Democratia, Revista del CLAD, nº 31, p. 63-92.

Weber, Max (2004) Œuvres politiques (1895-1919), présentation par Elisabeth Kauffmann, introduction de Catherine Colliot-Thélène, traduction par Elizabeth Kauffmann, Jean-Philippe Mathieu et Marie-Ange Roy, Albin Michel.

Weber, Max (1991) Histoire économique générale (posthume, 1923), traduction Christian Bouchindhomme, Gallimard.

Wright, E Archon Fung A (2001) Deepening Democracy: Innovations in Empowered Participatory Governance, in Politics & Society, Sage Journals, volume 29, issue 1 https://doi.org/10.1177/0032329201029001002

Zinn, Howard, (1980) A People's History of the United States: 1492 – Present, Harper Collins

WEBOGRAPHY

https://journalistsresource.org/politics-and-government/horse-race-coverage-elections-improve/

Denise-Marie Ordway | April 20, 2022 | The Journalist's Ressources

Gilman_gsas.harvard_0084L_10746.pdf

https://www.americanpressinstitute.org/journalism-essentials/bias-objectivity/lost-meaning-objectivity/

https://www.amazon.com/The-Elements-Journalism-Newspeople-Completely/dp/0307346706?asin=0307346706&revisionId=&format=4&depth=1

https://plato.stanford.edu/entries/scientific-objectivity/#ObjeFaitFact

PB in Schools - Participatory Budgeting Project

How Participatory Budgeting Works in New York City - The Atlantic

NYC Civic Engagement Commission (CEC)

It's Our Money - NYC Civic Engagement Commission (CEC)

Budget participatif de Paris: qui sont les Parisiens qui y participent? (apur.org)

NYt 2015

Participatory Budgeting Opens Up Voting to the Disenfranchised and Denied - The New York Times (nytimes.com)

2012 For Some New Yorkers, a Grand Experiment in Participatory Budgeting - The New York Times (nytimes.com) (2012)

2022 Youth-led Participatory Budgeting Conference - Participatory Budgeting Project

CREO, LUEGO PIENSO Y SIENTO: DE LA MIRADA A LA ESCUCHA Y EL RELATO. LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DEL PENSAMIENTO. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE UFV.

SILVIA POLO MARTÍN
Universidad Francisco de Vitoria

OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN
Universidad Francisco de Vitoria

MARTA GOTOR CUAIRÁN
Universidad Francisco de Vitoria

INTRODUCCIÓN

En la UFV apostamos por un aprendizaje en el que el alumno es parte activa y protagonista en su proceso formativo, proceso en el que asume una serie de responsabilidades que le permiten estar más preparado para enfrentarse al mundo laboral (Baena, 2010; De Juan, et. Al, 2008; González y García, 2007).

Para ello, desde el grupo de investigación "Dinámicas de los procesos creativos de las narrativas transmedia" y en su línea de estudio acerca del aprendizaje de la creatividad se presenta este proyecto de innovación docente que no solo apuesta por los contenidos sino sobre todo por una enseñanza basada en el desarrollo de determinadas competencias que permitan la adaptación de los estudiantes a un mercado que cambia constantemente y que es tremendamente competitivo. De hecho, en el Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES se expone:

> los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. (EEES, 2006)

Para la universidad, la educación para la ciudadanía es también un compromiso, y esta debería contribuir a formar personas que sean capaces de adquirir niveles progresivos de implicación social. De esta manera, la primera consecuencia práctica que surge es la necesidad de adecuar el currículo formativo a las claves de una educación basada en las competencias (Guillén, M. E., Roig, J. C. F., Tirado, D. M., García, J. S., y Fiol, L. C., 2013). Así, la literatura diferencia entre tres niveles de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas.

Las competencias básicas son las capacidades intelectuales necesarias para el desarrollo profesional. Entre estas competencias se encuentran las cognitivas, técnicas y metodológicas (Campos y Campos, 2010). Las competencias genéricas se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son las propias de cada asignatura (Baena y Padilla, 2012; Espinosa, et. Al., 2006). Para el desarrollo de dichas competencias es importante el uso de las metodologías docentes más adecuadas que impliquen una mayor participación por parte de los alumnos. Para poder desarrollar la competencia de trabajo en equipo, habrá que ponerlos a trabajar en equipo; para desarrollar su comunicación oral, tendremos que darles la oportunidad de que sean capaces de expresarse en público; y, por último, para desarrollar la responsabilidad tendremos que asignarles tareas en las que sean capaces de demostrar su compromiso.

Dentro de este contexto, el aprendizaje cooperativo es una interesante alternativa para poder organizar los procesos de enseñanza y de adquisición de competencias. Así, crearemos una forma de trabajo en equipo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal, social y laboral), donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del

de los demás miembros del grupo (García y Troyano, 2010). Los alumnos se encuentran inmersos en una metodología cooperativa que genera una interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, mejoran sus habilidades sociales y desarrollan un procesamiento grupal autónomo (Johnson y Johnson, 1989). Este tipo de aprendizaje es más profundo y duradero (Gil, et. Al., 2006).

Basándonos en esto, surgió la iniciativa de un aprendizaje cooperativo objeto de este trabajo. Esta experiencia supuso la cooperación entre las asignaturas de Psicología Social, Lengua y Taller de Creatividad II, dentro del grado de Publicidad de la UFV. Gracias al desarrollo del aprendizaje cooperativo se esperaba que el alumno adopte las competencias descritas y que tomara conciencia sobre la importancia de los temas propuestos desde Psicología Social, a través del diseño de un cartel publicitario. Este trabajo se sustenta en los siguientes pilares que descansan en tres puntos fundamentales:

1. La implicación de los alumnos en su entorno y con la sociedad.
2. La creación de una experiencia docente basada en el aprendizaje cooperativo y transversal.
3. La creación de una figura colaborativa y constructiva: el asesor.

El fin de la investigación realizada es poder desarrollar a partir de las figuras retóricas una herramienta de análisis de las expresiones visuales del cartel publicitario, con las que poder entender los aspectos retóricos en la comunicación visual a través de la imagen. Las figuras retóricas, también presentes en la escritura, vendrían a realzar el diálogo entre texto e imagen. Con el objetivo final de implementar una herramienta en la comunicación publicitaria para poder analizar dentro del cartel publicitario los aspectos más relevantes de la imagen visual, tales como la composición, *layout,* tipografía y color (Sánchez, 2022).

Es importante que los alumnos vean el cartel publicitario como elemento comunicacional persuasivo para llamar la atención, y entender que requiere de ciertas técnicas para que surta efecto. Esto ocurrirá a partir del uso de una serie de instrumentos de persuasión, tanto textuales como iconográficos para atraer el interés del espectador (Donstrup, 2018).

Por lo tanto, desde el área de Creatividad del grado en Publicidad de la UFV se pone en marcha la actividad conjunta en transversalidad de contenido, a través de la materialización de un trabajo final que integre las asignaturas del primer curso de: Psicología Social, Lengua y Taller de Creatividad II con la finalidad de que los alumnos integren los conocimientos aprendidos en cada una de estas clases en la materialización de gráficas a partir de diversas artes plásticas y visuales, y donde puedan integrar, además de los conocimientos de estos contenidos, los adquiridos, analizados y reflexionados en este primer año del grado.

2. OBJETIVOS

La cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar, en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento y una mayor voluntad para persistir en tareas difíciles (Gil, et al., 2006). Además, implica una mayor motivación intrínseca y una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra (Me Guillén, et. Al., 2013). Conocedores de estas ventajas y amparados por cuantiosos estudios experimentales y correlacionados (Jonhson y Jonhson, 1989) este trabajo supuso la aplicación de la metodología cooperativa en tres asignaturas con el fin de que se lograsen los siguientes objetivos:

- Brindar a los estudiantes los conocimientos necesarios desde diferentes estudios del manejo de la psicología social y el texto, para que puedan materializarlos en unas gráficas.
- Profundizar desde las asignaturas implicadas en la ideación y conceptualización como eje principal de la narración publicitaria.
- Profundizar en la transversalidad de las asignaturas como material complementario en el quehacer publicitario.
- Dar una primera aproximación a los estudiantes sobre procesos de exposición y defensa de ideas, así como de sus productos ante diferentes evaluadores.

3. METODOLOGÍA

Los estudiantes que han participado en este proyecto estaban matriculados en el grado de Publicidad y Publicidad + Marketing de la Facultad de Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, concretamente en las asignaturas de Psicología Social, Lengua y Taller de Creatividad II, a lo largo del segundo semestre del curso académico 2020-2021. En la siguiente tabla podemos encontrar el número de participantes y sus características demográficas en cuanto a género:

TABLA 1. *Perfil del participante*

Asignatura	Alumnos matriculados	Hombre	Mujer
Psicología Social	81	10	71
Lengua	83	11	72
Taller de Creatividad II	81	10	71

Fuente: elaboración propia

La metodología propuesta para el siguiente estudio la basamos en los siguientes puntos:

1. Trabajar el equipo a partir del aprendizaje cooperativo (Martínez y Galán, 2000; Polanco, 2005).

Uno de los puntos más importantes en este trabajo, es la creación de un grupo que servirá de unión en las tres asignaturas. En la hoja de ruta les dejábamos claro que era imposible cambiar de grupo, de esta forma les estás enseñando a trabajar con un mismo grupo a pesar de sus diferencias, a ser firmes en sus decisiones, profesionales con su trabajo y a saber sacar la tarea.

2. El aula virtual como soporte pedagógico.

En este caso, y debido a la normativa COVID y a la digitalización de las aulas universitarias, aprovechamos la coyuntura para que los alumnos pudieran profundizar en el dominio de las herramientas informáticas que serán tan importantes para ellos en su vida laboral, de cara a que aprendan a crear estrategias de comunicación eficaces en los entornos virtuales (Aprender a ser claros en sus argumentos, precisión semántica, etc.)

Por lo tanto, todo el material teórico como el práctico, lo colgamos en el aula virtual Canvas, y se les pidió que todas las presentaciones (de las tres asignaturas), estuvieran también "colgadas" ahí. En esta plataforma digital también "colgamos" lo que serían los *feedbacks* de todas las reuniones con los profesores, y posteriormente, la nota final de cada grupo por asignatura, y más tarde, la global. Con respecto a la figura del profesor asesor, aprovechamos también para darle una especial atención a su rol protagonista para que fuera el instrumento más inmediato para hacer sugerencias y aportaciones de mejoras sobre el trabajo (Guillén, et. Al, 2013)

3. Aprendizaje por proyectos (Blumenfeld, et. Al., 1991; Fabrer, 2005; Hernández, 1996).

El proyecto transversal supuso un desafío por tener consecuencias positivas y reales para los profesores involucrados, los alumnos y la sociedad. Por lo tanto, obtuvimos una buena implicación y participación del alumnado.

4. Evaluación.

En las tres asignaturas, "subimos" en sus respectivas aulas virtuales una hoja de ruta en la que contábamos todo lo que iba a ocurrir a lo largo del curso. Marcamos de forma clara las entregas, los procesos, las evaluaciones, porcentajes y entregas finales. En esta información figuraba también que, para poder superar el trabajo transversal, era necesario superar con más de un 5 las tres asignaturas.

La hoja de ruta contaba lo siguiente:

CALENDARIO DE ACTIVIDADES Y FECHA DE ENTREGA

> - 4 febrero: Presentación del trabajo transversal. Definición de los grupos. Resolución de dudas.
>
> - 4 marzo: Hasta este momento se habrá trabajado en la asignatura de Psicología Social los temas a tratar, y será el 4 de marzo el día que se entregue el trabajo de esta primera fase.
>
> - 9-10 marzo: Corrección y *feedback* del trabajo realizado en Psicología Social
>
> - 11 marzo: Inicio de la segunda fase del trabajo en Lengua.

- 25 de marzo: Entrega del trabajo de la segunda fase.

- 29-30-31 de marzo: Corrección y *feedback* del trabajo realizado en Lengua

- 12 abril: Inicio. Tercera fase del trabajo en Taller de Creatividad II

- 27 abril: Entrega del trabajo de la tercera fase

- 3 mayo: Presentación del trabajo grupal a los profesores implicados

La evaluación de las tres asignaturas se centraba en la entrega de las tres partes correspondientes a cada bloque, y el diseño fue puntuado en el global de las prácticas. La evaluación sería así: trabajar el tema asignado de Psicología Social (30%), la creación de una historia escrita basándose en figuras retóricas en la asignatura de Lengua (30%) y, por último, la materialización gráfica del trabajo previo en un cartel publicitario que funcionara a modo de poster resumen en Taller de Creatividad II (20%).

Estructura del proyecto:

Los alumnos visualizarán un video que les servirá como inspiración para el proyecto, y posterior reflexión durante el proyecto transversal. Se trata de ver la filosofía como un conjunto de debates y argumentos que atañen nuestras vidas actuales, en el Hoy. Es la reflexión de forma crítica sobre creencias y convicciones sobre el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y cuyo tema principal es: "La justicia social".

A partir de aquí, se realiza una selección de constructos objeto de estudio. Por sorteo, a cada grupo se le asignará uno de los siguientes temas a tratar:

1. La Libertad de expresión (hasta dónde, desde dónde, por qué, para qué y cómo)
2. La Justicia distributiva (cada vez está aumentando más la desigualdad en el planeta)
3. La Educación cívica (global y gratuita a nivel mundial)

El trabajo será dividido en las siguientes 3 fases, correspondiendo cada frase a un trabajo por asignatura con calificación por grupo.

Primera Fase:

En la asignatura de Psicología social, se visualizará el video en clase, se debatirá sobre lo escuchado y observado, canalizando así el pulso del sentir social de los jóvenes estudiantes. Desde el estudio de la Psicología Social, tanto de grupo como individual, se analizarán dos pilares claves del análisis del comportamiento humano. En primer lugar, se trata de triangular cómo piensa, cómo siente y cómo actúa el individuo en sociedad a través del análisis de dos grupos de factores que afectan e influyen al individuo según nacemos, somos, nos desarrollamos y vivimos.

Un primer pilar son los Factores Externos tales como: la cultura, la familia, la clase social, los grupos de pertenencia y los grupos de referencia social, y los datos origen del país de procedencia, como demográficos, geopolíticos, y económicos. Un segundo pilar son los factores internos como son: la motivación, la percepción, las expectativas, el estilo de vida, el conocimiento y la experiencia previa.

Los alumnos, abordan los temas de análisis, realizan una exhaustiva investigación de la sociedad y aportan sus puntos de vista acerca del tema. Se exponen las investigaciones, las encuestas, las entrevistas en profundidad, los *focus group* realizados, y se presentan los resultados de los mismos, tanto cuantitativa como cualitativamente, según proceda.

A partir de los datos obtenidos, y soportando el discurso con la bibliografía encontrada, se debate y se aporta el propio punto de vista del grupo de alumnos, dejando abierto al resto de la clase un foro de discusión. Posteriormente, se realizará su propia creatividad desde estas perspectivas de investigación soportadas en Psicología y Cultura social.

Segunda Fase:

En la asignatura de Lengua. La metáfora es una figura literaria semántica de sustitución que se encarga de identificar un término real con otro imaginario, creando entre ambos una relación de semejanza. La metáfora es por excelencia una de las figuras literarias más utilizadas en la Publicidad, sea de manera escrita o visual, o ambas. Es con la metáfora donde establecemos relaciones de identificación, semejanza y empatía con los

públicos. Unos públicos que buscan continuamente establecer relaciones que van más allá de la adquisición de un bien o un servicio.

Los alumnos del grado de Publicidad de la UFV comienzan a crear metáforas, en este caso, de manera escrita; las que posteriormente pueden adaptarse tanto de manera oral como de forma visual. En este proyecto de ejercicios creativos con metodología transversal se trata de recibir el testigo del trabajo realizado en las asignaturas de Psicología Social y de Taller de Creatividad II, de este último, el docente y los alumnos recibirán la creación por duplas, de las piezas de metáforas visuales y comenzarán su trabajo para la creación de metáforas escritas a partir del siguiente ejercicio de análisis y ejecución.

1. Analizar el trabajo de metáfora visual identificando un concepto narrativo.
2. Determinar del trabajo de metáfora visual cuáles serían los elementos narrativos (espacio, tiempo, personajes, acciones)
3. A partir de esta identificación, crear un relato de máximo 150 palabras donde los alumnos cuenten una historia relacionada con la metáfora visual.
4. Una vez terminado el relato, los alumnos deberán crear un titular para la pieza gráfica que contenga una metáfora. También un cuerpo de texto que acompañe a dicho titular.
5. Definir el espacio que ocuparía el titular y el cuerpo de texto dentro de la metáfora visual, así como la tipografía escogida para darle más realce a la comunicación.

Tercera Fase:

Asignatura de Taller de Creatividad II. Partimos de la base de que no existe la publicidad sin retórica. Las figuras retóricas son mecanismos que modifican elementos de la proposición original, y pueden ser alteraciones perceptibles en el nivel de Grado Cero o "Norma" operando en el nivel figurado del lenguaje. Las alternativas retóricas son variaciones que podemos crear a partir del contexto convencional en el que nos encontramos y cuyo objetivo es provocar determinados cambios de sentido. Esto significa que hay una manera de decir que es más eficaz,

porque sorprende provocando una conducta coherente con las expectativas a nivel publicitario.

Al crear piezas publicitarias podemos usar figuras retóricas para que nuestro público pueda dimensionar mejor, o pueda camuflar la realidad. Como creativos publicitarios nos permitimos la licencia de darle características humanas a los objetos para hacerlos más cercanos, o exagerar los atributos de un producto para expresar lo que sentimos. El fin es embellecer lo que decimos para hacerlo más atractivo de cara a nuestro público objetivo. El creativo puede producir sus imágenes retóricas en tres ámbitos: lo verbal (nivel de los signos simbólicos), las imágenes (nivel de los signos icónicos) y la relación entre lo verbal y las imágenes (integración de símbolos e iconos). Cuando los alumnos llegan a esta tercera fase, con el tema ya trabajado en Psicología Social y posteriormente en Lengua, y divididos en grupos, durante dos semanas en clase trabajan con la profesora en la materialización visual de la figura retórica trabajada previamente. Se dará forma con técnicas plásticas a lo que ellos consideran que sea su interpretación personal del tema recibido al azar en forma de cartel. Posteriormente se digitalizará para poder crear un póster que sirva como representación gráfica del tema.

Se dará especial importancia a la composición visual del cartel, a la disposición de los elementos, la técnica utilizada, la elección de la tipografía, los colores y el uso de técnicas digitales para posteriormente mejorar el cartel.

