COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias

Coords.
María Dolores Díaz-Noguera
Carlos Hervás-Gómez
María de los Ángeles Domínguez-González
Ángela Martín Gutiérrez

Dykinson, S.L.

SEMBRANDO EL FUTURO:
LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Coords.

María Dolores Díaz-Noguera
Carlos Hervás-Gómez
María de los Ángeles Domínguez-González
Ángela Martín Gutiérrez

Dykinson, S.L.
2023

SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN
Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 146 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-362-8

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.

INDICE

INTRODUCCIÓN. SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS 14
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

SECCIÓN I
DESPERTAR COMPETENCIAS: ENSEÑANZA CENTRADA EN HABILIDADES

CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO. UN ANÁLISIS DE SUS HABILIDADES PROFESIONALES 18
ROBERTO SANZ PONCE
ELENA LÓPEZ-LUJÁN
ÁNGELA SERRANO SARMIENTO

CAPÍTULO 2. LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 42
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
CRISTINA BORJA-TOMÁS
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 3. MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL EN TAREAS GRUPALES: CRITERIOS, INDICADORES E IMPORTANCIA INDIVIDUAL..... 59
CARLOS MONTES

CAPÍTULO 4. UN PROTECTO INTERDISCIPLINAR BASADO EN LA LECTURA DE UN CLÁSICO COMO ALTERNATIVA AL LIBRO DE TEXTO..... 79
BEATRIZ KATJA MEDERER-HENGSTL

CAPÍTULO 5. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CREATIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 94
MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE
DAVID SÁNCHEZ HERVÁS

CAPÍTULO 6. APRENDIZAJE-SERVICIO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA 116
CONCEPCIÓN TORRES-BEGINES
VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 7. LA MEJORA DE LA RESPUESTA EMPÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE CASOS REALES 132
TASIO PÉREZ-SALIDO
BORJA CASTAÑEDA-PÉREZ
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS

CAPÍTULO 8. UN MODELO DE APREDIZAJE ACTIVO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA ALUMNOS DE GRADO. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VOLUNTARIADO "SOLEDAD NO DESEADA" CON POBLACIÓN MAYOR DE LA CIUDAD DE MADRID 150
CARLOS TREVIÑO AVELLANEDA
MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN

CAPÍTULO 9. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA ALUMNADO DEL GRADO DE MAEST RO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA A TRAVÉS DE MICROPROYECTOS DE TRABAJO 165
MANUEL LUCENA ZURITA
DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS
JUAN ANTONIO PÁRRAGA MONTILLA
PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN

CAPÍTULO 10. ESCALA DE ACTITUD DE APLICACIONES DE GAMIFICACIÓN (AGEDU): DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DOCENTES 188
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
JARA JUAN-CHAPARRO
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ
MANUEL REINA-PARRADO

CAPÍTULO 11. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE "EMOFIT", UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO UNIENDO LAZOS ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL CENTRO DE DÍA DE TUDELA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS 207
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 12. AVALIANDO OS AVALIADORES.
A REFLEXIVIDADE DOCENTE COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO 226
BRUNO REIS
JOÃO DE SOUSA

CAPÍTULO 13. UN PROCESO DE MEJORA DEL
PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL 240
JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA
ITSASO AROCENA PÉREZ

CAPÍTULO 14. EL AULA DE TODOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA ESPAÑOLA 264
XUEHAN SUN

SECCIÓN II
EMPRENDIMIENTO Y EMOCIÓN:
LA NUEVA OLA EDUCATIVA

CAPÍTULO 15. EMPODERAMIENTO LABORAL A TRAVÉS DEL
TELÉFONO INTELIGENTE: UNA ESTRATEGIA PARA MUJERES
DESEMPLEADAS 279
CRISTINA ROSAL SÁNCHEZ
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ

CAPÍTULO 16. LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: MEJORAS DOCENTES Y
ACADÉMICAS EN LA ARQUITECTURA EDUCATIVA 301
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS

CAPÍTULO 17. LA PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN EN
FAMILIARES DE PERSONAS MAYORES RESIDENTES.
UN PROGRAMA FORMATIVO PARA SU FOMENTO 320
CRISTINA VIDAL-MARTI