4. RESULTADOS

Los grupos presentan, por un lado, a nivel escrito todo un documento que engloba el trabajo tridimensional. Posteriormente crean un CARTEL que refleje las conclusiones obtenidas durante su fase de investigación y narración. A continuación, se presentan tres gráficas que representan cada uno de los tres temas seleccionados para este trabajo transversal. Se realizará un análisis descriptivo de los elementos narrativos y estéticos de cada una de las piezas, y cómo la investigación previa (Psicología social), la utilización de la palabra (Lengua) y la materialización

de una gráfica (Taller de creatividad II) donde los estudiantes deben de utilizar lo anteriormente ejecutado en las otras asignaturas.

FIGURA 1. *Libertad de expresión*

Fuente: elaboración propia a partir de la gráfica del alumno X

La investigación de este grupo se centró en los límites de la libertad de expresión. Hasta dónde todo lo que pensamos, lo podemos expresar, sin importar el daño o la vulneración de un derecho ciudadano. El "todo vale" en las redes, se convirtió en la materia prima de investigación de este grupo. Con datos, informes, testimonios, los alumnos se centraron en los casos de suicidio del Ciberbullying.

Una vez terminada la investigación, seleccionaron fragmentos de testimonios encontrados y construyeron un relato de máximo 250 palabras en donde narraban la historia de un suicidio. A partir de ahí, hicieron un titular afirmativo, donde invitaban a la reflexión acerca de este flagelo social.

El titular invita al analizar los casos, a través de frases sacadas de WhatsApp como medio de representación y cómo medio para exponer el problema, sin ser el medio el responsable del ciberbullying, si no lo que se expone en él.

Terminado esta fase, los estudiantes tenían que representar su problemática y/o denuncia a través de un cartel. Este grupo optó por una foto que puede ser tomada con un móvil, en donde se muestra uno de los finales del ciberbullying: el suicidio. Exponen frases de WhatsApp en la parte superior derecha para que fije la atención del receptor y termina los textos con una mano entre una puerta simulando el resultado final. En la parte inferior y central del cartel aparece el titular, donde nos invita a la reflexión.

El trabajo de diálogo en la composición fotográfica nos narra una historia. Un inicio, con unas frases de ciberacoso; un nudo y final con el suicidio, y una reflexión al final.

FIGURA 2. *Justicia Distributiva*

Fuente: elaboración propia a partir de la gráfica del alumno X

La investigación de este grupo se basó en la justicia distributiva. En este caso la centraron en el fomento hacia el conocimiento. La importancia que tiene la educación y la formación para que los ciudadanos conozcan y reconozcan sus derechos y obligaciones. El concepto resultante de la investigación se enfocó en una visión general de la justicia distributiva. Es una metodología estructuralista, entender las partes para entender las partes; en este caso, su enfoque fue la educación. Terminada la investigación, los alumnos crearon otro relato; donde el personaje principal de la historia era la justicia distributiva. Consideraron que no lo harían a través de la creación de un personaje humano. La justicia, por lo tanto, como personaje desarrolla unas acciones en un tiempo y un espacio determinado. De la historia los estudiantes crearon un titular de impacto, también invitando a la reflexión del receptor; esta vez no desde un testimonio particular, sino desde el impacto que tiene la educación para crear una justicia más distributiva

Los alumnos seleccionaron un brazo humano que metafóricamente representara a un colectivo grande de seres humanos y donde recae la responsabilidad de una justicia distributiva. Además, utilizan un símil para establecer las bases de esa justicia a través de los libros, como símbolo de la educación; pero también utiliza libros para hacer el techo de unas casas. En ambas utilizaciones del libro está de manifiesto que se necesitan unas bases para construir educación, pero también se necesitan de unos sueños para poder imaginar un mundo mejor. A nivel de representación gráfica el grupo optó por la ilustración como elemento de comunicación.

FIGURA 3. *Educación Cívica*

Fuente: elaboración propia a partir de la gráfica del alumno X

Este grupo de alumnos se le asignó el tema de la educación cívica. Conscientes que los dos temas anteriores pueden combinarse a la hora de establecer un concepto. Estos estudiantes también optaron por trabajar la liberta de expresión desde una mirada de la educación participativa. Donde se les da instrumentos a los ciudadanos para saber a dónde puede llegar su libertad de expresión para que no afecte o perjudique a otro ciudadano. Exponen, de manifiesto, la igualdad de derechos.

Con toda esta información este grupo eligió una palabra "determinante" para expresar la problemática de la falta de liberta de expresión. No utilizar un titular usual, sino que representaron el titular desde el testimonio de su investigación.

Para la parte gráfica decidieron utilizar tanto la fotografía como la ilustración. Una combinación de ambas expresiones de la imagen para destacar en la parte superior centrada poner el titular y el cuerpo de texto

una reflexión acerca de lo que es la liberta de expresión. A nivel gráfico utilizaron el blanco y negro para la fotografía y parte de la ilustración; pero decidieron jugar con el color, el rojo, que como color cálido invita a la alerta. Esta representación de metáfora visual se hace a través de unos hilos.

5. DISCUSIÓN

La nueva educación tiene como objetivos que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida social y política de sus países y comunidades. Este objetivo es compartido por la enseñanza de las ciencias sociales como la historia, la economía, la filosofía entre otras. Wayne Ross (2004) afirma que existe un acuerdo generalizado en considerar que la finalidad apropiada de los estudios sociales es la "ciudadanía". Es el preparar con conocimiento y aprendizaje a las nuevas generaciones, desarrollando las habilidades y los valores necesarios para la participación activa, y democrática, en la sociedad.

Por tales motivos, la primera fase, de este proyecto, es exploratoria, investigadora y analítica. Los alumnos tras la comprensión del tema propuesto, ya sea justicia distributiva, educación cívica o libertad de expresión, tienen toda la libertad en encontrar un concepto real, actual y que es digno de observación desde la psicología social y el bien común. La investigación les sumerge en el conocimiento sobre el tema y les inspira de cara a las dos restantes fases del proyecto de innovación docente.

Los alumnos investigan sobre temas tales como por ejemplo, en el caso de la educación cívica: los niños soldados, el matrimonio infantil aceptado en algunos países, el cambio climático, la ablación femenina; en el caso de la justicia distributiva: los crímenes de honor en Pakistán, el burka, las vacunas de COVID 19 en países en vía de desarrollo; y en el caso de la libertad de expresión: la esclavitud en nuestro siglo, la violencia de género en países democráticos y en desarrollo, el ciberbullying, entre otros.

El aumento de la desigualdad no pone fácil una educación cívica global, entendida como un sentir y proceder en cualquier cultura o país, y con acceso a su conocimiento por parte de jóvenes y niños para un

crecimiento y respeto del ser humano. Desde el estudio de la psicología social, se crea la oportunidad de poder escuchar y debatir en el aula leyes, valores y sistemas de gobierno, fortalezas y debilidades de sus propias sociedades, que podría hacer cambiar en nuevas generaciones ciertas culturas arraigadas en la opresión, y la vulneración de derechos humanos y oportunidades.

Es a partir, de todo este conocimiento, de investigación, de observación directa y reflexión continua que aparece la memoria semántica, que se define como aquel cúmulo de experiencias vividas, aprendidas o imaginarias que pertenecen a nuestra categoría de ser individual y social.

Es a partir de la memoria semántica que establecemos códigos y símbolos sociales para poder comunicarnos. Cuando nos apropiamos de ellos, y hacemos consciencia de nuestra capacidad para almacenar información en nuestra memoria, iniciamos un proceso continuo de observación de la realidad que nos sirve para poder reinterpretar, resignificar y recodificar. Bajo estos principios en la asignatura de Lengua, los estudiantes comienzan un proceso de identificación consciente de su memoria para luego poder traerla a sus ejercicios. A través de las figuras retóricas y sus múltiples clasificaciones, ellos pueden plasmar a través de palabras, de palabras e imágenes unos diálogos; primero, con todos los elementos narrativos y estéticos utilizamos para su creación; y luego dialogan con quienes han decidido sea su público, en este caso, con sus propios compañeros, de momento; pues no tienen los conocimientos, todavía, necesarios para comunicarse con todo tipo de públicos.

Es a través de la palabra, los fonemas o grafemas que los estudiantes dan sus primeros pasos para construir narrativas, a través de los elementos del relato y de los elementos estéticos. Comienzan a distinguir cada uno de ellos y empiezan a utilizarlos de acuerdo al objetivo de comunicación que se les establece. Es a partir de esta consciencia tanto de los elementos, como para quien va dirigido, que ellos hacen un proceso de inferencia, selección y coherencia argumentativa que les brinda la posibilidad de "jugar" con las palabras. Esta representación la realizan a través de las figuras retóricas y son conscientes de la gran importancia que tienen para las narrativas publicitarias. La publicidad como comunicación persuasiva se nutre, especialmente, de la retorización de la palabra y la imagen. Y

es a partir de esta retórica que sintetiza los lenguajes, los hace masivos y cotidianos, y le permite comunicarse con sus múltiples públicos.

Es por eso que a partir de la revisión de esa memoria semántica que se traduce en unos titulares escritos que se condensan en un concepto social, publicitario en este caso, que los estudiantes tienen por un lado un componente de investigación que se traduce en la creación de un relato, y a partir de ahí, construir unos titulares que sintetizan y definen el concepto seleccionado que comienzan una úlitma fase. Los estudiantes, tras haber trabajado. en otras dos asignaturas previamente, llegan con los conocimientos muy claros. Pero en esta fase se encuentran con una dificultad añadida, y es la materialización gráfica del trabajo realizado hasta el momento.

Se trata de utilizar las técnicas plásticas que ya han aprendido hasta el momento durante la asignatura, y a través del uso de programas gráficos, darle forma a la historia trabajada y el concepto decidido. A través de una sola gráfica tienen que ser capaces de contar todo el trabajo previo.

Los alumnos en esta última fase se encuentran motivados por ver terminado su trabajo y con ganas de empezar la parte más creativa, pero a la vez, con dudas y frustración por no ser capaces aún de controlar tal y como les gustaría los programas de diseño para que la gráfica quede como a ellos les gustaría. Durante dos semanas trabajamos en clase la gráfica para ir dándole forma y que todos los puntos requeridos estuvieran en ella. Estos puntos eran: composición, *layout,* tipografía y color. A nivel teórico habíamos trabajado durante dos meses previamente, por lo tanto, al llegar a la realización de la pieza gráfica, ya sabían lo que tenían que hacer.

Como en todo proceso creativo, el alumno tiene que enfrentarse a la frustración del papel en blanco, a que las cosas no salgan como les gustaría y a los *timmings* que aprietan.

6. CONCLUSIONES

La puesta en marcha de un proyecto transversal que involucre diferentes asignaturas, de varias fuentes de conocimiento, exige, por un lado, un

conocimiento particular de los temarios de las materias elegidas. Las guías docentes, nos proporcionaron, unas áreas temáticas, el cumplimiento de unas competencias, una metodología, unas maneras de evaluación y una revisión bibliográfica que nos permitió construir una hoja de ruta que determinaba, también unos contenidos, unas competencias, unos objetivos (específicos y pedagógicos), unas metodologías, unos cronogramas de entregas, unas evaluaciones (parciales y totales) y una autoevaluación; en una transversalidad presente desde la sistematización de un proceso académico-pedagógico.

Y, por otro lado, permite a los docentes hacer un análisis y una reflexión acerca de las estructuras de un grado, que como el de Publicidad, tiene que estar revisando, no solo un ecosistema empresarial de la comunicación, si no, las dinámicas sociales y culturales que se acontecen en nuestras sociedades. El quehacer publicitario y su constante emisión de mensajes, no deja de ser un testigo directo y una huella indeleble de dichas dinámicas. De aquí, también, la permanente reflexión hacia los alumnos del compromiso social y ético que exige el ejercer esta profesión.

A partir de estas dos reflexiones desde la figura del docente/investigador universitario se trasladan todas estas inquietudes a los alumnos, se les invita a continuar un proceso de aprendizaje por proyectos, a la vez, que también definen sus maneras y sus formas de pensar, de reflexionar, de crear, de producir y de ejecutar; a la vez, que deben de ser conscientes de la importancia que tiene la defensa continua de sus ideas para su futuro profesional. De ahí, que es importante que los alumnos tengan la posibilidad y la capacidad de expresar oralmente, y/o a través de soportes gráficos (presentaciones) la construcción de sus narrativas, expresivas y orales que afiancen, con argumentos, sus procesos de creación, de producción y de ejecución.

Por todas estas reflexiones consideramos que proyectos globales, sobre conceptos o temas expuestos en una agenda *setting* mediática exige a los alumnos, estar en continua búsqueda de información, de contrastarla, analizar y ser capaces, a partir de ese discernimiento, de crear nuevas narrativas que les permitan expresar nuevas formas y maneras de entender la realidad. Sus propuestas gráficas, en este caso, deben de contribuir a un continuo diálogo social donde participen desde la edificación ética

que se le solicita a la hora de emitir un mensaje con una gran carga sociocultural.

7. REFERENCIAS

Baena, V. (2010) Innovación docente e identificación de inhibidores del aprendizaje en el área de empresa. Una propuesta metodológica. Espiral-Cuadernos del Profesorado, Vol. 3(6), 3-14.

Baños, M. García, F. Ramírez J. (2009) Las palabras en la publicidad. Ediciones del Laberinto, Madrid.

Blumenberg, H. (2018) Naufragio con espectador: paradigma de una metáfora de la existencia (Vol. 71). Antonio Machado Libros.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational psychologist, 26(3-4), 369-398.

Campos, E. (2010) ¿Competencias básicas? Espiral-Cuadernos de Profesorado, Vol. 3(5), pgs. 73-76.

De Juan, M.D. González, E. Parra, J. F. Kanther, A. y Sarabia, F. J (2008) Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing. Actas del XX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing, 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canaria

Donstrup, M. (2018) El cartel publicitario: expresión persuasiva del pasado, presente y futuro. Revista internacional de Historia de la Comunicación, (10), 322-325.

Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M., & Basogain, X. (2006) Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. In Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Electrónica. Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica (TAEE 2006) (Vol. 26).

Fernández, N. G., & Ruiz, M. G. (2007) El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación, 42(6), 1-13.

Garay, A., Iñiguez, L., & Martínez, L. M. (2005) La perspectiva discursiva en psicología social. Subjetividad y procesos cognitivos. Nº7, 105 –130. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires - Argentina

García Barrientos, José Luis (2000) Las figuras retóricas. Arco Libros. Madrid

Gergen, K. J., Diazgranados Ferráns, S., & Estrada Mesa, A. M. (2007) Construccionismo social-aportes para el debate y la práctica. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Ediciones Universidad de los Andes.

Gil, C., Alías, A., & Montoya, M. D. G. (2006) Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos. VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Publicaciones Universitarias.

Guillén, M. E., Roig, J. C. F., Tirado, D. M., García, J. S., y Fiol, L. C. (2013) La cooperación en un concurso de carteles publicitarios como elemento de cooperación entre dos titulaciones. Conferencia. XXV Congreso Nacional de Marketing. Barcelona

Guillén, M. E., Tirado, D. M., & Fandos, J. C. (2015) La cooperación solidaria como metodología de aprendizaje: un caso en la universidad. SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review/Revista Internacional de Ciencias Sociales, 4(1).

Hernández Martínez, Caridad (2010) Manual de creatividad publicitaria. Editorial Síntesis. Publicidad y Relaciones Públicas. Madrid – España.

Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. Revista Pedagógica, 6(54), 26-31.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989) Cooperative learning: What special education teachers need to know. The Pointer, 33(2), 5-11. Lengua española. Barcelona: Espasa.

Martín Herrera, D. (2022). Libertad de expresión desde un enfoque global y transversal en la era de los objetivos de desarrollo sostenible. Editorial Aranzadi. Pamplona - España

Martínez, J. R., & Galán, F. (2000) Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. 'Undergraduate students' learning strategies, motivation, and academic performance'. Revista española de orientación y psicopedagogía.

Montolío, Estrella (directora) (2018) Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Ariel Letras. Barcelona – España.

Quintana Cabanas, JM. (1994) Educación social, antología de textos clásicos. Narcea Ediciones. Madrid.

Rodríguez, J. A. (2018) Diseño gráfico publicitario: diseño gráfico y dirección de arte publicitaria. Questiones publicitarias, 1(21), 0043-45.

Romero, Ma. Victoria (2014) Lenguaje publicitario. Editorial Ariel. Barcelona – España.

Ruiz Colgantes, Xavier (2002) Retórica creativa. Aldea global. Valencia-España

Sánchez Martínez, L. A. (2022). Las figuras retóricas como herramienta de análisis de la imagen en expresiones visuales del cartel europeo versus el cartel publicitario de la ciudad de Bogotá. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá - Colombia

Solozábal, J. J. (1991). La libertad de expresión desde la teoría de los Derechos Fundamentales. Revista Española de Derecho Constitucional, 32, 73–113 http://www.jstor.org/stable/24880355.

Wayne Ross, E. (2004) Negotiating the Politics of Citizenship Education. PSOnline. APSA (American Political Science Association), Abril 2004, vol. XXXVII, Nº 2.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS DE PICCLE

JAIME LOURENÇO
NIP-C@M/
Universidade Autónoma de Lisboa

BRUNO CARRIÇO REIS
NIP-C@M/
Universidade Autónoma de Lisboa

PAULA LOPES
NIP-C@M/
Universidade Autónoma de Lisboa

CARLOS PEDRO DIAS
NIP-C@M/
Universidade Autónoma de Lisboa

1. INTRODUCCÍON

El punto de partida de este trabajo es ineludible: es la "centralidad de los medios de comunicación en la sociedad: su omnipresencia, su ubicuidad, su influencia" (Lopes, 2017, p. 11). Una sociedad también llamada de "abundancia comunicativa" (Keane, 2013, p. 1) en la que, más importante que el acceso a la información, es la capacidad de gestionar y filtrar la información disponible. Y si la centralidad de los medios de comunicación en la vida de la sociedad es incuestionable, también parece clara la consecuencia lógica de que quienes no entiendan los contenidos que reciben a través de las distintas plataformas verán claramente mermada su participación, su ciudadanía. Incluso porque otro rasgo de la sociedad actual parece ser una cierta "desarticulación de las instituciones" (Zelizer et al., 2022, p. 2) que ha llevado a una ruptura de la confianza en ellas.

Por lo tanto, es esencial garantizar que todos los ciudadanos, especialmente los más jóvenes, tengan acceso a la educación en medios de comunicación. Una alfabetización mediática que les permite uno de los ejercicios más importantes en una sociedad democrática: la participación. Y no podemos hablar de participación sin hablar también de mediación. Y sin, de alguna manera, contrarrestar ideas como "la ilusión de que habitamos un mundo que se transmite en directo" (Innerarity, 2016, p. 257) prescindiendo eventualmente de las mediaciones.

De hecho, "ser capaz de participar eficazmente en línea nunca ha sido tan importante como ahora" (OFCOM, 2021, p. 3). Por lo tanto, preparar a los jóvenes para tratar eficazmente la información, decidiendo en qué información confiar y compartir y cuál ignorar, es un reto importante en la preparación para una ciudadanía efectiva. Una preparación que requiere habilidades, conocimientos, comportamiento y voluntad de aprender. Y que incluso puede considerarse, de forma más amplia, como una verdadera forma de "ciudadanía digital" capaz de garantizar la "capacidad competente y positiva de involucrarse con las tecnologías digitales en términos de crear, trabajar, compartir, socializar, investigar, entretener, comunicar y aprender" (Frau-Meigs et al., 2017, p. 11).

La alfabetización mediática es, por tanto, clave para garantizar la inclusión y evitar que todos aquellos que no tienen acceso a Internet (o sólo lo tienen a un número reducido de servicios) se conviertan en una clase excluida digitalmente y puedan acceder al conjunto de ventajas que ofrecen las tecnologías de la comunicación.

La alfabetización mediática también es fundamental para que las personas vivan de forma segura e ilustrada, ya que la presencia de contenidos potencialmente peligrosos en línea es cada vez más visible. Desarrollar un análisis crítico de lo que encontramos en Internet y ser capaces de reconocer las fuentes de información fiables es fundamental para decidir si confiamos o no en la información que recibimos. La propia UNESCO (2018, p.8) afirma que "los difusores de la desinformación dependen de la vulnerabilidad de los receptores". Hay que tener en cuenta que la alfabetización mediática no sólo se refiere a las distintas plataformas, sino también a las habilidades de las personas para entender y controlar lo que encuentran en línea. Una de las características del funcionamiento

del cerebro humano es el "sesgo cognitivo, que se produce cuando las personas quieren creer en algo, ignorando la información que contradice esa idea y centrándose en la que la confirma" (Susman-Peña et al., 2020, p. 13).

En tiempos de "desorden informativo" (Wardle y Derakhshan, 2017), la alfabetización mediática tiene una gran responsabilidad. Se trata de una verdadera lucha contra la información manipulada y manipuladora, de la que las llamadas *fake news* son un buen ejemplo (Dias, Carriço Reis y Lopes, 2022). También aquí la alfabetización mediática puede ayudar "como el mejor filtro contra las noticias falsas, proporcionando herramientas para refutar la desinformación [...]" (Frau-Meigs, 2019, p. 78). Y sobre la circulación de la desinformación no se pueden olvidar ejemplos relativamente recientes del uso de este tipo de materiales en campañas con objetivos muy claros de manipulación de la democracia. Bennet y Livingston (2018, p. 135) señalan casos como la campaña del Brexit, la elección de Donald Trump y el auge de los movimientos populistas, donde detectaron ejemplos de "sistemas de comunicación alternativos capaces de amenazar el orden democrático" (Bennett y Livingston, 2018, p. 135).

Los proyectos destinados a fomentar la alfabetización mediática de los jóvenes son, sin duda, fundamentales para que adquieran competencias indispensables para ejercer su plena ciudadanía. A continuación, contextualizaremos brevemente los proyectos que se han desarrollado en Portugal con este fin.

1.1. Educación mediática, educación para la ciudadanía en Portugal: breve contextualización

La Educación en Medios en Portugal se ha ido consolidando en los últimos años gracias a las exigencias normativas o recomendaciones internacionales y nacionales (Comisión Europea, Consejo Europeo, Consejo de la Unión Europea, Parlamento Europeo, UNESCO, ONU, Presidencia de la República Portuguesa, XXII Gobierno de la República Portuguesa, Ministerio de Educación y Secretaría General de Educación, Consejo Nacional de Educación, por ejemplo), o de la academia y la sociedad civil (a saber, la Universidade do Minho, la Universidade Nova

de Lisboa, la Universidade de Coimbra, la Universidade de Aveiro, la Universidade Autónoma de Lisboa, la Universidade Lusófona, la Fundação Calouste Gulbenkian, OberCom, el periódico *Público*, el periódico *Diário de Notícias*, la revista *Visão*, la *RTP*, la Red de Bibliotecas Escolares).

En rigor, en Portugal los primeros "ensayos" se remontan a la década de los (19)80: en 1988, la comisión para la reforma del sistema educativo elabora una propuesta que incluye contenidos de educación mediática en los planes escolares; un año después, en 1989, comienzan "Público na Escola" y "Rua Sésamo", iniciativas de educación mediática del diario *Público* y de la *RTP*, respectivamente.

En 2011, el Consejo Nacional de Educación publica una "recomendación sobre la educación para la alfabetización mediática (N.º 6/2011)" en la que se recomienda "la inserción organizativa y curricular de la educación para la alfabetización mediática en la educación para la ciudadanía, a través de aprendizajes transversales (competencias procedimentales) en todas las asignaturas y de aprendizajes específicos, que se trabajarán en las asignaturas y en las áreas curriculares no disciplinares que correspondan (formación cívica)" (Conselho Nacional de Educação, 2011).

Ya en diciembre de 2012, la educación en medios de comunicación había sido asumida por la Dirección General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia como una de las 14 dimensiones de la Educación para la Ciudadanía, junto con la educación en derechos humanos, la educación ambiental/desarrollo sostenible, la educación vial, la educación financiera, la educación del consumidor, la educación para el emprendimiento, la educación para la igualdad de género, la educación intercultural, la educación para el desarrollo, la educación para la defensa y la seguridad/educación para la paz, el voluntariado, la dimensión europea de la educación y la educación para la salud y la sexualidad. En el documento, la educación mediática fue vista como un incentivo para que los estudiantes "utilicen y descifren los medios de comunicación, es decir, el acceso y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, apuntando a la adopción de comportamientos y actitudes

adecuadas para un uso crítico y seguro de Internet y las redes sociales" (Direção-Geral da Educação, 2012).

En 2014, la Dirección General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, en el marco de las "orientaciones de educación para la ciudadanía" (actualizadas en noviembre de 2013), publica el "referencial de educación mediática para la educación infantil, la educación básica y la educación secundaria" (Pereira et al, 2014), un texto seminal de crucial importancia para los centros educativos y que "normaliza" las "orientaciones para la educación de la ciudadanía", abarcando 12 temas: Comunicar e informar; Comprender el mundo actual; Tipos de medios de comunicación; Las TIC y las pantallas; Las redes digitales; El entretenimiento y el espectáculo; La publicidad y las marcas; La producción y la industria/los profesionales y las empresas; Los medios de comunicación como construcción social; Los públicos, las audiencias y el consumo; La libertad y la ética, los derechos y los deberes; Nosotros y los medios de comunicación.

Ese mismo año se crea el MilObs - Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia, lanzado públicamente cuatro años después, en julio de 2018, con el propósito de "seguir, monitorear y difundir lo que se hace en el campo de la educación en medios de comunicación en Portugal y en el extranjero, al tiempo que se promueve la alfabetización mediática entre los diferentes sectores de la sociedad"[44].

Un año antes, en 2017, en el IV Congreso de Periodistas Portugueses, el punto 11 de la resolución final está dedicado precisamente a la alfabetización mediática: "Es urgente promover la alfabetización mediática con iniciativas en el ámbito de la educación preuniversitaria y entre la población en general" (Congreso de periodistas, 2017).

En ese mismo año se publican otros dos documentos de referencia, ineludibles en este particular. La "estrategia nacional de educación para la ciudadanía" (Monteiro et al, 2017), "documento de referencia para ser implementado en las escuelas públicas y concertadas que integran el proyecto de autonomía y flexibilidad curricular" con directrices

[44] https://bityli.com/rjuYnABYM

evidentes para la educación y el desarrollo de la ciudadanía. El texto discrimina diferentes ámbitos de educación para la ciudadanía, organizados en tres grupos: "el primero, obligatorio para todos los niveles y ciclos de escolarización (por ser ámbitos transversales y longitudinales), el segundo, al menos en dos ciclos de la educación básica, el tercero con aplicación opcional en cualquier año de escolarización". El dominio "Media" integra el segundo grupo. El segundo documento, el "perfil de los estudiantes que abandonan la escolaridad obligatoria" (Martins et al, 2017), es "una referencia para las decisiones que deben adoptar los responsables de la toma de decisiones y los agentes educativos a nivel de los centros de enseñanza y de los órganos responsables de las políticas educativas dentro de la escolaridad obligatoria". Una de las áreas de competencias descritas en él es, precisamente, la de "información y comunicación". Las implicaciones prácticas de este referencial indican: "la asunción de principios, valores y áreas de competencias para el perfil del alumno que abandona la enseñanza obligatoria implica cambios en las prácticas pedagógicas y didácticas para ajustar la globalidad de la acción educativa a los objetivos del perfil competencial del alumnado".

En este trabajo queremos entender de forma efectiva cómo se traslada este referencial a la práctica, analizando un proyecto que propone acciones dirigidas a trabajar la educación mediática y la ciudadanía (PIC-CLE).

2. OBJETIVOS

De la premisa anterior deriva el objetivo principal que guía este trabajo, comprender los fundamentos teórico-pedagógicos que conciben los expertos/académicos en alfabetización mediática para la promoción de la educación en medios. La materialización de los proyectos de alfabetización, llevados a cabo en el contexto portugués, se conciben y desarrollan en estrecha colaboración con los estudiosos de la alfabetización mediática. Esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿los conceptos académicos se operacionalizan dirigiéndose a qué estrategias de concienciación ciudadana? Para ello, interrogaremos a los principales expertos portugueses para entender cómo equiparan esta transferencia de conocimiento del

mundo académico a la sociedad. Concretamente en la elaboración del proyecto PICCLE, que constituye el esfuerzo más reciente de las entidades portuguesas para trabajar en temas de alfabetización mediática y ciudadana.

3. METODOLOGÍA

Ante la consolidación de estas directrices, han surgido en Portugal proyectos como PICCLE[45] - Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita -, una plataforma de creación, agregación y curación de contenidos que pretende dotar a los alumnos de múltiples alfabetizaciones en áreas clave como la lectura, la escritura, los medios de comunicación, la información o lo digital. Se trata de un proyecto desarrollado entre 2019 y 2021 por el "Plano Nacional de Leitura 2027" (PNL2027) del Gobierno de Portugal y financiado por el "Programa Operacional Capital Humano" (POCH). Coordinado por las antiguas comisarias del PNL2027, Teresa Calçada y Elsa Conde, es un proyecto de referencia nacional en lo que respecta a la promoción de las competencias en materia de alfabetización mediática y de ciudadanía en entornos de educación formal y no formal.

Está dirigido a jóvenes estudiantes de educación primaria y secundaria con el fin de facilitar la integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando una amplia gama de recursos pedagógicos, propuestas de actividades de innovación educativa, modelos teóricos, estudios y proyectos de intervención. Recursos como evaluación de las competencias mediáticas: ¿qué medir? ¿cómo medir y con qué instrumentos?[46] Actividades como "los 10 mandamientos para no naufragar en Internet"[47] o "leer periódicos es saber más"[48]; modelos como "el aprendizaje con la biblioteca escolar"[49]; proyectos como el "parlamento

[45] https://bityli.com/ORrQKKyx

[46] https://bityli.com/DXqIHaQu

[47] https://bityli.com/CDSaQaIG

[48] https://bityli.com/FMBbxLij

[49] https://bityli.com/gAYTyiOD

de los jóvenes”[50], son ejemplos de elementos que pretenden fomentar la reflexión y el debate entre profesores/formadores y alumnos.

El PICCLE está, por tanto, en consonancia con las recomendaciones indicadas por el perfil del alumno al final de la educación obligatoria, que establece que cada joven debe ser un ciudadano "dotado de múltiples alfabetizaciones que le permitan analizar y cuestionar críticamente la realidad, evaluar y seleccionar información, formular hipótesis y tomar decisiones informadas en su vida cotidiana" (Martins et al., 2017, p. 15).

Además de la plataforma de creación, agregación y curación de contenidos, PICCLE también ha desarrollado una serie de contenidos audiovisuales originales[51] que pretenden promover la reflexión y argumentación de ideas en torno a conceptos y temas que actualmente reclaman los jóvenes ciudadanos, capaces de leer y evaluar los entornos informativos, mediáticos y digitales del país y del mundo en el que vivimos. Temas como los medios de comunicación, el periodismo, la desinformación, las redes sociales, la ciudadanía, el pensamiento crítico o la alfabetización fueron abordados por esta serie de contenidos audiovisuales exclusivos de PICCLE. Para su diseño se recurrió a reconocidos especialistas del mundo académico y de la sociedad civil de la Península Ibérica.

Para lograr este objetivo, hemos optado, en términos metodológicos, por realizar entrevistas en profundidad a los expertos, con el objetivo de conocer los criterios que establecen para la configuración de las herramientas pedagógicas que sirven de base para la promoción de la educación mediática y cívica de los jóvenes.

Dado que estos contenidos originales pretenden fomentar la reflexión y el debate entre profesores y alumnos sobre temas como la educación mediática o la educación para la ciudadanía, a continuación, trataremos de ver las aportaciones que han hecho los expertos consultados sobre estas áreas.

---

[50] https://bityli.com/MGjkQgRp

[51] https://bityli.com/WmeMNHus

4. DISCUSÍON

Comenzamos tratando de entender cómo presenta e introduce el concepto de alfabetización uno de los mayores expertos portugueses en la materia: Manuel Pinto[52], profesor jubilado de la Universidade do Minho y referencia en la academia portuguesa en cuanto a los estudios sobre alfabetización mediática (Pinto, 2000; Pinto et al., 2011; Pereira, Pinto y Pereira, 2012; Pereira, Pinto y Moura, 2015). Así, el investigador introduce el concepto de alfabetización como "el aprendizaje de la vida, o aprender a vivir con sabiduría. Es un camino que cada persona recorre de manera original, pero que implica la adquisición de lenguajes y herramientas para interpretar el mundo y para construir el mundo" (Pinto, 2021). Tal y como lo presenta Manuel Pinto, se trata de un concepto amplio y transversal que se entiende como "una competencia básica fundamental para la población adulta. Tanto en el acceso a la información y al conocimiento, como en la posibilidad de aprender a lo largo de la vida, o en el ejercicio del análisis simbólico y la reflexividad (por referencia a la vida profesional o a la vida personal), las competencias de uso de la información escrita asumen un carácter decisivo" (Ávila, 2008, p.41). Por otro lado, también se entiende como una condición básica para el ejercicio de una ciudadanía activa de participación en la esfera pública (Habermas, 2012).

En esta línea se encuentra otra de las expertas escuchadas por PICCLE: Rita Espanha, profesora del ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, otra de las referencias en el estudio de la alfabetización mediática en Portugal (Espanha, et al., 2016; Espanha y Lapa, 2019). La investigadora Rita Espanha (2021) entiende que la alfabetización es:

> tener los conocimientos y la información que nos permiten asumir la capacidad de enfrentarnos a las diferentes cosas de nuestra vida. Y como el propio proceso de socialización, la alfabetización también es un proceso. No es algo que se construye de la noche a la mañana, no es una pastilla que se toma. No es una lección que se da sin más. Ya sea una alfabetización global o general, ya sea una alfabetización específica de

[52] Es codirector del "Observatório de Media, Informação e Literacia (MilOBS). Fue periodista del Jornal de Notícias (1980-1988) y fue fundador y coordinador del proyecto "Público na Escola" (1989); y elegido miembro del primer equipo del consejo general independiente de RTP.

> algún aspecto que tengamos que tratar en nuestras vidas, ya sea una alfabetización mediática, ya sea una alfabetización digital, ya sea una alfabetización sanitaria. En cualquier caso, lo que es importante entender es que la alfabetización no se adquiere de un momento a otro; es un proceso que depende mucho más del individuo que de lo que es externo a él. Lo que puede contribuir externamente a la alfabetización de cada uno de nosotros, de nuestras familias, de las comunidades en las que vivimos, es la calidad de la información y del conocimiento, la facilidad de acceso a esa información, y nuestras habilidades, y luego las calificaciones y la educación tienen su valor, nuestra capacidad individual y colectiva para poder adquirir esa alfabetización.

Ante esta presentación del concepto de alfabetización, la pregunta es: ¿quién debe educar para los medios de comunicación? En primer lugar, está la familia, primer agente de socialización del individuo y luego, en segundo lugar, la escuela, "un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, donde los estudiantes adquieren múltiples alfabetizaciones que necesitan movilizar" (Monteiro et al, 2017, p.1). El profesor Manuel Pinto (2021) apoya esta idea:

> Depende de los padres, porque hay muchos aprendizajes fundamentales y, en algunos casos, decisivos o muy condicionantes que comienzan incluso antes de que los niños nazcan. ¿Quiénes son los padres, cómo se preparan para este nuevo proyecto de vida? Por último, el contexto familiar, que hoy es bastante plural y diverso, es un primer contexto fundamental. Sabemos que ahí también hay muchas asimetrías y, por tanto, en la sociedad necesitamos instituciones que, de alguna manera, no normalicen ni estandaricen, sino que den oportunidades a todos, que reconozcan el camino de todos, independientemente de su punto de partida. Por lo tanto, la escuela tiene ciertamente, y cuando digo escuela me refiero a las instituciones educativas en general, que comienzan ya desde el preescolar, momentos y espacios muy importantes para algunos aprendizajes, por ejemplo, para hablar articuladamente, para expresar una idea y una opinión, para ser escuchado, para escuchar, para comunicarse más allá de las palabras, por ejemplo, con la música, con la voz, con el tacto, con la mirada, con la expresividad, con la postura (...) Aprender todos estos lenguajes y luego saber trabajarlos en las circunstancias de manera significativa para nosotros y para los demás.

Familia, profesores, formadores, Gobierno, instituciones de la sociedad civil, medios de comunicación. Todos tienen su papel en la promoción de la alfabetización. En esta línea reflexiva, hay todo un proceso de empoderamiento para la participación en todos los sentidos. Una adquisición de competencias para la participación social, la intervención, la

"ciudadanía global" (UNESCO, 2015). Pero este empoderamiento implica que los ciudadanos sean conscientes y reconozcan que cada uno tiene un papel en la sociedad. A este respecto, Rita Espanha (2021) afirma:

> Creo que nos corresponde a nosotros, como ciudadanos preocupados por este tema, contribuir a mejorar la alfabetización de la población en general de la manera que cada uno pueda. Pero también es cierto que cada uno de nosotros sólo puede ejercer plenamente su ciudadanía si tiene niveles de alfabetización suficientes para poder ejercerla. Aquí sí, esto es un ciclo, no un viaje, sino un ciclo. Una cosa sin la otra no es posible. No podemos ejercer plenamente nuestros derechos y deberes de ciudadanía si no tenemos un nivel de alfabetización suficiente para poder comprender la información y utilizarla de la manera que consideremos adecuada. Por otro lado, tal vez sea también un deber de la ciudadanía que todos tengamos un poco más de alfabetización en algunos aspectos de nuestra vida, contribuyendo también a que otros aumenten sus niveles de alfabetización.