CAPÍTULO 18. APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO
EN PROYECTOS PARA VALORAR VARIOS PERFILES DE SNACKS
DE MOVIMIENTO EN FUNCIÓN DE EMOCIONES Y DOLOR
ARTICULAR PERCIBIDO 336
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 19. COOPERACIÓN Y AGENDA 2030. UNA APUESTA
POR LA TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO
BASADA EN APS CRÍTICA 358
ANA SALES TEN
JOSÉ JAVIER SERRANO LARA

SECCION III
INTERCAMBIOS SOCIALES Y CONSUMO:
REFLEXIONES EN LA ERA POST- PANDÉMICA

CAPÍTULO 20. LAS TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE COMERCIOS DE DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS LEGALMENTE CONSTITUIDOS TRAS LA CRISIS SANITARIA POR EL VIRUS DEL COVID-19 EN EL NORTE DEL CAUCA.... 380
MARÍA DE LOS ÁNGELES CALVO ECHEVERRI
JUAN CARLOS ANTURI LOAIZA

CAPÍTULO 21. DESEMPEÑO LABORAL: DEFINICIÓN, MEDICIÓN Y ESTRUCTURA..... 397
JORGE MAGDALENO MARCO

CAPÍTULO 22. EVALUACIÓN Y PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA LIGA DE DEBATE SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES 413
CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ
IGNACIO LASIERRA PINTO

CAPÍTULO 23. ENSEÑAR URBANISMO: CONTRASTE, CONFLICTO Y APRENDIZAJE-SERVICIO A LAS ASOCIACIONES DE VECINOS 432
JOSÉ CARPIO PINEDO
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
NEREA MORÁN ALONSO
FEDERICO CAMERIN

CAPÍTULO 24. CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ÁMBITO DEL URBANISMO MÁS ALLÁ DEL PERIODO DE DOCENCIA. EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESTABLECIENDO PUENTES, EN VALLECAS 448
NEREA MORÁN ALONSO
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
JOSÉ CARPIO-PINEDO
FEDERICO CAMERIN

CAPÍTULO 25. ENSAYANDO TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN EL AULA: UNA PROPUESTA DOCENTE PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL PATRIMONIO DESDE LA ANTROPOLOGÍA 468
CANDELA MORADO
VÍCTOR DEL ARCO

CAPÍTULO 26. EL BARRANCO DEL POQUEIRA COMO LABORATORIO VIVIENTE EN LAS ENSEÑANZAS DE TURISMO 485
BELÉN PÉREZ PÉREZ

CAPÍTULO 27. LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN EN RECURSOS EDUCATIVOS 503
JOSE SANTIAGO
CARLOS RIVAS MANGAS
MATTHEW L. TURNBOUGH

CAPÍTULO 28. "EL TEMA SOY YO", EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y TRASCENDENTAL A TRAVÉS DE LA AUTORREFLEXIÓN INDIVIDUAL 523
MARÍA LUISA AZANZA TORRES

SECCIÓN IV
ENSAMBLAJE DEL FUTURO: CRUCE DE CAMINOS ENTRE PERIODISMO Y CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 29. INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO: PREPARÁNDOSE PARA EL FUTURO DE LA PROFESIÓN ...540
PAZ CRISÓSTOMO FLORES
ALBERTO PEDRO LÓPEZ-HERMIDA RUSSO
ELISA MARCHANT MAYOL

CAPÍTULO 30. MATERIAL DOCENTE PARA EL GRADO EN PERIODISMO: MAPA DE ACTUACIÓN CONTRA LA DESINFORMACIÓN 561
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
BEATRIZ MUÑOZ HIDALGO
YAIZA CEBALLOS

CAPÍTULO 31. INFORMAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: HACIA UN PERIODISMO PARA EL SIGLO XXI 579
CARLOTA CORONADO RUIZ

CAPÍTULO 32. LA SOCIOLOGÍA EN LOS ESTUDIOS DE CRIMINOLOGÍA: UNA PERSPECTIVA FRENTE A TRES PULSIONES.. 604
FEDERICO POZO CUEVAS