Es esta capacidad de pensar y actuar críticamente sobre el país y el mundo lo que se exige actualmente a los ciudadanos, especialmente en un país con bajos niveles de integración/participación cívica, social y política (Lopes, 2017, p. 94), donde los jóvenes son los que más se abstienen de votar en los procesos electorales en Portugal (Costa et al., 2022). En este contexto, no sólo la alfabetización, sino también la educación para la ciudadanía puede fomentar el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos entre los jóvenes. Al igual que la alfabetización, la ciudadanía puede entenderse como una competencia para la acción (Lopes, 2017), es decir, ser ciudadano implica tener una participación en lo que son los procesos que conforman la comunidad en la que vivimos, la sociedad en la que vivimos.

> Ser ciudadano significa pertenecer, participar, tener derechos, tener deberes, tener identidad, puede ser regional, local, nacional, europea, global, lo importante es entender que ser ciudadano implica tener una participación en lo que son los procesos que conforman la comunidad en la que vivimos, la sociedad en la que vivimos. Porque somos ciudadanos con derechos, pero también somos ciudadanos con deberes (Rita Espanha, 2021).

En la misma línea que señala Rita Espanha, el profesor coordinador de la Escola de Educação de Coimbra, Gil Baptista Ferreira, otro de los

especialistas escuchados cuyas investigaciones se centran en la sociología de los nuevos medios de comunicación y la vida cívica (Ferreira, 2012; Ferreira, 2018), explica lo que entiende por concepto de ciudadano:

> Ser ciudadano es ser, en gran medida, responsable de uno mismo y ejercer esa responsabilidad tanto en relación con uno mismo, con la propia identidad, con lo que uno es como persona, pero también en relación con los demás. Ser alguien en relación con la comunidad que te rodea. Somos ciudadanos en la medida en que participamos en el conjunto social de forma autónoma, de forma responsable, de forma emancipada, y nos definimos como autores de nuestras acciones. Por supuesto, esta acción debe ser libre, pero con una libertad que no es un valor absoluto. Ser ciudadano es tener siempre presente nuestra relación con la comunidad, con la *polis.* La palabra ciudadano remite a otra palabra que nos es cercana, la palabra ciudadanía, la ciudad, el hombre como ser político. Ser ciudadano es muy parecido a eso. Es pensar en nosotros mismos en relación con el todo, del que también somos responsables (Gil Baptista Ferreira, 2021).

El concepto de ciudadanía combina así tres componentes: la pertenencia a una comunidad, la participación en los procesos sociales, cívicos, políticos y democráticos de esta comunidad y un conjunto de derechos y obligaciones. En este sentido, es fundamental promover la educación ciudadana de los jóvenes. Una educación extensiva a los derechos humanos, la igualdad, la democracia y los valores de la justicia social. La alfabetización mediática se convierte así en parte integrante de la educación para la ciudadanía (tal y como la entiende el Gobierno de Portugal desde 2012) con un papel muy relevante en el ejercicio de la ciudadanía activa. David Buckingham (2022) sigue esta idea cuando se refiere a que la educación mediática consiste en el uso crítico de los medios de comunicación, lo que nos permite entender cómo funcionan los medios y lidiar con un mundo altamente mediatizado, pero también imaginar cómo el mundo puede ser diferente. La educación en medios de comunicación pretende fomentar la comprensión crítica, pero la comprensión crítica debe llevar a la acción (Buckingham, 2022, p. 115). En esta línea, la educación mediática de los ciudadanos es vista como un habilitador de la participación y de las elecciones conscientes, contribuyendo de manera pedagógica a la construcción de una ciudadanía activa (Lopes, 2017, p.96).

5. RESULTADOS

En este estudio exploratorio, mapeamos y discutimos los esfuerzos institucionales para la promoción de la alfabetización mediática con el objetivo de fortalecer las competencias para el ejercicio de la ciudadanía de los portugueses, a través de acciones concretas, plasmadas en proyectos de sensibilización. En concreto, nos fijamos en el último de estos esfuerzos, el proyecto PICCLE, que hemos detallado anteriormente. Nuestra principal preocupación fue analizar cómo los especialistas/académicos en alfabetización, contratados para asesorar los proyectos, logran transponer la acumulación de conocimientos intelectuales en acciones concretas que sirvan de base para la construcción de instrumentos para la promoción efectiva de la ciudadanía.

A modo de resumen, a través del cruce de los testimonios recogidos de los expertos, se observa un pensamiento estructurante que construye una matriz central para los contenidos originales que luego se construyen como recursos pedagógicos. La alfabetización es una competencia crítica que se procesa en el curso de la socialización de los individuos, compartida por los diferentes agentes, sin embargo, se observa un carácter acrítico transversal y genérico en el pensamiento de los jóvenes estudiantes. Proyectos como el PICCLE son entendidos por los especialistas como instrumentos de remediación, específicamente para convertir la escuela en un agente de socialización estructurante para promover la reflexividad y el sentido crítico.

6. CONCLUSIONES

Es a partir de esta proposición conceptual que se desarrolla el eje central para la construcción de contenidos del proyecto PICCLE, diseñado a partir de narrativas empáticas hacia los más jóvenes. La plataforma digital es el epicentro de toda la narración, con una fuerte dimensión audiovisual y un discurso construido desde una premisa de horizontalidad, ya que son otros jóvenes los que protagonizan los contenidos que se articulan en la plataforma.

Los materiales están estructurados desde una lógica de aprender haciendo, proponiendo ejercicios de reflexión en diferentes ejes temáticos que "pretenden fomentar la reflexión y el debate entre profesores y alumnos sobre un amplio abanico de temas"[53]. El principio que subyace en los diferentes ejes temáticos es que la reflexión y la argumentación de ideas son necesarias para dotar a los ciudadanos de múltiples alfabetizaciones que les permitan leer y evaluar los entornos informativos, mediáticos y digitales. Contenidos que ayudan a mirar la información, que explican y decodifican conceptos, prácticas y contextos de forma sencilla, atractiva e interactiva. Que integran y fomentan la reflexión, insistiendo en las herramientas de lectura crítica, como los contenidos elaborados por PICCLE. Son, por tanto, ejemplos de referencia en cuanto a la movilización de conceptos, recursos, actores, instituciones, que promueven entre los jóvenes una educación para el pensamiento crítico, para la lectura, la alfabetización mediática y digital, para la educación ciudadana. Esto responde a nuestra pregunta inicial, ya que percibimos una clara articulación entre los conceptos de alfabetización y las actividades propuestas.

Estamos hablando de un proyecto que pretende claramente construir herramientas pedagógicas que puedan servir como recursos para trabajar las competencias relacionadas con los valores, la igualdad, la justicia y la libertad. Estimular la adquisición de conocimientos y de estas habilidades es estimular la reflexión y la acción. Se trata de educar para la ciudadanía aliada a la promoción de la alfabetización. Para que tengamos ciudadanos capaces de comprender y evaluar críticamente el país y el mundo que les rodea. Este es el diseño del proyecto, que necesita una evaluación más profunda para entender si las estrategias basadas en los postulados de los especialistas tuvieron efecto en los jóvenes. Sin duda, trataremos este tema en una futura investigación.

[53] Véase para ello la siguiente lista de actividades propuestas: https://bityli.com/wvokzHIS

7. BIBLIOGRAFÍA

Ávila, P. (2008). A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento. Celta.

Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. European Journal of Communication, 33(2), 122–139.

Buckingham, D. (2022). The Media Education Manifesto. Polity Press.

Congresso dos Jornalistas (2017). 4º Congresso dos Jornalistas. Lisboa, Congresso dos Jornalistas.

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação obre Educação para a Literacia Mediática. In https://dre.tretas.org/dre/1298772/recomendacao-6-2011-de-30-de-dezembro

Costa, P., et al. (2022). A Participação Política da Juventude em Portugal: relatório síntese. Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, C.P., Carriço Reis, B., Lopes, P. (2022). Post-truth and democracy: a reflection on disinformation mechanisms. Revista de investigaciones políticas y sociológicas, 21 (1).

Direção-Geral da Educação (2012). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Espanha, R. & Lapa, T. (2019). Literacia dos Novos Media. Mundos Sociais.

Espanha, R., et al. (2016). Literacia em Saúde em Portugal: relatório síntese. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, G. B. (2012). Novos Media e Vida Cívica. Estudos sobre deliberação, internet e jornalismo. LabCom.

Ferreira, G. B. (2018) Sociologia dos Novos Media. LabCom.

Frau-Meigs, D. (2019). Notícias falsas e desordens informativas. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias Cívicas e Críticas: Refletir e Praticar (pp. 77–79).

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). Digital Citizenship Education: overview and new perspectives. Council of Europe.

Habermas, J. (2012). A Transformação Estrutural da Esfera Pública. Fundação Calouste Gulbenkian.

Innerarity, D. (2016). A Política em Tempos de Indignação. D. Quixote.

Keane, J. (2013). Democracy and Media Decadence. University Press.

Lopes, P. (2017). A Idade dos Media. Sílabas & Desafios.

Martins, G.O., et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Monteiro, R. et al. (coord.) (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa, Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional.

OFCOM (2021). Ofcom's approach to online media literacy. In https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0015/229002/approach-to-online-media-literacy.pdf

Pinto, M. (2000). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada. In Os cidadãos e a sociedade da informação (pp. 35-44). Imprensa Nacional Casa da Moeda/Presidência da República.

Pinto, M., et al. (2011). Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pereira, S., et al. (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. Comunicar, 39 (XX), pp. 91-99.

Pereira, S. et al. (2014). Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, S., et al. (2015). Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Susman-Peña, T., Druckman, M., & Oduro, N. (2020). Fighting Misinformation: Digital Media Literacy. Kanopy.

UNESCO (2015) Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. UNESCO.

UNESCO. (2018). Journalism, "fake news" & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an interdisciplinarity framework for research and policy making. Council of Europe.

Zelizer, B., Boczkowski, P. J., & Anderson, C. W. (2022). The Journalism Manifesto. Polity Press.

EL PAPEL DE LAS RADIOS Y TELEVISIONES COMUNITARIAS COMO INSTRUMENTOS DE ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA

ISABEL LEMA BLANCO
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La proliferación de los medios de información y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha traído cambios decisivos en el comportamiento de la comunicación humana, así como la necesidad de empoderar mediáticamente a las personas, proporcionándoles las competencias adecuadas para comprender el papel, las funciones y las condiciones en las que opera el sistema mediático (Grizzle et al.2013). Con este fin, desde una aproximación multidisciplinar y transdisciplinar, se ha desarrollado un campo de estudio denominado "educomunicación", "educación mediática" o, en su acepción anglosajona, "alfabetización mediática". Dicho campo ha tratado de integrar las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas que, tradicionalmente, han evolucionado de manera independiente: la educación y la comunicación (Barbas, 2012).

El concepto de alfabetización mediática hace referencia a la capacidad de las personas para acceder, comprender, crear y evaluar de forma crítica diferentes tipos de medios de comunicación, así como para crear mensajes en una variedad de contextos (Livingstone, 2004). Dichas competencias esenciales incluirían los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los ciudadanos interactuar con los medios y desarrollar pensamiento crítico, para poder socializar y convertirse en ciudadanos activos y conformase una opinión informada sobre las cuestiones que les afectan (Wilson, 2011).

La tradición latinoamericana de educomunicadores como Mario Kaplún (1998) incide especialmente en la significancia de la construcción de nuevo conocimiento y empoderamiento de las comunidades, que son resultado de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración entre pares (Barbas, 2012). De manera coincidente, los proyectos de comunicación alternativa ampliamente extendidos en América Latina comprenden la educación en medios como parte de su acción comunitaria, en aras de una construcción colectiva del conocimiento orientada a la transformación social.

En el contexto europeo, la alfabetización mediática se ha abordado principalmente en el ámbito educativo, poniendo el foco en las competencias y capacidades para el manejo de las TIC en un entorno digital. La Declaración de París, adoptada el 17 de marzo de 2015, pone de relieve la importancia «de reforzar la capacidad de los niños y los jóvenes para pensar de forma crítica y aplicar su criterio de forma que, especialmente en el contexto de Internet y los medios sociales, sean capaces de comprender la realidad, distinguir los hechos de las opiniones, identificar la propaganda y oponerse a cualquier forma de adoctrinamiento y de incitación al odio».

Sin embargo, como cada individuo está aprendiendo constantemente, la formación mediática se ha desarrollado en escenarios educativos no formales o informales como, por ejemplo, en los medios locales o alternativos. Como señala Peter Lewis (2008), los medios comunitarios han jugado un papel relevante como espacios informales para la alfabetización mediática, constituyéndose como herramientas formativas a disposición de la ciudadanía en general y, particularmente, de los movimientos sociales y las instituciones. Por consiguiente, organismos como la UNESCO, el Consejo de Europa o el Parlamento Europeo han recomendado a los estados su protección y promoción, puesto que contribuyen a reforzar la diversidad cultural y lingüística, mejoran la cohesión social de las comunidades y actúan como contrapeso frente al fenómeno de concentración de la propiedad de las empresas mediáticas.

A pesar de la larga trayectoria de los medios libres y comunitarios y del reconocimiento otorgado por las instituciones y organismos mencionados, históricamente éstos no han recibido la atención necesaria por parte

de los académicos españoles (Barranquero y Sáez, 2021). Recientemente, desde la Red de Investigadores en Comunicación Comunicativa, Alternativa y Participativa (RICCAP), se ha venido promoviendo una investigación crítica y comprometida con la participación ciudadana en el sistema de medios, explorando diversas prácticas de educomunicación o alfabetización mediática en el Tercer Sector de la Comunicación. También otros autores, como Carme Mayugo (2012) o Alfredo Cohen (2016, 2021) han realizado novedosos trabajos teórico-prácticos en el campo de la educomunicación y la creación audiovisual participativa, como el proyecto Teleduca.Educacón i Comunicació, o El Parlante, ambos en Cataluña.

No obstante, con carácter general, es todavía insuficiente el conocimiento científico existente acerca de los fenómenos de educación-aprendizaje impulsados por estas entidades. Futuros trabajos en este campo deberían indagar acerca de la calidad de estos procesos, poniendo el foco de estudio en factores como los perfiles de actores implicados, las metodologías empleadas, o el alcance e impacto de estas prácticas educativas y comunicativas en los movimientos y colectivos sociales de su entorno de referencia.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objeto profundizar en la comprensión de la dimensión socioeducativa de las radios y televisiones comunitarias, explorando su papel como promotores de procesos de educomunicación o alfabetización mediática en el contexto español. Para ello se han definido tres objetivos de investigación específicos, que se relacionan a continuación.

1. Analizar las experiencias de formación-aprendizaje promovidas por las radios y televisiones libres y comunitarias en el contexto español, e identificar sus principales características y buenas prácticas.
2. Realizar una revisión de las prácticas educomunicativas desarrolladas por el sector de medios de comunicación comunitarios en el contexto europeo, con el fin de establecer un marco

común que permitan establecer comparaciones con las praxis de sus homólogos españoles.

3. Realizar una propuesta de itinerario formativo para la mejora de los procesos de educación-aprendizaje en medios comunitarios desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social.

Para los fines de este artículo se presentarán los resultados correspondientes a los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los medios comunitarios, realizando una propuesta de contenidos mínimos para un itinerario formativo orientado a su sostenibilidad social, política y financiera.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a los objetivos de investigación, se adoptó un enfoque metodológico de corte cualitativo. Se empleó una combinación de técnicas de recogidas de datos como el análisis documental, la observación participante y la realización de entrevistas informales con activistas de los medios involucrados en la Red de Medios Comunitarios (ReMC), la red de ámbito estatal con mayor número de asociadas.

El análisis documental incluyó dos tipos de fuentes:

- Publicaciones científicas sobre los fenómenos de formación en medios o procesos de aprendizaje social o alfabetización mediática, impulsados o desarrollados dentro del sector de los medios comunitarios, según la conceptualización propuesta por AMARC (2010).

- Revisión de los proyectos y actividades de carácter formativo desarrolladas en el seno de las radios y televisiones libres y comunitarias del territorio español, así como en las redes y federaciones en las que estos medios se organizan (ej. ReMC). A través de un trabajo de búsqueda y consulta en Internet (páginas Web y redes sociales institucionales), se identificaron aquellos medios de comunicación o entidades sin ánimo de lucro que trabajaban en educación mediática. El análisis

contempló las siguientes dimensiones: (a) tipo de medio; (b) contenidos y programación de las actividades formativas; (c) destinatarios.

En segundo lugar, el análisis documental se enriqueció con las impresiones recogidas por la investigadora durante su participación en diversos congresos de ámbito español y europeo (denominados "encuentros") promovidos por la Red de Medios Comunitarios (ReMC), o las jornadas formativas ("escuelas de verano") promovidas por la emisora comunitaria de A Coruña Cuac FM (2021). Estas actividades abordaron, desde diferentes aproximaciones, el tópico de la formación en medios y de su papel como actores clave en los procesos de alfabetización mediática de la ciudadanía.

4. RESULTADOS

4.1. Contextualización del estudio

4.2.1. Perfil de los medios comunitarios en el contexto español

En España existe una larga tradición de medios asociativos o ciudadanos desde los inicios de la transición democrática, especialmente en las comunidades autónomas con una fuerte tradición asociativa como Cataluña, Andalucía o el País Vasco (Meda, 2013), estimándose que alrededor de un centenar de radios libres y comunitarias operan en el estado español (García-García, 2013). En cuanto a su conceptualización, estas entidades se caracterizan por ser medios de titularidad privada, con la condición de entidades sin ánimo de lucro, cuya misión principal es la prestación de servicios de comunicación para atender las necesidades específicas de su comunidad de referencia y de los grupos sociales en los que la ciudadanía se organiza, apoyando el tejido asociativo ciudadano (Barranquero y Sáez, 2021).

Estos medios parecen poner especial atención a la información independiente, a las culturas locales y minoritarias y a todo tipo de manifestaciones contraculturales (Pérez Martínez, 2020). Según Barranquero et al. (2015), dichos medios están participados por diversos grupos

vecinales, comunidades educativas, movimientos sociales, ongs, jóvenes y mujeres. En su actividad diaria, las radios y televisiones comunitarias dan voz a colectivos habitualmente infrarrepresentados o estereotipados en los medios generalistas, como jóvenes, mujeres, migrantes, mayores, personas internas en prisión, personas con diversidad funcional etc. Esta actividad contribuye a la eliminación de estereotipos y prejuicios y a la mejora de la autoestima de dichos colectivos.

Los medios comunitarios han sido identificados como herramientas al servicio del sector sociosanitario, pues a través de estas prácticas comunicativas se favorecen procesos de rehabilitación y recuperación de personas con diversidad funcional, de personas diagnosticadas de trastorno mentales o enfermedades crónicas (Sande & Leal, 2015; García & Meda, 2012; Lema-Blanco, 2018b; Rodríguez Herrero et al., 2018; Vecchia Pereira, 2019).

4.2.2. Marco legal

Aunque la existencia de medios de comunicación de titularidad ciudadana en España se infiere de la Constitución de 1978, que reconoce y protege el derecho "a expresar y difundir libremente el pensamiento, las ideas y las opiniones de palabra, por escrito o por cualquier otro medio de reproducción" (artículo 20.1.a), la evolución de todas estas iniciativas comunicacionales se ha visto frenada por un sinfín de obstáculos políticos y legales, barreras y restricciones administrativas que han ido en detrimento de su consolidación, especialmente en cuestiones como frecuencias, financiación y apoyo público.

La anterior Ley General de la Comunicación Audiovisual (LGCA, 2010) reconoció por primera vez la existencia de servicios audiovisuales y comunitarios sin ánimo de lucro, pero no desarrolló normas específicas para la concesión de licencias y la promoción estatal de los mismos. Eso significó que, si bien el derecho a existir de los medios comunitarios estaba consagrado en las leyes, éstos continuaron en una situación irregular, padeciendo una elevada vulnerabilidad. En consecuencia, numerosas emisoras y televisiones de ámbito local han estado operando en las últimas cuatro décadas sin el debido respaldo legal e incluso sufriendo la acción sancionadora de la administración (Lema-Blanco, 2020).

La Ley General de la Comunicación Audiovisual (Ley 13/2022, de 13 de julio, LGCA), recientemente aprobada (BOE-A-2022-11311), que sustituye a la aprobada en 2010, supone una mejora en el reconocimiento de los derechos de los servicios comunitarios de comunicación audiovisual sin ánimo de lucro, considerándolos un "servicio de carácter no económico prestado por organizaciones o entidades privadas sin ánimo de lucro, a través de cualquier modalidad tecnológica y que ofrezca contenidos de proximidad destinados a dar respuesta a las necesidades sociales, culturales y de comunicación específicas de las comunidades y grupos sociales" (artículo 2.15).

Uno de los avances más relevantes de esta nueva normativa se refiere a la Disposición Transitoria Tercera, que establece el derecho de las radios y televisiones comunitarias sin ánimo de lucro ya existentes a acceder directamente a una licencia de FM. Así mismo, la norma reconoce explícitamente a estos medios comunitarios como actores relevantes para los programas de alfabetización y formación mediática, lo que podría convertirse en una de sus principales funciones y actividades, contribuyendo a aumentar su sostenibilidad e impacto social.

4.2. FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL DESDE LOS MEDIOS COMUNITARIOS

El Tercer Sector de la Comunicación cuenta con una prolongada experiencia como promotores de procesos de educación en medios, favorecedores de aprendizajes de tipo experiencial y social. Concretamente, las radios y televisiones comunitarias brindan espacios para la experimentación, dentro del contexto mediático, a través de dos mecanismos: (i) la creación y difusión de productos audiovisuales y (ii) la propia participación en la gestión del medio. Ambos atributos están íntimamente relacionados con fenómenos de aprendizaje experiencial y social.

El aprendizaje experiencial se refiere al "aprender haciendo", que es un tipo de aprendizaje estrechamente ligado a un proceso de construcción de significado a partir de la experiencia vivida. Este tipo de aprendizaje es observado normalmente en escenarios educativos no institucionalizados (Orr, 1992), participativos, que se caracterizan "no sólo por estimular el interés y la curiosidad del individuo por aprender, involucrándolo

en su propio proceso de aprendizaje, sino también por favorecer la construcción de un conocimiento contextualizado y especialmente significativo, fruto de la interpretación de la realidad percibida" (Ariza, 2010, pp. 94-95).

Por su parte, el aprendizaje social se genera a través de procesos de interacción con otros individuos o colectivos sociales, así como de las redes en las que éstos se organizan políticamente. Como resultado de la participación en estas iniciativas, sus miembros adquieren, frecuentemente, valiosos aprendizajes que favorecen procesos de transformación personal. Pero más allá de lo individual, a través de la interacción, la experimentación colectiva y la reflexión conjunta, estos activistas producen nuevos significados que se manifiestan a través de visiones y prácticas compartidas (Dumitru et al., 2017).

4.2.1. Una aproximación empírica a los procesos de aprendizaje en los medios comunitarios

La escasa literatura existente sobre los fenómenos de educación-aprendizaje en el entorno de los medios comunitarios en el ámbito español señala que ambos procesos de aprendizaje, experiencial y social, coexisten y están interrelacionados dentro de la actividad cotidiana del medio. Por ejemplo, la investigación pionera "Los Jóvenes y el Tercer Sector de la Comunicación en España" (Barranquero et al., 2015), elaboró un mapeo de las experiencias del tercer sector mediático en el contexto español y exploró los procesos de formación promovidos tanto en medios comunitarios como en otros modelos y formatos de comunicación alternativa o contrainformación en contextos digitales.

Los resultados del mencionado estudio (Lema Blanco et al., 2016; Lema-Blanco, 2015, 2018a), ponen de relieve que casi la totalidad de las emisoras comunitarias desarrollan procesos de formación interna, dirigidos a sus miembros o a nuevos asociados. Dichas formaciones están más o menos estandarizadas, predominando formatos como el de "taller de iniciación a la radiodifusión", combinados con una labor de tutelaje y acompañamiento de nuevos programas. Estas praxis se fundamentan en el tipo de perfiles de participantes en los medios sin ánimo de lucro que, a diferencia de los medios profesionales, están conformados por

personas sin formación previa en comunicación o periodismo, que aspiran a producir sus proyectos radiofónicos autónomamente, y suelen participan de manera altruista en la gestión del medio.

Existiendo grandes diferencias entre cada medio, estas emisoras de radio ofertan contenidos de tipo teórico-conceptual que versan sobre comunicación comunitaria, periodismo y producción radiofónica, así como módulos centrados en la adquisición de habilidades de tipo técnico, para el manejo equipamientos técnicos y recursos informáticos de la emisora. Como resultado de estos procesos formativos los nuevos miembros adquieren las competencias necesarias para producir sus propios programas radiofónicos o *podcasts*.

Este estudio apunta también a la relevancia de los procesos de aprendizaje que se generan en el seno de estas organizaciones y que puede contribuir a procesos de cambio actitudinal y conductual. A través de la interacción en dichos espacios informales se produce un intercambio de valores y saberes colectivos, se enfatizan los vínculos con el entorno, y con el propio proyecto comunitario. Es a través de estos procesos relacionales, de aprendizaje entre pares, que los activistas asumen nuevas responsabilidades, más allá de la producción radiofónica o televisiva, y pasan a implicarse en la gestión de la organización sin ánimo de lucro. La implicación activa en estas actividades parece ser la vía para el desarrollo de nuevas competencias relacionadas con la facilitación de procesos participativos, diseño y ejecución de proyectos, o la búsqueda de nuevas fuentes de financiación (Lema-Blanco, 2015b).

Otros autores han abordado los procesos de aprendizaje en los medios alternativos desde una óptica sociopolítica, como el pedagogo Ángel Barbas (2015, 2018), quien ha realizado una tesis doctoral sobre las expresiones de activismo comunicacional surgidas de los colectivos sociales promotores del "Movimiento 15M" (2011). A través de una investigación de tipo etnográfico, el autor profundizó en los procesos de apropiación mediática de la ciudadanía movilizada y que se plasmó en la creación y del desarrollo de proyectos de comunicación propios, como como 'Audiovisol', 'Ágora Sol Radio' y el periódico 'Madrid 15-M'.

Los hallazgos de este estudio muestran que las experiencias de activismo comunicacional del 15-M contribuyeron al desarrollo de "un pensamiento comunicacional con una clara orientación pedagógico-política" que se plasmó en la práctica a través de la producción de podcasts políticos. Barbas (2018) hace hincapié en que estos medios emergentes surgidos del movimiento crearon verdaderas comunidades de aprendizaje y de pensamiento crítico en los que la comunidad participaba a través del acto comunicativo, ampliando sus capacidades de comunicación y sus repertorios de acción para una mayor implicación en la vida pública.

Los trabajos desarrollados por Martínez Ortiz de Zárate y Barbas Coslado (2021, 2020) coinciden con los estudios anteriores en destacar el potencial de los medios comunitarios para generar aprendizajes de tipo cognitivo, actitudinales y procedimentales, si bien estos autores ponen el foco en las dimensiones emocional y afectiva de los procesos participativos promovidos en el seno de estas organizaciones. Martínez y Barbas han explorado los determinantes de la motivación y movilización de los radioactivistas, destacando factores como la satisfacción derivada de contribuir a un proyecto común con personas con las que se comparten valores y objetivos comunes, así como los lazos afectivos que se generan y que parecen ser determinantes para el desarrollo de procesos de aprendizajes satisfactorios.

En conclusión, estos estudios han explorado prácticas comunicativas y de formación en medios que se desarrollan principalmente en contextos informales y que dan lugar a la mejora de las competencias comunicativas de los participantes, lo que contribuye al empoderamiento mediático de los colectivos sociales. Pero, además, estos procesos de aprendizaje entre pares favorecen también la educación en valores y el cambio actitudinal, la construcción de nuevos marcos de interpretación de la realidad y de nuevas prácticas comunitarias dirigidas a la sostenibilidad social y emocional del medio y de sus integrantes.

4.2.2. Prácticas de alfabetización mediática en la Red de Medios Comunitarios, alcance y limitaciones

La calidad de la formación que ofrecen los medios comunitarios ha comenzado a ser una preocupación para sus gestores, institucionalizando

sus cursos de formación, mejorando metodologías y contenidos. Así, no siendo algo generalizable al conjunto del sector, se han encontrado un elenco de emisoras que han convertido la formación en una de las piedras angulares de su actividad. Dichas entidades han venido estableciendo acuerdos formales e informales con entidades sociales e instituciones socioeducativas, lo que ha permitido que niños, jóvenes y adultos tengan experiencias significativas de radiodifusión a través de procesos de formación-aprendizaje de base experiencial.

Onda Merlín Comunitaria (Madrid), Onda Color (Málaga), Onda Polígono (Toledo), RTVC (Cardedeu), Cuac FM (A Coruña), o el "Proyecto Escuela de Radio" desarrollado por la Unión de Radios Libres y Comunitarias de Madrid (URCM) son algunos ejemplos de medios del tercer sector de la comunicación con amplia experiencia en el desarrollo de procesos de alfabetización mediática con implicación de sus comunidades de referencia o de grupos de jóvenes y estudiantes.

Existen también ciertas experiencias dentro de la Red de Medios Comunitarios (ReMC) de trabajo colaborativo hacia la construcción de un enfoque pedagógico común, inspirado en los modelos de aprendizaje colectivo (Catoira, 2015). Por ejemplo, esta red ha creado un grupo de trabajo específico para debatir y elaborar propuestas de mejora de los planes formativos y de los procesos de aprendizaje de sus propios medios. Así, a través de su página Web ha publicado un buen número de materiales y recursos didácticos sobre formación en radio como el "manual de alfabetización mediática: toma las ondas" de Onda Color (Blanco, 2017), el "manual de ficción sonora de Onda Color" (Blanco, 2018), el "manual de radioteatro de Radiópolis" (Limón y Cabello, 2018) o el "módulo sobre periodismo y producción radiofónica" de Cuac FM (2018).

No obstante, no ha existido hasta el momento ningún esfuerzo de sistematización y estandarización de los diferentes programas formativos, existiendo una gran disparidad en cuando a contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, parece necesaria una comprensión más holística de la formación en medios, dirigida a mejorar la capacitación del conjunto de los asociados y/o voluntarios para que

asuman responsabilidades en la gestión del propio medio y sean capaces de liderar la misión transformadora que estos medios aspiran a desempeñar.

Los activistas señalan como principal obstáculo para la promoción de proyectos de alfabetización mediática la falta de recursos económicos y humanos y la alta dependencia del voluntariado participante en el medio. Así, en la mayoría de las radios libres y comunitarias del estado, la gestión del medio recae casi al cien por cien en el voluntariado. Ello se extiende a la acción formativa, pues son habitualmente las personas asociadas las que diseñan e imparten estos programas formativos de manera altruista y voluntaria.

La impartición de la docencia recae en manos de unas pocas personas dedicadas también a la producción de programas radiofónicos o a otras tareas de gestión del medio. Solamente los medios con mayor capacidad financiera o mayor estructura han sido capaces de "profesionalizar" sus proyectos de capacitación mediática, como es el caso, por ejemplo, de Onda Merlín Comunitaria, Radio Televisión de Cardedeu u Onda Color. Esto ha sido así porque han logrado fuentes de financiación externa -normalmente fondos públicos- para el desarrollo de proyectos formativos en beneficio de la comunidad o de sectores concretos de la población.

5. DISCUSIÓN

Los medios de comunicación juegan un papel clave en la comprensión que la ciudadanía tenga sobre la realidad en la que están inmersos. Estos no solamente reflejan la realidad, sino que ayudan a construirla como un fenómeno social compartido. Es por ello por lo que, la ciudadanía, junto con el derecho a la libertad de expresión y el acceso a información veraz, reivindica también la democratización del acceso a los medios de comunicación.

La puesta en práctica de dichos derechos y reivindicaciones se ha articulado históricamente a través de la creación de medios de titularidad ciudadana generalmente de ámbito local, si bien el acceso a las tecnologías de la información y comunicación y el acceso universal a Internet

ha favorecido la creación de nuevos medios de carácter no lucrativo, en su mayoría digitales, como aquellos que emergieron del movimiento 15M (Barbas, 2015, 2018) o del movimiento *Nunca Máis* (Lema-Blanco, 2022).

Existe, asimismo, por parte del tercer sector de la comunicación, de una toma de conciencia acerca de su papel como agentes de alfabetización mediática. Por consiguiente, algunos de estas entidades han articulado propuestas pedagógicas dirigidas a colectivos externos al propio medio, o en colaboración con otras instituciones educativas formales y no formales, con el objetivo de mejorar las competencias mediáticas y el consumo crítico de información de un público amplio. Este nuevo rol ha repercutido en el fortalecimiento de estas iniciativas y de su impacto en la comunidad, y puede contribuir a la sostenibilidad organizativa, política y financiera del medio (Barranquero y Candón, 2021).

Un potencial itinerario formativo por desarrollar en este ámbito debería atender, al menos, a tres dimensiones, descritas a continuación:

a. Competencias para la comunicación social,
b. Competencias tecnológicas, y
c. Competencias para la gestión y planificación estratégica del medio

Las **competencias para la comunicación social** incluirían la adquisición de conocimientos teórico-conceptuales relacionados con la filosofía de los medios comunitarios, aspectos éticos de la comunicación de masas y las condiciones legales en las que operan estos medios, especialmente en contextos donde su regulación no es satisfactoria. Dentro de esta temática deberían tratarse las problemáticas relacionadas con las políticas de comunicación, en tanto que los medios son influyentes transmisores de discursos sociales y portadores de ideología e imaginarios. Desde una perspectiva práctica, debería favorecerse la adquisición de competencias para la creación de contenidos mediáticos, audiovisuales y digitales, así como para la producción y postproducción de estos productos.

Las **competencias de ámbito tecnológico** tendrían por objeto la adquisición de conocimientos y destrezas para el empleo del hardware y

software necesarios para la producción audiovisual. Esto abarcaría el manejo de los equipamientos audiovisuales del medio, los recursos informáticos o el uso de las aplicaciones necesarias para la pre y postproducción de los productos comunicativos y su divulgación a través de los recursos disponibles.

Las **competencias para la gestión y planificación estratégica del medio** comunitario comprenderían la transmisión de valores como la corresponsabilidad, la solidaridad, el cooperativismo, así como la adquisición de habilidades relacionadas con la dinamización comunitaria, la gestión de proyectos, el desarrollo de la visión estratégica, la gestión de recursos económicos y financieros, o la facilitación de grupos y gestión de conflictos. Esta dimensión organizacional y estratégica resulta vital para los medios comunitarios porque, cada vez más, precisan dotarse de recursos humanos y financieros capaces de sostener sus proyectos y responder a las demandas de la comunidad.

En definitiva, con el fin de construir y sostener a lo largo del tiempo una alternativa a las estructuras mediáticas públicas y comerciales existentes, los miembros de las iniciativas ciudadanas de comunicación social deberían:

- Adquirir **conocimientos específicos acerca del funcionamiento de las instituciones**, y particularmente del sistema mediático, y sobre cómo éstos perpetúan valores y prácticas no deseables desde la óptica de la comunicación para el cambio social.

- Desarrollar **competencias para la cooperación y gestión de conflictos**, a fin de crear nuevas relaciones sociales y mantener la motivación interna ante los obstáculos y dificultades a los que se enfrenten en su funcionamiento diario.

- Desarrollar **estrategias efectivas de interacción** con otros actores e instituciones relevantes, que a menudo incluyen establecer alianzas para alcanzar objetivos comunes.

Si bien las tres dimensiones propuestas son un avance todavía inicial de los resultados de este estudio, es preciso señalar que este itinerario

formativo no debe ser comprendido como una propuesta definitiva y universalizante. Al contrario, éste pretende ser únicamente un punto de partida que sirva a los propios medios del sector para reflexionar acerca de sus necesidades internas y las oportunidades que el nuevo marco legal les otorga, así como sobre las potencialidades que alberga su identificación como agentes de alfabetización mediática de la comunidad, atendiendo al ecosistema social, cultural y mediático en el que éstos operen.

6. CONCLUSIONES

La sostenibilidad de los medios comunitarios radica en su capacidad para servir a los intereses de su comunidad de referencia. Entre ellos se encuentra la alfabetización mediática, comprendida como un proceso de empoderamiento que integra tanto las capacidades de comprensión y análisis crítico de los mensajes que se distribuyen en los medios, como el desarrollo de competencias para la elaboración y difusión de mensajes y discursos propios, de manera eficaz, y a través de una diversidad de medios comunicacionales. Y ahí es donde las radios y televisiones comunitarias han venido jugando un papel relevante, contribuyendo a la adquisición, por parte de sus asociados y voluntarios, de una diversidad de conocimientos teóricos, habilidades y destrezas vinculadas a la comunicación social desde una perspectiva crítica y participativa.