CAPÍTULO 33. EDUCACIÓN SUPERIOR Y RELEVANCIA DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES....615
CONCEPCIÓN MARTÍNEZ-ALCALÁ
LETICIA GALLEGO-VALERO
RAQUEL BARREDA-TARRAZONA
CRISTINA PEDROSA-ORTEGA

CAPÍTULO 34. LA GEOGRAFÍA REGIONAL COMO ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRANDES ESPACIOS MUNDIALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) 634
JONATAN ARIAS-GARCÍA

CAPÍTULO 35. FILOSOFÍA POLÍTICA A TRAVÉS DE *EL SEÑOR DE LOS ANILLOS* 654
ALFONSO BALLESTEROS

CAPÍTULO 36. RECONFIGURANDO LAS SESIONES PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA 'CINE Y TELEVISIÓN EN ESPAÑA': RETOS E INNOVACIONES 667
SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ

CAPÍTULO 37. LA GUÍA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CECOP-RAMSAR *(COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN, CONCIENCIACIÓN Y PARTICIPACIÓN)*: UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA GEOGRAFÍA DEL PAISAJE .. 681
JONATAN ARIAS-GARCÍA

CAPÍTULO 38. PENSAR Y MIRAR SOCIOLÓGICAMENTE A TRAVÉS DEL CÓMIC. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CRASH3 700
ELISABET MARCO AROCAS

SECCIÓN V
ARQUITECTURA DE APRENDIZAJE: DISEÑOS Y ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS

CAPÍTULO 39. CÓMO DISEÑAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO DESDE EL ÁMBITO DEL URBANISMO: DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE ARQUITECTURA DE MADRID 720
FEDERICO CAMERIN
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
NEREA MORÁN ALONSO
JOSÉ CARPIO-PINEDO

CAPÍTULO 40. EL TERRITORIO COMO BASE DE LOS PROCESOS Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LOS CASOS DE ESTUDIO EN LA EVALUACIÓN AMBIENTAL 738
J. JAVIER SERRANO LARA

CAPÍTULO 41. DIFERENCIAS DE EXPERIENCIA DOCENTE, EDAD Y GÉNERO EN LOS NIVELES DE RESILIENCIA DOCENTE EN ETAPAS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA 754
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
JOSEFA MARTÍNEZ TALAVERA

CAPÍTULO 42. PROPUESTAS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA ORIENTADAS A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA 772
ALBERTO ESCALANTE VARONA
ISABEL SAINZ BARIAIN

CAPÍTULO 43. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA BASADO EN LA CO-CREACIÓN DE MATERIALES COMO RECURSO PEDAGÓGICO ... 792
ESTHER VELA LLAURADÓ
LAURA SERRANO FERNÁNDEZ
LAURA MARTÍN MARTÍNEZ

CAPÍTULO 44. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA Y TRABAJO DE CAMPO: UNA PROPUESTA FORMATIVO- PARTICIPATIVA APLICADA PARA PROFESIONALES DEL PATRIMONIO 810
VÍCTOR DEL ARCO
CANDELA MORADO

CAPÍTULO 45. LA COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SERVICIOS PENITENCIAROS. UN EJEMPLO DE BUENA PRAXIS DOCENTE 826
NÚRIA FABRA FRES
MIQUEL GÓMEZ SERRA
ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA

CAPÍTULO 46. INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES: COMPARATIVA Y EXPERIENCIAS DE CINCO PROYECTOS EXITOSOS DE ESPAÑA 846
ANA VELASCO MOLPECERES
JORGE ZARAUZA CASTRO
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA

CAPÍTULO 47. LA DIVULGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SOCIOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MOTIVAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO 860
JAVIER ÁGUILA DÍAZ
LUIS NAVARRO ARDOY

CAPÍTULO 48. A INOVAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E DOCÊNCIA: O CASO DA HISTÓRIA E DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ESTUDO DO DIREITO.....881
ANTÓNIO TAVARES
RUI ALBUQUERQUE

CAPÍTULO 49. APRENDIENDO A PENSAR HISTÓRICAMENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: INTERESES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES 893
LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR

CAPÍTULO 50. FESTIVALES, EXPOSICIONES Y CICLOS DE CONCIERTOS: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA *HISTORIA DE LA MÚSICA* DEL "GRADO DE GESTIÓN CULTURAL" ... 912
OLIMPIA GARCÍA-LÓPEZ

CAPÍTULO 51. MEMES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS . 939
MARÍA NIETO-MARTÍNEZ
ÚRSULA RIVAS RUEDA
BORIS VAZQUEZ-CALVO

CAPÍTULO 52. LA EVALUACIÓN CREATIVA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA 959
ARIADNA HERNAIZ SÁNCHEZ
ALEJANDRO SAL DE RELLÁN GUERRA

CAPÍTULO 53. ALFABETIZACIÓN MUSICAL DESDE NOTACIONES NO CONVENCIONALES EN LA ASAMBLEA..... 979
AZAHARA ARÉVALO GALÁN
CARMEN Mª SEPULVEDA DURÁN

CAPÍTULO 54. TODO POR ENSEÑAR: UNA APROXIMACIÓN A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARAGÓN (1977-1985)..... 992
VÍCTOR GARCÍA BERNAD

CAPÍTULO 55. DOCENCIA CON PERPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. LA VISIÓN DEL ESTUDIANTADO..... 1004
SUSANA VÁZQUEZ CUPEIRO

SECCIÓN VI
CONECTANDO PUNTOS: ENCUENTROS ENTRE TECNOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD EN LA VISIÓN FUTURISTA

CAPÍTULO 56. USO DE RECURSOS TIC Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA..... 1025
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE
MARÍA HERNÁNDEZ
ELISA RICO
MARGARITA CAPDEPÓN

CAPÍTULO 57. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR LAS INUNDACIONES. UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN 1044
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE

CAPÍTULO 58. ALUMNADO CON ENFERMEDADES DE BAJA PREVALENCIA EN LA ESCUELA. FRENOS E IMPULSOS EN LA INCLUSIÓN..... 1061
REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
SONIA AGUILAR GAVIRA

CAPÍTULO 59. EXAMINING THE VALIDITY OF A SURVEY ASSESSING THE INTEGRATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN TEACHER TRAINING PROGRAMS 1077
LEONEL FUENTES MONCADA

CAPÍTULO 60. FEEDBACK EN APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS ¿PODRÍA SER CLAVE? 1092
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 61. LOS REPERTORIOS LÉXICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS....1111
IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ
SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA

CAPÍTULO 62. *PEQUESAFA AVENTURA*. UN MICROPROYECTO DE INNOVACIÓN INTERNIVELAR DE EDUCACIÓN MOTRIZ INFANTIL POR AMBIENTES DE APRENDIZAJE EDUCATIVOS SISTÉMICOS GAMIFICADOS 1135
DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS
MANUEL LUCENA ZURITA
PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN
JUAN PÁRRAGA MONTILLA

CAPÍTULO 63. NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL USO DE TWITTER PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA 1173
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

A lo largo de los años, la educación ha sido la piedra angular del progreso, permitiéndonos cultivar mentes, perfeccionar talentos y forjar caminos hacia un futuro mejor. Sin embargo, los contornos del aprendizaje nunca han permanecido estáticos; se han adaptado continuamente a las necesidades cambiantes de la sociedad. Ahora nos encontramos en una encrucijada, navegando en una era definida por desafíos y oportunidades sin precedentes.

El libro que tienes en tus manos, **"Sembrando el Futuro: La Revolución en la Formación y Desarrollo de Competencias", e**s un tapiz tejido con los hilos de seis bloques distintos pero interconectados, cada uno de los cuales representa una faceta vital de esta revolución educativa. Juntos, pintan un cuadro vívido de un mundo en medio de la transformación.