Las redes de medios juegan un papel importante para las radios y televisiones comunitarias de ámbito local. Al facilitar las interacciones entre los miembros de las iniciativas de diferentes partes del estado (o también en un contexto internacional), se brindan oportunidades para el aprendizaje, el apoyo mutuo, la experiencia de pertenencia a un movimiento global de medios comunitarios, lo que a menudo contribuye a la generación de nuevas ideas, y una mayor motivación para los miembros de las iniciativas locales.

No obstante, a pesar de los esfuerzos ya realizados, estos medios tienen un largo camino por delante para convertirse en referentes de alfabetización mediática del conjunto de la sociedad. El reconocimiento explícito de la nueva Ley de Comunicación Audiovisual (2022) a los medios comunitarios como actores relevantes para los programas de

alfabetización y formación mediática puede servir de revulsivo para que los movimientos sociales o las entidades educativas miren hacia estos medios como instrumento para fortalecer sus competencias mediáticas y ejercer su derecho a la comunicación mediatizada a través de ellos. Dicho impulso contribuiría la mejora de la sostenibilidad social y financiera del tercer sector de la comunicación y a aumentar su capacidad de influencia social.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se enmarca en una de las líneas de la Red de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa (RICCAP) que se desarrolla dentro del proyecto I+D+i "Sostenibilidad del Tercer Sector de la Comunicación. Diseño y aplicación de indicadores" (PID2020-113011RB-I00), financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

8. REFERENCIAS

AMARC. (2010). Principios para garantizar la diversidad y el pluralismo en la radiodifusión y los servicios de comunicación audiovisual. Fundación Ford.

Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Antropología Experimental, (10), 89-102

Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación, 10(14), 157-175

Barbas Coslado, A. (2015). Activismo comunicacional y pedagogía política: un estudio etnográfico sobre la comunicación educativa en el movimiento 15-M. Tesis Doctoral. UNED

Barbas Coslado, A. (2018). La comunicación educativa en el movimiento 15-M. Notas sobre una etnografía pedagógico-política en proceso. Revista Internacional De Pensamiento Político, 10, 103–117

Barbas Coslado, A., y Martínez Ortiz de Zárate, A. (2020). Vidas de activismo. La participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizajes. Diálogo andino, (62), 65-75

Barranquero, A., Bergués, L., Candón, J., García, J., Lema-Blanco, I., … Villanueva, S. (2015). La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad

Barranquero, A., y Candón-Mena, J. (2021). La sostenibilidad del Tercer Sector de la Comunicación en España. Diseño y aplicación de un modelo de análisis al estudio de caso de El Salto y OMC Radio. REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, 137, e71863

Barranquero, A., y Sáez Baeza, C. (2021). La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España. Gedisa

Blanco, A. (2017). Manual de alfabetización mediática: toma las ondas. Plataforma de Comunicación Comunitaria Onda Color

Blanco, A. (2018). Manual de ficción sonora. Plataforma de Comunicación Comunitaria Onda Color

Catoira, R. (2015). Taller de formación en radios comunitarias. En: I. Lema-Blanco (coord..), Conclusiones del Encuentro Europeo de Medios del Tercer Sector. El Tercer Sector de la Comunicación: creando redes para el intercambio de conocimiento y la comunicación social, (pp.12-14). Colectivo de Universitarios Activos

Cohen Montoya, A. E. (2016). Investigación evaluativa para el diseño de una propuesta de intervención en edu-comunicación para la ciudadanía activa: análisis de los proyectos La Cruïlla Comuna y Desmuntamites. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra

Cohen Montoya, A. E. (2021). Educomunicación. 20 diálogos teórico prácticos. Neret

Cuac FM (2018). Módulo sobre periodismo y producción radiofónica. Colectivo de Universitarios Activos

Dumitru, A., Lema-Blanco, I., Kunze, I., Kemp, R., Wittmayer, J., Haxeltine, A., García-Mira, R., Zuijderwijk, L. and Cozan, S. (2017). Social learning in social innovation initiatives: learning about systemic relations and strategies for transformative change (TRANSIT Brief#4), TRANSIT: EU SHH.2013.3.2-1 Grant agreement no: 613169

García García, J. (2017). Transformaciones y aprendizajes de las radios comunitarias en España: hacia un modelo de radio inclusiva. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”, 10(1), 30-41

García García, J. y Lema Blanco, I. (2021). Regulación y políticas para la comunicación alternativa en España: una evaluación crítica. En: A. Barranquero y C. Sáez (coords.), La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España, (pp. 161-187). Gedisa

García García, J. y Meda González, M. (2012). ¡Qué locura de radio! Salud mental y radios comunitarias en España. En: M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (coord.), Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina, (pp. 309-322). Fragua

Grizzle, A.; Torrent, J. y Pérez Tornero, J.M. (2013). MIL as a Tool to Reinforce Intercultural Dialogue. En: U. Carlsson & S. H. Culver (Eds.), Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue, (pp.9-16). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicar, (11), 158-165

Lema-Blanco, I. (2015a). Los medios de comunicación comunitarios como espacios de educación no formal para los/las jóvenes. Motivaciones, formas de participación y tipos de aprendizaje generados. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (14), 14-28

Lema-Blanco, I. (2015b). La formación ofertada por los medios del Tercer Sector desde la perspectiva de los jóvenes implicados. En: A. Barranquero (coord.), La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación, (pp.46-48). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad

Lema-Blanco, I. (2018a). Community radio as a social learning instrument for social empowerment and community building. An analysis of youth participation in the Spanish Third Media Sector. En: I. Gallego, M. Fernández Sande & N. Limón (eds.), Radio Research Trends: Diversity, Innovation & Policies, (pp.15-30). Cambridge Scholars Publishing

Lema-Blanco, I. (2018b). El rol de los medios de comunicación comunitarios como herramientas de inclusión social. El caso de la emisora CUAC FM en A Coruña. En X. M. Cid et al. (coord.), Educación Social e Escola, Unha análise da última década (2006-2016), (pp. 693-708). CEESG/ NEG

Lema-Blanco, I. (2020). La deficiente regulación en España de los medios de comunicación comunitarios: el caso de Cuac FM. Quaderns del CAC, 46, vol. XXIII, 57-64

Lema-Blanco, I. y Meda González, M. (2016). Linguistic diversity and Communication rights: the role of community media in the promotion of regional or minority languages in Europe. Radio, Sound & Society Journal, 1(1), 26-41

Lema-Blanco, I., Rodríguez-Gómez, E. & Barranquero-Carretero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social. Comunicar, 48, 91-99

Lema Blanco, I. (2022). El papel de los medios de información en la activación y desactivación de la plataforma Nunca Máis durante la crisis del Prestige. En: El poder de la comunicación política: actores, estrategias y alternativas, (in press). Dykinson S.L

Lewis, P. M. (2008). Promoting social cohesion. The role of community media. Report prepared for the Council of Europe's Group of Specialists on Media Diversity

Limón, M. y Cabello, T. (2018). Radioteatro: Manual de alfabetización mediática de radiópolis. Radiópolis - Asociación Taller de Comunicación Radio Endanza

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. The communication review, 7(1), 3-14

Martínez Ortiz de Zárate, A. y Barbas-Coslado, Á. (2021). La dimensión socioeducativa de las radios comunitarias: un estudio desde la ética del cuidado. Historia y Comunicación Social, 26(2), 429-440

Mayugo, C. (2012). Educomunicación, participación social y prácticas de comunicación comunitaria. La experiencia catalana. En: M. Martínez Hermida y F. Sierra (coord.), Comunicación y desarrollo prácticas comunicativas y empoderamiento local, (pp. 323-350). Gedisa.

Orr, D. (1992). Ecological literacy. State University of New York Press

Pérez Martínez, J. E. (2020). Representaciones de lo alternativo en el Madrid del tránsito a la democracia. El caso de la (contra) cultura mediática de las radios libres (1976-1989). RIHC: Revista Internacional de Historia de la Comunicación, 15, 87-105

Rodríguez Herrero, M. R., López, O. P., Torregrosa, J. J. G., de Castro Lázaro, I., Bobillo, M. D. C. L., Flores, M. Á. M., ... & Herrero, M. R. (2018). La radio como herramienta de integración comunitaria. RES: Revista de Educación Social, (26), 213-229

Sande, M. F., & Leal, C. M. L. (2015). La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid. En: Radio, sound and Internet. Proceedings of Net Station International Conference, (pp. 99-110) CECS-Universidade do Minho

Vecchia Pereira, L. C. D. (2019). Experiencias vivenciadas en Radio Nikosia: cambio semántico y protagonismo en salud mental. Hachetetepé: revista científica de educación y comunicación, 19, 13-24

Wilson, C. (2019). Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab, November 2019

EL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL: DEFINICIÓN, VARIABLES RELACIONADAS Y TEORÍAS

JORGE MAGDALENO MARCO
Universidad Isabel I

1. ¿QUÉ ES EL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL?

Organ (1988) lo definió originalmente como el comportamiento individual que es discrecional, no reconocido directa o explícitamente por el sistema formal de recompensas, y que en conjunto promueve el funcionamiento eficaz de la organización. "Discrecional" implica que el comportamiento no es un requisito contenido en la descripción del trabajo, sino una elección personal en su lugar. No participar en este tipo de comportamiento no sería punible. Aun cuando algunos investigadores consideran que en ocasiones algunos empleados pueden asumir un comportamiento de ciudadanía organizacional como parte de sus requisitos del rol (Morrison, 1994), se acepta ampliamente que tiene una entidad fuera de esta prescripción.

Para ayudar a distinguir este concepto del desempeño contextual, Organ refinó el constructo (1997) en comportamientos que contribuyen al mantenimiento y mejora del contexto social y psicológico que apoya al desempeño de tarea. Cabe destacar la importancia que tiene este matiz; el comportamiento de ciudadanía organizacional tiene un cariz eminentemente social, al contrario que otras variables del ámbito.

En suma, los comportamientos de ciudadanía organizacional cubren cualquier acción constructiva y productiva que realizan los trabajadores, por su propia elección, que tiene como objetivo apoyar a los colegas y a la organización, y que no se considera parte intrínseca de su trabajo.

1.1. Relaciones del Comportamiento de Ciudadanía Organizacional con Otros Conceptos Cercanos

La primera diferencia debe hacerse con el desempeño intrarrol o desempeño de tarea. Se cree que el comportamiento de ciudadanía organizacional se compone de comportamientos discrecionales, desplegados voluntariamente por el empleado, que van más allá del descripción del trabajo (Organ, 1988). Por el contrario, el desempeño intrarrol o desempeño de tarea no comprende comportamientos voluntarios sino aquellos que están contenidos en la descripción del puesto como parte del deber de los empleados.

Hay otros constructos en el campo que están mucho más cerca de la conducta de ciudadanía organizacional. Por lo tanto, es necesario diferenciarlo de ellos. En algunas ocasiones, su asimilación entre ellos puede estar justificada y aceptable; de hecho, la literatura lo ha hecho con frecuencia. Sin embargo, es recomendable ser consciente de las sutiles diferencias que matizan su parentesco. Es el caso de comportamiento extra-rol, desempeño contextual y organización prosocial comportamiento. Veamos sus aspectos diferenciales.

El comportamiento extra-rol se define como el comportamiento que beneficia o que tiene el objetivo de beneficiar a una organización (Van Dyne et al., 1995). Puede tomar la forma de comportamientos de promoción, prohibición, afiliación y desafío (Van Dyne & LePine, 1998). Por lo tanto, el comportamiento extra-rol va más allá del comportamiento de ciudadanía organizacional ya que contempla acciones del empleado que pueden ser desafiantes, perjudiciales o prohibitivas para la organización. Un ilustrativo un ejemplo de comportamiento extra-rol puede ser la denuncia de irregularidades; persigue ayudar a la organización, pero eventualmente puede dañarla.

El desempeño contextual, aunque definido de manera muy similar a comportamiento de ciudadanía organizacional, como ofrecerse voluntario para llevar a cabo tareas que no son formalmente parte del trabajo y ayudar y cooperar con otros en la organización para conseguir el logro de tareas (Borman & Motowidlo, 1993), no requiere que la conducta sea discrecional y no recompensada (Becton et al., 2008). Por ejemplo, los

empleados que se ofrecen como voluntarios para trabajar horas extra ante el aumento del volumen de trabajo, horas que se pagan después.

El comportamiento organizacional prosocial se define como el comportamiento para promover el bienestar de los individuos o grupos en la organización (Brief & Motowidlo, 1986). El comportamiento organizacional prosocial incluye tanto el desempeño extra-rol, como comportamientos funcionales y disfuncionales para la organización. De lo contrario, el comportamiento de ciudadanía organizacional contempla solo comportamientos extra-rol y comportamientos funcionales para la organización. Un ejemplo de comportamiento organizacional prosocial sería un empleado que lleva a un colega enfermo al hospital, lo que implica que ambos se van sus puestos de trabajo.

1.2. Estructura del Comportamiento de Ciudadanía Organizacional

La importancia de estudiar el comportamiento de ciudadanía organizacional para organizaciones está presente desde las primeras etapas de su desarrollo como concepto. Ya Katz y Kahn (1966) observaron que a veces el funcionamiento normal de organizaciones depende de los comportamientos de los empleados que no pueden ser prescritos o requerido en un trabajo. En un contexto de evaluación del desempeño, se toma en consideración por los supervisores, que ejecutan una consideración completa de todos los aspectos relevantes para desempeño, incluso más allá de la descripción formal del trabajo, como el comportamiento de ciudadanía organizacional (Azmi et al., 2016). Bateman y Organ (1983) sugieren que los supervisores valoran esos comportamientos porque facilitan su trabajo y porque no pueden pedir a sus empleados que se comprometan con ellos ya que no están explícitamente requeridos en la descripción del puesto. Incluso en las primeras etapas de una carrera laboral en una empresa específica, como selección de personal, los candidatos con alto comportamiento de ciudadanía organizacional logran puntajes más altos que los candidatos más bajos en él; las decisiones de selección son realmente sensibles a los candidatos que presentan niveles bajos de este parámetro (Podsakoff et al., 2011), por lo que suelen obtener menos éxito en este ámbito.

Estas razones, junto con otras comentadas anteriormente, nos hacen entender que en el contexto actual el comportamiento de ciudadanía organizacional entra en una aparente paradoja que hace más interesante su estudio. Por un lado, es un comportamiento discrecional que los empleados muestran voluntariamente. En el otro lado, las empresas valoran cada vez más este comportamiento, hasta el punto de que afecta a la consideración que los supervisores tienen de sus empleados. En definitiva, no hay duda sobre el valor de estos comportamientos.

Una vez que hemos revisado las cuestiones de definición de comportamiento de ciudadanía organizacional, así como su dimensionalidad e importancia en el campo organizacional, exploremos en la siguiente sección cuáles son aquellos factores que pueden promoverlo o han sido tradicionalmente concebidos como posibles antecedentes por el fenómeno.

1.3. Antecedentes del Comportamiento de Ciudadanía Organizacional

Aunque no nos centremos en todos los antecedentes de nuestras variables clave, consideramos apropiado revisar estas antecedentes en la literatura (y también los resultados, en la siguiente sección) para mejorar comprender nuestros constructos. Más adelante, nos centraremos en los más pertinentes. Una categorización amplia de los antecedentes del comportamiento de ciudadanía organizacional los divide en disposiciones, actitudes, motivaciones, características del trabajo, relaciones y liderazgo:

1.3.1. Disposiciones

La amabilidad y la escrupulosidad, sobre otros factores de personalidad de los cinco grandes, parecen predecir el comportamiento de ciudadanía organizacional (Podsakoff et al., 2000). Es importante no confundir esta “escrupulosidad” con la dimensión del comportamiento de ciudadanía organizacional también nombrada "escrupulosidad". Este último se refiere a conductas caracterizadas por la asistencia, puntualidad y conservación de los recursos, mientras que la disposición es un rasgo de personalidad que consiste en ser cuidadoso y diligente. Específicamente, la amabilidad parece predecir con más fuerza OCB-I, y la conciencia el

OCB-O (Ilies et al., 2007). Además, se ha encontrado una afectividad positiva como rasgo para predecir OCB-I, y afectividad negativa, OCB-O (Podsakoff et al., 2000). Finalmente, el capital psicológico, un constructo compuesto por autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo (variables que son a medio camino entre estados y disposiciones) parece predecir también comportamiento de ciudadanía organizacional (Pradhan et al., 2016).

1.3.2. Actitudes

La satisfacción laboral es un predictor del comportamiento de ciudadanía organizacional (Ilies et al, 2007). También lo son el compromiso organizacional (Podsakoff et al., 2000) y las percepciones de justicia y equidad (Colquitt et al., 2001). Colquit et al. (2001) estudió el impacto diferencial de algunos antecedentes en OCB-O y OCB-I; encontraron que el compromiso organizacional y la justicia de procedimiento están más relacionados con el OCB-O, mientras que la justicia interpersonal lo está más con el OCB-I.

1.3.3. Motivaciones

La preocupación organizacional predice el OCB-O y los valores prosociales predicen el OCB-I (Rioux & Penner, 2001). La gestión de las impresiones o el intento de mejorar la autoimagen para obtener recompensas parecen predecir el comportamiento de ciudadanía organizacional, especialmente cuando este último se dirige a miembros con influencia dentro de la organización (Bowler & Brass, 2006). La indiferencia a las recompensas es un predictor negativo de la ciudadanía organizacional comportamiento (Podsakoff et al., 2000), lo cual es un dato llamativo cuando menos.

1.3.4. Características del trabajo

En su conjunto, las características del trabajo parecen influir en el comportamiento de ciudadanía organizacional (Podsakoff &Mackenzie, 1997). Entrando en detalle, la autonomía laboral (Farh et al., 1990), la retroalimentación de tareas y las tareas intrínsecamente placenteras mejoran el comportamiento de ciudadanía organizacional, mientras que la

rutinización de tareas es perjudicial para ella (Podsakoff et al., 2000). La ambigüedad de rol y el conflicto de rol parecen ser predictores negativos de altruismo, cortesía y deportividad, mientras que el apoyo organizacional percibido predice el altruismo (Podsakoff et al., 2000).

1.3.5. Relaciones sociales

Se ha demostrado que las relaciones sociales predicen el comportamiento de ciudadanía organizacional (Bowler & Brass, 2006). El intercambio de los miembros del equipo (Kamdar & Van Dyne, 2007), la intensidad de la amistad (Bowler & Brass, 2006), la calidad de las relaciones interpersonales (Andersen & Williams, 1996) y las normas de apoyo grupal (Ng & Van Dyne, 2005) parecen tener efecto sobre la OCB-I. La cohesión grupal predice el comportamiento de ciudadanía organizacional en general (Podsakoff et al., 2000).

1.3.6. Liderazgo

El intercambio líder-miembro parece ser un fuerte predictor del comportamiento de ciudadanía organizacional (Podsakoff et al., 2000). Esto puede tomar la forma de OCB-I orientado al líder mismo (Kamdar & Van Dyne, 2007). El liderazgo transformacional pronostica claramente, en todas sus formas, el comportamiento de ciudadanía organizacional, mientras que el liderazgo transaccional lo predice débil o incluso negativamente (Podsakoff et al., 2000). Las percepciones de apoyo del líder también están relacionadas con el comportamiento de ciudadanía organizacional (Organ & Ryan, 1995).

Una vez que hemos enumerado las variables que tienen el potencial para fomentar el comportamiento de ciudadanía organizacional en el trabajo, exploremos en la siguiente sección aquellas que pueden ser a su vez promovidas por él, es decir, sus resultados o consecuencias.

1.4. Resultados del Comportamiento de Ciudadanía Organizacional

Las consecuencias del comportamiento de ciudadanía organizacional se pueden agrupar en los resultados individuales, el desempeño organizacional y las evaluaciones del desempeño laboral.

1.4.1. Resultados individuales

El comportamiento de ciudadanía organizacional parece ser un predictor del desempeño individual, de la satisfacción laboral, así como del desarrollo personal y de la salud física y mental (Aggarwal y Singh, 2016). En el caso de la satisfacción laboral, la literatura muestra que actúa a la vez como antecedente y como resultado, lo que podría sugerir una relación recíproca. También puede tener impactos negativos ya que está asociada con el conflicto trabajo-familia y sobrecarga de roles (Aggarwal & Singh, 2016), debido a la mayor implicación con el trabajo que supone.

1.4.2. Desempeño organizacional

El comportamiento de ciudadanía organizacional se asocia con mayores ingresos, calidad de la empresa, eficiencia, satisfacción del cliente, así como con menos costos y quejas en atención al cliente (Walz & Niehoff, 2000). También reduce las tasas de rotación (Azmi et al., 2016). Los comportamientos de ciudadanía organizacional se encuentran relacionados con la efectividad organizacional en general (Podsakoff et al., 1997).

1.4.3. Evaluaciones de desempeño laboral

El comportamiento de ciudadanía organizacional parece predecir las evaluaciones de desempeño al menos tanto como el desempeño del rol. Por otro lado, parece influir también en la toma de decisiones sobre recompensas y sobre las recomendaciones de promoción (Podsakoff et al., 2000).

Después de revisar los principales antecedentes y consecuencias o resultados de las comportamiento de ciudadanía organizacional, en la próxima sección pretendemos esbozar las dinámicas que son relevantes para su expresión o materialización.

2. TEORÍAS Y DINÁMICAS DEL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL

Las dinámicas y teorías que esbozamos aquí son las que principalmente arrojan resultados sobre nuestra variable de interés y por tanto ayudan a entender los procesos que podrían estar teniendo lugar en el ámbito laboral.

Como sugerimos previamente, el comportamiento de ciudadanía organizacional posee un carácter social que está incluido en la definición misma; en este sentido, existe literatura que avala dicha aseveración. Señalaremos las dinámicas organizacionales que orbitan alrededor de este hecho. En primer lugar, hablaremos de la teoría del intercambio social, teoría que da una explicación plausible de la relación que el comportamiento de ciudadanía organizacional puede tener con sus antecedentes; más adelante abordamos el concepto de job crafting, que podría ser un posible mediador en el mecanismo en esta relación; discutimos finalmente el carácter social que comportamiento de ciudadanía organizacional parece tener, basado en la preponderancia que una de las dimensiones de job crafting, "aumento de los recursos laborales sociales", parece tener en los mecanismos mencionados.

2.1. La Teoría del Intercambio Social

Uno de los antecedentes teóricos que mejor puede explicar la fenómeno del comportamiento de la ciudadanía organizacional es la teoría del intercambio social, aunque, para ser precisos, no es realmente una teoría sino un marco de referencia dentro del cual muchas teorías pueden florecer (Emerson, 1976). Todas estas teorías se basan en varias asunciones básicas sobre la naturaleza de las relaciones humanas, pero una línea de base es que todas las relaciones humanas son filtradas por un análisis de

costo contra beneficio que incluye una comparación con alternativas realistas.

Emerson dijo que el intercambio social es un análisis económico de situaciones sociales no económicas (1976). En una relación social, ambas partes tienen una responsabilidad mutua (Lavelle et al., 2007). Al mismo tiempo, el interés propio y la interdependencia rigen la interacción (Lawler & Thye, 1999); en otras palabras, la interacción persigue el logro de objetivos de interés propio por medio de relacionarse con los demás, quienes a su vez operan de la misma manera. Dos o más actores tienen algo de valor el uno para el otro, y tienen que decidir qué intercambiar y en qué cantidades (Lawler, 2001). En este contexto, el interés personal no se ve como algo negativo; por el contrario, cuando se reconoce el interés propio, se funcionar como guía para la interacción con el fin de promover el interés propio de ambas partes (Roloff, 1981).

En el contexto del trabajo, Saks (2006) sostiene que, cuando los individuos obtienen recursos de su organización, se sienten obligados a reembolsar a la organización de alguna manera. Las personas pueden sentir que una forma natural de pagar a su organización es aumentar su nivel de participación y compromiso. En este sentido, el comportamiento de ciudadanía organizacional es congruente con esa idea. Implica un milla extra que los empleados están dispuestos a correr, y no esperarán una recompensa monetaria como pago ya que ya han sido pagados de alguna manera por adelantado. Cuando la organización no proporciona suficientes recursos a los empleados, es probable que estos dejen de contribuir tanto, recortar sus roles o ceñirse a las tareas básicas que tienen que realizar según la descripción básica y mínima de su puesto de trabajo.

Los recursos organizativos a los que se hace referencia pueden ser cualquier aspecto que necesidan o desean los empleados y que la empresa puede proporcionar. La autonomía laboral es un recurso organizacional que los empleados pueden perciben como deseable y puede hacer que actúen en consecuencia. Sin embargo, no todos los efectos deben ocurrir a través de este intercambio social; puede haber dinámicas adicionales que explican el efecto de los antecedentes del comportamiento ciudadano y el mismo, que pueden complementar lo que acabamos de exponer. En la siguiente sección, de hecho, vamos a echar un vistazo al

constructo y el papel de job crafting porque puede actuar como un mecanismo particular entre el comportamiento de ciudadanía organizacional y sus antecedentes.

2.1.1. Job crafting

Job crafting podría tener un impacto positivo en el comportamiento de ciudadanía organizacional porque favorece un ajuste en el trabajo que puede ser la base para que los empleados se involucren en comportamientos complementarios que generalmente benefician a la organización. Job crafting es un concepto derivado del modelo de demandas laborales y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2007) y se define como los cambios que los empleados hacen para equilibrar sus demandas de trabajo y los recursos de trabajo con sus capacidades personales y con sus necesidades personales (Tims et al., 2012). En otras palabras, es un activo ajuste que los empleados hacen por su propia iniciativa en el trabajo generalmente cuando sienten que las exigencias son excesivas o que los recursos no son suficientes.

Este ajuste, según Tims et al. (2012), puede ser ejecutado al aumentar los recursos laborales estructurales, al reducir las demandas laborales obstaculizantes, al aumentar los recursos sociales del trabajo o al aumentar las demandas desafiantes laborales. 'Aumento de recursos laborales estructurales' aparece cuando los empleados obtienen recursos para hacer su trabajo, como por ejemplo variedad de tareas u oportunidades para desarrollo. 'Disminución de las demandas laborales obstaculizantes' se refiere a la reducción de empleados sus demandas laborales debido al estrés o la sobrecarga de trabajo. 'Aumento de los recursos sociales laborales' representa reforzar las facetas sociales del trabajo, como el apoyo y la interacción. Por último, el ‘aumento de demandas laborales desafiantes’ tiene que ver con la adopción de nuevas tareas motivadoras porque su trabajo actual no les permite aplicar o desarrollar sus habilidades. En este punto, indicamos la particularidad de 'reducir las demandas obstaculizantes’ como una dimensión de job crafting; parece funcionar de manera diferente a la otros factores y mantiene relaciones negativas con los resultados organizacionales (Rudolph et al., 2017). En ocasiones, el job crafting puede confundirse con nuestra variable de interés

en este capítulo porque ambos son comportamientos proactivos impulsados por los empleados: ambos podrían ser en ocasiones sugeridos o promovidos por el supervisor, pero siempre son iniciado por el empleado (Grant & Parker, 2009).

Sin embargo, aquí es donde las semejanzas cesan. Job crafting no es un tipo de desempeño porque no es un fin, sino un medio para un fin. Es un intento de los trabajadores de alcanzar el propósito de tener un mejor ajuste persona-trabajo, y no siempre tiene que ser necesariamente bueno para la organización, aunque siempre tiene la intención de ser bueno para el empleado (Dierdorff & Jensen, 2018). Por el contrario, el comportamiento de ciudadanía organizacional siempre tiene la intención de ser bueno para la organización, aunque en ocasiones pueda ser perjudicial para el empleado (por ejemplo, en situaciones en las que los empleados terminaron agotados tras ofrecerse voluntarios para trabajar horas extras). Sin embargo, es plausible que, en la mayoría de los casos, el job crafting sea positivo para las organizaciones, ya que busca un mejor ajuste entre ellas y sus empleados. Debido a esta mejora del ajuste, puede tener efectos deseables en el propio comportamiento de ciudadanía organizacional. El job crafting puede ser un facilitador para el surgimiento de conductas ciudadanas porque establece el terreno adecuado para que surjan. Los empleados están más adaptados a su trabajo para que puedan pensar en aportar más a la organización. Por lo tanto, el job crafting puede ser un mecanismo mediador entre los antecedentes más consolidados del comportamiento de ciudadanía organizacional y este tipo de actuación.

Sin embargo, si tenemos que subrayar una dimensión de job crafting que puede jugar un papel en la facilitación del comportamiento de ciudadanía organizacional, es el aumento de los recursos laborales sociales. En relación a esto vamos a ver la perspectiva socialmente integrada, que destaca la importancia de la estructura social de los puestos de trabajo.

2.2. La Perspectiva Socialmente Integrada

Una corriente de literatura sobre el tema señala la relevancia que los factores sociales pueden tener para conducta de ciudadanía organizacional. Grant (2007) explica que los trabajos tienen una arquitectura

relacional que hace que las acciones de los empleados influyan en otras personas, aunque la naturaleza e intensidad de estas arquitecturas varían sustancialmente dependiendo del tipo de trabajo. Esta arquitectura relacional puede tomar la forma de comunicación con otras personas afectadas por el trabajo del empleado, o de impacto en la vida de esas otras personas. Beauregard (2012) explica que los empleados que se involucran en comportamientos que mejoran el aspecto social del trabajo tienden a redundar en beneficio de toda la organización. Grant y Parker (2009) dicen que el trabajo se encuentra indisolublemente imbricado con interacciones y relaciones interpersonales, en las que los trabajos, roles y tareas que los empleados realizan y promulgan están integrados. En este sentido, la perspectiva socialmente integrada (Berg et al., 2010) entiende el trabajo como una estructura social. Esta visión contrasta con otras concepciones más usuales, en las que prevalece la consideración del trabajo como una composición de características de las tareas de dicho trabajo (por ejemplo, el modelo clásico de características del trabajo de Hackman & Oldham).

Las perspectivas sociales comenzaron a desvanecerse hasta cierto punto en los años 80 debido a algunos hallazgos débiles en su apoyo y al cambio sustancial a un paradigma más cognitivo (Grant & Parker, 2009), pero hoy ha habido un renacimiento en la contemplación de esta estructura social de puestos de trabajo.

La perspectiva socialmente integrada sugiere que las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo también son importantes con respecto al job crafting y conducta de ciudadanía organizacional. Sekiguchi y sus colegas (2017) destacaron la importancia de la capacidad de interactuar con otros o tener una influencia sobre otros como elemento decisivo en fomentar el job crafting en un lugar de trabajo socialmente integrado. Además, los recursos sociales laborales parecen funcionar como facilitadores únicos del comportamiento de ciudadanía organizacional. En el apartado de antecedentes, vimos que las relaciones sociales se ha demostrado que lo predicen (Bowler & Brass, 2006). Aumentar los recursos laborales sociales, una dimensión de job crafting, implica apuntalar los aspectos sociales del trabajo, como obtener retroalimentación y apoyo, y regular los niveles deseados de interacción en el trabajo (Tims

et al., 2012). Empleados capaces de dar forma a sus puestos de trabajo ganando más recursos sociales en esta dirección estarán más preparados y dispuestos a favorecer el contexto social y psicológico del trabajo (que era, si recordamos, la definición de comportamiento de ciudadanía organizacional). La razón detrás de este hecho es que ambos fenómenos comparten la preocupación por el envoltorio social del trabajo. La comprensión de este fenómeno ayuda a avanza los hallazgos relativos a cómo el aumento de los recursos laborales sociales era más importante que las otras dimensiones de job crafting como mecanismo mediador entre la autonomía laboral y la autoeficacia por una por un lado, y el comportamiento de ciudadanía organizacional por el otro.

3. CONCLUSIONES

El constructo de comportamiento de ciudadanía organizacional posee una importancia desconocida para muchos expertos y profesionales en el ámbito laboral, a pesar de que su estudio no es tan reciente. Habitualmente, en las evaluaciones del desempeño periódicas realizadas en empresas se suele considerar el desempeño intrarrol, consistente en todas aquellas conductas que se espera que realice el empleado porque están descritas y delimitadas en la descripción (en muchas ocasiones física) de su puesto de trabajo. No obstante, se ha visto que el comportamiento de ciudadanía organizacional brinda enormes beneficios para las organizaciones que lo estimulan. En este sentido, cabe preguntarse si valdría la pena integrar este tipo de desempeño a las mentadas evaluaciones periódicas. Hacerlo equivaldría a otorgarles la clara importancia que tienen. No obstante, plasmarlas en el papel y evaluarlas oficialmente también significaría en cierto modo considerarlas como normativas, como intrarrol, lo que podría dar como resultado un engrosamiento involuntario de las tareas a realizar por el empleado. Podría ocasionar, asimismo, que conductas que antes se efectuaban de manera voluntaria, espontánea, ahora deban realizarse a la fuerza, adquiriendo un peligroso cariz extrínseco. Otro de los tipos habitualmente reconocidos de desempeño laboral son las conductas contraproducentes, que pese a ello no suelen recogerse en las evaluaciones.

De lo que no cabe duda, no obstante, es de que el comportamiento de ciudadanía organizacional es un constructo importante en el campo de la psicología de los recursos humanos y que los profesionales deberían conocer su existencia para, a partir de ese conocimiento, construir una cultura de fomento de conductas proactivas que acaben redundando en un mejor clima organizacional.

4. BIBLIOGRAFÍA

Aggarwal, A., & Singh, R. (2016). Exploring the nomological network of organizational citizenship behavior: A review of dimensions, antecedents and consequences. IUP Journal of Organizational Behavior, 15(3), 16.

Aguinis, H., Henle, C. A., & Ostroff, C. (2001). Measurement in work and organizational psychology. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), Handbook of industrial, work and organizational psychology (Vol. 1, pp. 27–50). Sage.

Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity. Springer-Verlag.

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Westview Press.

Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. Administrative Science Quarterly, 50, 367-403.

Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. (1986). Social influences on creativity: the effects of contracted-for reward. Journal of Personality and Social Psychology, 50(1), 14-23.

Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. Journal of Leadership & Organizational Studies, 22(3), 304-323.

Andersen, S. E., & Williams, L. J. (1996). Interpersonal, job, and individual factors related to helping processes at work. Journal of Applied Psychology, 81(3), 282-296.

Arnold, J., Silvester, J., Cooper, C. L., Robertson, I. T., & Patterson, F. M. (2005). Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace. Pearson Education.

Austin, J. T. & Villanova, P. (1992). The criterion problem: 1917–1992. Journal of Applied Psychology, 77, 836–874.

Azmi, F. T., Kavitha, D., & Kalpana, J. (2016). Organizational Citizenship Behavior (OCB): A Comprehensive Literature Review. Sumedha Journal of Management, 5(1), 102-117.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22, 309–328.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. Human Resource Management, 43(1), 83-104.

Bakker, A. B., Ficapal-Cusí, P., Torrent-Sellens, J., Boada-Grau, J. & Hontangas-Beltrán, P. M. (2018). The Spanish version of the Job Crafting Scale. Psicothema, 30, 1, 136-142.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1993). Perceived self effcacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148.

Barron, F. B., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. Annual Review of Psychology, 32, 439-76.

Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. Journal of Applied Psychology, 90, 1185-1203.

Bayona, J. A., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2015). The Work Design Questionnaire: Spanish version and validation. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 31(3), 187–200.

Beauregard, T. A. (2012). Perfectionism, self-efficacy and OCB: The moderating role of gender. Personnel Review, 41(5), 590-608.

Becton, J. B., Giles, W. F., & Schraeder, M. (2008). Evaluating and rewarding OCBs potential consequences of formally incorporating organizational citizenship behavior in performance appraisal and reward systems. Employee Relations, 30(5), 494-514.

Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. Journal of Organizational Behavior, 31, 158-186.

Blau, Peter M. (1964). Exchange & Power in Social Life. New York: J. Wiley.

Boerlisjst, G., & Meijboom, G. (1989). Matching the individual and the organization. In P. Herriot (Ed.): Assessment and selection in organization. John Wiley & Sons., New York.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. Teaching and Teacher Education, 20(3), 277-289.

Borman, W., & Motowidlo, S. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. Borman (Eds.), Personnel Selection in Organizations (pp. 71–98). San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

Bowler, W. M., & Brass, D. J. (2006). Relational correlates of interpersonal citizenship behavior: a social network perspective. Journal of applied Psychology, 91(1), 70.

Bowling, N. A. (2007). Is the job satisfaction-job performance relationship spurious? A meta-analytic examination. Journal of Vocational Behavior, 71, 167–185.

Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behavior. Academy of Management Review, 11(4), 710-725.

Campbell, D. J., & Lee, C. (1988). Self-Appraisal in performance evaluation: Development versus evaluation. The Academy of Management Review, 13(2), 302–314.

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp. 687–732). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Campbell, J. P. (2012). Behavior, Performance, and Effectiveness in the Twenty-first Century. (S. W. J. Kozlowski, Ed.), The Oxford Handbook of Organizational Psychology, Volume 1. New York, NY: Oxford University Press.

Campbell, J. P. & Knapp, D. J. (Eds.) (2001). Exploring the Limits in Personnel Selection and Classification. Erlbaum.

Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 47-74.

Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. Journal of Applied Psychology, 73, 467–481.

Cascio, W. F. (1991): Applied psychology in personnel management (4th ed.). Prentice-Hall.

Chen, C. C., & Chiu, S. F. (2009) The Mediating Role of Job Involvement in the Relationship Between Job Characteristics and Organizational Citizenship Behavior. The Journal of Social Psychology, 149(4), 474-494.

Chen, C. V., & Kao, R. (2011). A multilevel study on the relationships between work characteristics, self- efficacy, collective efficacy, and organizational citizenship behavior: The case of Taiwanese police duty-executing organizations. Journal of Psychology, 145(4), 361-390.

Chiu, S., & Chen, H. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: the mediational role of job satisfaction. Social behavior and personality, 33(6), 523-540.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Construct validity: Basic issues in objective scale development. Psychological Assessment, 7, 309–319.

Cohen, A., & Abedallah, M. (2015). The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance. Management Research Review, 38(1), 2-28.

Cropanzano, R., & Wright, T. A. (2001). When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. Consult. Psychol. J. Pract. Res., 53, 182–199.

D'Amato, A. & Zijlstra, F. (2008). Psychological climate and individual factors as antecedents of work outcomes. European Journal of Work and Organization Psychology, 17(1), 33-54.

Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. Journal of Applied Psychology, 90, 1241–1255.

Daud, S., Fadzilah, W., & Yusoff, W. (2010). SME's: The role of social capital. Asian Academy of Managment Journal, 15(2), 135–155.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. P. (2015). Job crafting and extra-role behavior: the role of work engagement and flourishing. Journal of Vocational Behavior, 91, 87-96.

Dierdorff, E. C., & Jensen, M. (2018). Crafting in context: exploring when job crafting is dysfunctional for performance effectiveness. Journal of Applied Psychology, 103, 5, 463-477.

Djourova, N., Rodríguez, I, & Lorente-Prieto, L. (2019). Validation of a modified version of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ12) in Spain. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 37(2), 93-106.

Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment implications for health, education, and the workplace. Psychological Science in the Public Interest, 5(3), 69–106.

Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. Annual Review of Sociology, 2(1), 335-362.

Ficapal-Cusí, P., Torrent Sellens, J., Boada-Grau, J., & Hontangas-Beltrán, P. M. (2014). Job change without changing job? Exploring job crafting in Spain. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56, 218–226.

Frese, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern workplaces. Industrial and Organizational Psychology, 1(1), 67-69.

Furnham, A., & Stringfield, P. (1998). Congruence in job-performance ratings: a study of 360 degree feedback examining self, manager, peers, amd consultant ratings. Human Relations, 51(4), 517-530.

Gardner, D. G. & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: an empirical examination. Group Organization Management, 23(1), 48-70.

Gasper, K., & Clore, G. L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. Psychological Science, 13, 34–40.

Geng, Q., & Wei, X. (2016). Job crafting and organizational citizenship behavior in teachers: Mediating of job engagement. Chinese Journal of Clinical Psychology, 24(2), 356-358.

George, J. M., & Zhou, J. (2002). Understanding when bad moods foster creativity and good ones don't: the role of context and clarity of feelings. Journal of Applied Psychology, 87(4), 687-697.

Ghitulescu, B. E. (2006). Shaping tasks and relationships at work: Examining the antecedents and consequences of employee job crafting. University of Pittsburgh.

Gong, Y., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative selfefficacy. Academy of Management Journal, 52, 765–778.

Gong, Y., Zhou, J., & Chang, S. (2013). Core knowledge employee creativity and firm performance: The moderating role of riskiness orientation, firm size, and realized absorptive capacity. Personnel Psychology, 66(2), 443-482.

Gordon, H. J., Demerouti, E., Le Blanc, P. M., & Bipp, T. (2015). Job crafting and performance of Dutch and American health care professionals. Journal of Personnel Psychology, 14, 192–202.

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. American Sociological Review, 25(2), 161-178.

Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. Academy of Management Review, 32, 393-417.

Grant, A. M. and Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: the rise of relational and proactive perspectives. The Academy of Management Annals, Vol. 3(1), 317-375.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology, 60, 159–170.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance, 16, 250–279.

Harris, M. M., & Schaubroeck, J. (1988). A Meta-Analysis of Self-Supervisor, Self-Peer, and Peer-Supervisor Ratings. Personnel Psychology, 41(1), 43–62.

Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning and C. R. Reynolds (Eds.), Handbook of Creativity, Plenum Press, 135-145.

Heidemeier, H., & Moser, K (2009). Self–other agreement in job performance ratings: a meta-analytic test of a process model. Journal of Applied Psychology, 94(2), 353–70.

Hennessey, B. A. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. Psychological Inquiry, 11(4), 293-298.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.

Hughes, D. J., Lee, A., Tian, A. W., Newman, A., & Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. The Leadership Quarterly, 29(5), 549-569.

Ilies, R., Nahrgang, J., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: a meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 92(1), 269-277.

Irvin, R. (2017). Job crafting and organizational citizenship behavior: Believing in your creative ability to better your job and organization. Kansas State University. Advisor: J. Jang.

James, K. M., Brodersen, M., & Eisenberg, J. (2004). Workplace affect and workplace creativity: a review and preliminary model. Human Performance, 17(2), 169-194.

Jin, X., & Hahm, S. W. (2017). The effect of authentic leadership on organizational commitment and organizational citizenship behavior in the JT industry: The moderating effects of self-efficacy. International Information Institute (Tokyo). Information, 20(6), 3823-3834.

Johnson, J. (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgments of overall performance. Journal of Applied Psychology, 86(5), 984-996.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127(3), 376-407.

Kamdar, D., & Dyne, L. V. (2007). The joint effects of personality and workplace social exchange relationships in predicting task performance and citizenship performance. Journal of Applied Psychology, 92(5), 1286-1298.

Kanten, P. (2014). The antecedents of job crafting: Perceived organizational support, job characteristics and self-efficacy. European Journal of Business and Social Sciences, 3, 113–128.

Karambayya, R. (1990). Contexts for organizational citizenship behavior: Do high performing and satisfying units have better 'citizens'. York University working paper.

Kelloway, E. K., & Francis, L. (2013). Longitudinal research and data analysis. In R. R. Sinclair, M. Wang, & L. E. Tetrick (Eds.), Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis (pp. 374-394). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Klijn, M., & Tomic, W. (2010). A review of creativity within organizations from a psychological perspective. Journal of Management Development.

Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a metaanalysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119, 254–84.

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H. C. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. International journal of productivity and performance management, 62(1), 6-28.

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet Henrica, C. W., & van der Beek, A. J. (2011). Conceptual Frameworks of Individual Work Performance. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53(8), 856–866.

Krishnan, R., Ismail, I. R., Samuel, R, & Kanchymalay, K. (2013). The Mediating Role of Work Engagement in the Relationship between Job Autonomy and Citizenship Performance. World Journal of Social Sciences, 3(3), 120-131.

Landis, R., Edwards, B. D., & Cortina, J. (2009). Correlated residuals among items in the estimation of measurement models. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.). Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity, and fable in the organizational and social sciences (pp. 195-214). New York: Routledge.

Lavelle, J. J., Rupp, D. E., & Brockner, J. (2007). Taking a Multifoci Approach to the Study of Justice, Social Exchange, and Citizenship Behavior: The Target Similarity Model. Journal of Management, 33(6), 841–866.

Lawler, E. J. (2001). An Affect Theory of Social Exchange. American Journal of Sociology, 107(2), 321-352.

Lawler, E. J.; Thye, S. R. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. Annual Review of Sociology, 25(1), 217-244.

Leverhulme, L., & Riggar, T. F. (2017). Autonomy and control at the workplace: contexts for job redesign. Routledge.

Li, J. (2015). Perceived competence, autonomy, and subjective happiness: The mediating role of job crafting. Osaka Economic Papers, 64(4), 91-104.

London, M., & Smither, J. W. (1995). Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations and performance related outcomes? Theory-based applications and directions for research. Personnel Psychology, 48, 803-839.

Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. Academy of Management Learning & Education, 7(2), 209-221.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel psychology, 60, 541-572.

MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Podsakoff, N. P. (2011). Challenge-oriented organizational citizenship behaviors and organizational effectiveness: do challenge-oriented behaviors really have an impact on the organization's bottom line? Personnel Psychology, 64, 559-592.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. Psychological methods, 7(1), 83.

Miraglia, M., Cenciotti, R., Alessandri, G., & Borgogni, L. (2017). Translating self-efficacy in job performance over time: The role of job crafting. Human Performance, 30(5), 254-271.

Mishra, R., & Shukla, A. (2012). Impact of creativity on role stressors, job satisfaction and organisational commitment. Journal of Organisation and Human Behaviour, 1(3), 18-26.

Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. Journal of Applied Psychology, 91(6), 1321–1339.

Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. Academy of Management Journal, 37, 1543–1567.

Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extra-role efforts to initiate workplace change. Academy of management Journal, 42(4), 403-419.

Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. Human Performance, 10, 71–83.

Motowidlo, S. J., Harrison, J. K. (2012). Job performance. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, S. Highhouse, & R. J. Klimoski (Eds.), Handbook of psychology, industrial and organizational psychology: Industrial and organizational psychology. John Wiley & Sons.

Mount, M. K., Judge, T. A., Scullen, S. E., Sytsma, M. R., & Hezlett, S. a. (1998). Trait, rater and level effects in 360-degree performance ratings. Personnel Psychology, 51(3), 557–576.

Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: integration, application, and innovation. Psychological Bulletin, 103(1), 27-43.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. Journal of Applied Psychology, 71(3), 492-499.

Organ, D. W. (1988). A Restatement of the Satisfaction-Performance Hypothesis. Journal of Management, 14(4), 547-57.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. Human Performance, 10(2), 85-97.

Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences. USA: Sage Publications, Inc.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. Personnel Psychology, 48, 775–802.

Park, J., Sohn, Y. W., & Ha, Y. J. (2016). South Korean salespersons' calling, job performance, and organizational citizenship behavior: The mediating role of occupational self-efficacy. Journal of Career Assessment, 24(3), 415-428.

Peiró, J. M., Ayala, Y., Tordera, N., & Lorente, L. (2014). Bienestar Sostenible en el Trabajo: Revisión y Reformulación. Papeles Del Psicólogo, 35(1), 5–14.

Peiró, J. M., Kozusznik, M. W., Rodríguez-Molina, I., & Tordera, N. (2019). The Happy-Productive Worker Model and Beyond: Patterns of Wellbeing and Performance at Work. International journal of environmental research and public health, 16(3), 479.

Peng, Y. (2013). A study of the relationship among leader-member exchange, job autonomy and organizational citizenship behavior of the university librarians in Taiwan. Journal of Educational Media & Library Sciences, 50(4), 491-525.

Peral S., & Geldenhuys M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. SA Journal of Industrial Psychology, 42, 1–13.

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. Journal of Organizational Behavior, 33, 1120-1141.

Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. Journal of organizational change management, 17(2), 144-159.

Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. Journal of Applied Psychology, 82, 262–270.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. Journal of Applied Psychology, 88(5), 879–903.

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Paine, B., & Bachrach, D. (2000). Organizational citizenship behavior: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. Journal of Management, 26(3), 513-563.

Pohl, S., Dal Santo, L., & Battistelli, A. (2012). Perceived organizational support, job characteristics and intrinsic motivation as antecedents of organizational citizenship behaviours of nurses. Revue Internationale De Psychologie Sociale, 25(3-4), 39-52.

Pradhan, R. K., Jena, L. K., & Bhattacharya, P. (2016). Impact of psychological capital on organizational citizenship behavior: Moderating role of emotional intelligence. Cogent Business & Management, 3(1), 1194174.

Pretorius, M., Millard, S. M., & Kruger, M. E. (2005). Creativity, innovation and implementation: Management experience, venture size, life cycle, race and gender as moderators. South African Journal of Business Management, 36(4), 55-68.

Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2017). The influence of creative mindsets on achievement goals, enjoyment, creative self-efficacy and performance among business students. Thinking skills and creativity, 24, 1-11.

Rice, G. (2006). Individual values, organizational context, and self-perceptions of employee creativity: evidence from Egyptian organizations. Journal of Business Research, 59, 233-41.

Rioux, S. M., & Penner, L. A. (2001). The causes of organizational citizenship behavior: a motivational analysis. Journal of applied Psychology, 86(6), 1306.

Roczniewska, M. A., & Puchalska-Kamińska, M. (2017). Are managers also 'crafting leaders'? The link between organizational rank, autonomy, and job crafting. Polish Psychological Bulletin, 48(2), 198-211.

Roloff, M. (1981). Interpersonal communication: The social exchange approach. Beverly Hills.

Rudolph, C. W., Katz, I. A., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics and work outcomes. Journal of Vocational Behavior, 102, 112-138.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. Journal of Managerial Psychology, 21(7), 600–619.

Salanova, M., Grau, R. M. and Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behavior: the moderating role of professional self-efficacy, Psychology in Spain, 10(1), 1-7.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2010). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. The Journal of Educational Research, 99(6), 323-338.

Sekiguchi, T., Li, J., & Hosomi, M. (2017). Predicting job crafting from the socially embedded perspective: the interactive effect of job autonomy, social skill, and employee status. The Journal of Applied Behavioral Science, 55(4), 470-497.

Sharma, A. (2016). Organizational citizenship behavior: a literature review of the dimensions and antecedents. International Journal of Education & Management, 6(3), 351-356.

Shenavar, F. (2017). Assessment the mediating role of person-job fit and psychological ownership in the relationship between job crafting and job satisfaction. Journal of Psychology, 20(4), 376-392.

Shin, Y., Hur, W., Kim, H., & Cheol Gang, M. (2018). Managers as a missing entity in job crafting research: Relationships between store manager job crafting, job resources, and store performance. Applied Psychology: An International Review, 0(0), 1-29.

Shusha, A. (2014). The effects of job crafting on organizational citizenship behavior: evidence from Egyptian medical centers. International Business Research, 7(6), 141-149.

Sinangil, H. K., Viswesvaran, C., Ones, D. S., & Anderson, N. (2001). Organizational perspectives. In N. Anderson, D. S. Ones & H. K. Sinangil (Eds.), Handbook of industrial, work & organizational psychology. Vol 2 Organizational psychology (pp. 1—24). Sage.

Smith, P. C., & Kendall, L. M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. Journal of Applied Psychology, 47, 149—155.

Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. Journal of Applied Psychology, 68, 653-663.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. Teaching and Teacher Education, 16, 649-659.

Sora, B., Caballer, A., & García-Buades, E. (2018). Validation of a short form of Job Crafting Scale in a Spanish sample. The Spanish Journal of Psychology, 21, e51, 1-13.

Spanjol, J., Tam, L., & Tam, V. (2015). Employer-employee congruence in environmental values: An exploration of effects on job satisfaction and creativity. Journal of Business Ethics, 130(1), 117-130.

Spector, P. E., & Che, X. X. (2014). Re-examining citizenship: how the control of measurement artificats affects observed relationships of organizational citizenship behavior and organizational variables. Human Performance, 27, 165-182.

Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. Human performance, 10(2), 171-192.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 124, 240–261.

Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (2000). Intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence. Cambridge University Press, 609-628.

Streiner D. L., & Norman G. R. (1995). Health Measurement Scales. New York, NY: Oxford University Press.

Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. Work & Stress, 28(1), 1-8.

Theeuwes, C. (2016). The relation between job crafting dimensions seeking challenges and resources, and organizational citizenship behavior. Tilburg University. Advisor: F.C. van de Voorde.

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. Journal of Applied Psychology, 54, 496–502.

Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 36(2), 12-20.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior, 80, 173-186.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2014). Daily job crafting and the self-efficacy – performance relationship. Journal of Managerial Psychology, 29(5), 490-507.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: a longitudinal study. European Journal of Work and Organizational Psychology, 24(6), 914-928.

Tinti, J. A., Venelli-Costa, L., Vieira, A. M., Cappellozza, A. (2017). The impact of human resources policies and practices on organizational citizenship behaviors. Brazilian Business Review, 14(6), 636-653.

Tongchaiprasita, P., & Ariyabuddhiphongs, V. (2016). Creativity and turnover intention among hotel chefs: The mediatingeffects of job satisfaction and job stress. International Journal of Hospitality Management, 55, 33-40.

Valle, M., & Bozeman, D. P. (2002). Interrater agreement on employees' JP: Review and directions. Psychological Reports, 90(3), 975-985.

Van Dyne, L., Cummings, L. L., & Parks, J. M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). In L. L. Cummings, and B. M. Staw (Eds.). Research in Organizational Behavior, 17, 215–285. JAI Press.

Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extrarole behavior: Evidence of construct and predictive validity. Academy of Management Journal, 41, 108-119.

Van Wingerden, J., Derks, D. & Bakker, A. B. (2017). The impact of personal resources and job crafting interventions on work engagement and performance. Human Resource Management, 56(1), 51-67.

Van Woerkom, M., & de Reuver, R. S. M. (2009). Predicting excellent management performance in an intercultural context: A study of the influence of multicultural personality on transformational leadership and performance. The International Journal of Human Resource Management, 20(10), 2013–2029.

Vanbelle, E., Van Den Broeck, A., & De Witte, H. (2017). Job crafting: Autonomy and workload as antecedents and the willingness to continue working until retirement age as a positive outcome. Psihologia Resurselor Umane, 15(1), 25-41.

Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on Models of Job Performance. International Journal of Selection and Assessment, 8(4), 216–226.

Vogel, R. M., Rodell, J. B., & Lynch, J. W. (2016). Engaged and productive misfits: how job crafting and leisure activity mitigate the negative effects of value incongruence. Academy of Management Journal, 59(5), 1561-1584.

Walton, M. (2016). The shifting nature of work and its implications. Industrial Law Journal, 45(2), 111.

Walz, S. M., Niehoff, B. P. (2000). Organizational citizenship behaviors: their relationship to organizational effectiveness. Journal of Hospitality & Tourism Research, 24(3), 301-319.

Wang, G., & Netemeyer, R. G. (2004). Salesperson creative performance: Conceptualization, measurement, and nomological validity. Journal of Business Research, 57(8), 805-812.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews (vol. 18, pp. 1–74). JAI Press.

West, M. A., & Farr, J. L. (1990). Innovation at work. In M. A.West, & J. L. Farr (Eds.), Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies. Wiley.

Williams, L. (1988). Effective and non effective components of job satisfaction and organizational commitment as determinants of organizational citizenship and in-role behaviors. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.

Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. Academy of Management Review, 18(2), 293-321.

Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual differences in creativity: an interactionist perspective. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.). Handbook of Creativity. Plenum Press, 77-91.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. Academy of Management Review, 26, 179–201.

Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. Journal of occupational health psychology, 1(2), 145-169.