Comenzaremos con el **“Despertar de las Competencias: Enseñanza Centrada en Habilidades”**, en este apartado profundizamos en el despertar de las competencias, esencia misma de la educación. Exploramos cómo la enseñanza ha cambiado su enfoque de la acumulación de hechos al desarrollo de habilidades. Las páginas que siguen sirven como guía para desbloquear el potencial interior, nutrir a una generación equipada no sólo con conocimientos sino también con la capacidad de adaptarse, innovar y prosperar. En su interior describimos experiencias innovadoras implementadas en todos los niveles educativos, incorporando elementos clave como la resolución de problemas y el pensamiento crítico en las aulas y fomentando la creatividad. También enfatizamos la importancia de las actitudes, la medición contextual del desempeño

académico, los proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios y el aprendizaje servicio.

El segundo bloque navega por los conceptos de emprendimiento y emoción, revelando su potencial como elementos integrales del nuevo panorama educativo, se denomina **"Emprendimiento y Emoción: La Nueva Ola Educativa"**. Nos adentramos en la esencia de esta ola, donde la inteligencia emocional y el espíritu emprendedor convergen para formar a los líderes y creadores del mañana. Los temas incluyen el empoderamiento de la fuerza laboral a través de teléfonos inteligentes, perfiles de movimiento basados en las emociones y el dolor articular percibido, la cooperación y la Agenda 2030.

En el tercero, denominado**" Intercambios Sociales y Consumo: Reflexiones en la Era Post-Pandémica "**, nos centramos en Intercambios sociales y consumo: reflexiones en la era postpandemia. Aquí reflexionamos sobre los profundos cambios en los intercambios sociales y los patrones de consumo. La pandemia sirvió como catalizador de la transformación y examinamos cómo la educación y la sociedad están respondiendo a estos cambios, elaborando un plan para un futuro más resiliente y equitativo.

El cuarto bloque nos lleva al" **Ensamblaje del Futuro: Encrucijada entre Periodismo y Ciencias Sociales,"** donde nos encontramos en la intersección del periodismo y las ciencias sociales. En una época definida por la sobrecarga de información, exploramos cómo estas disciplinas convergen para ayudarnos a navegar en un mundo cada vez más complejo.

En esta sección**, "Arquitectura de Aprendizaje: Diseños y Estrategias Disciplinarias"** nos embarcamos en un viaje a través de los intrincados diseños y estrategias de la arquitectura del aprendizaje, configurando el quinto bloque. La educación ya no se limita a las fronteras tradicionales; abarca disciplinas y trasciende fronteras. Desentrañamos el entramado del aprendizaje interdisciplinario y descubrimos cómo da forma a la educación del mañana.

Al llegar al bloque final, **"Conectando Puntos: Encuentros entre la Tecnología y la Sostenibilidad en la Visión Futurista"** nos

encontramos en la intersección de la tecnología y la sostenibilidad en la visión futurista. Aquí exploramos el profundo impacto de la tecnología en la educación, así como el imperativo de la sostenibilidad para dar forma al futuro que deseamos. Examinamos cómo se conectan estos puntos, creando una hoja de ruta hacia un mundo más sostenible y tecnológicamente avanzado.

Al recorrer las páginas de "Sembrando el Futuro", encontrará una gran cantidad de ideas, historias e innovaciones que iluminan el camino a seguir. Este libro es una invitación a emprender un viaje de descubrimiento, a presenciar de primera mano la revolución en la formación y el desarrollo de competencias y a inspirarse en el potencial que reside dentro de cada uno de nosotros.

En un mundo que evoluciona constantemente, el poder de dar forma al futuro está en manos de quienes se atreven a reimaginar la educación, las habilidades y el conocimiento.

Bienvenidos a un futuro donde se siembran las semillas del cambio y la cosecha promete un mañana mejor.

María Dolores Díaz-Noguera
Carlos Hervás-Gómez
María De Los Ángeles Domínguez-González
Ángela Martín-Gutiérrez

SECCIÓN I

DESPERTAR COMPETENCIAS: ENSEÑANZA CENTRADA EN HABILIDADES

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO. UN ANÁLISIS DE SUS HABILIDADES PROFESIONALES

ROBERTO SANZ PONCE
ELENA LÓPEZ-LUJÁN
ÁNGELA SERRANO SARMIENTO
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La figura del maestro es considerada como un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Day, 2019; Hattie, 2017). Gran parte del éxito educativo y académico de los estudiantes depende de la pericia del docente para implementar situaciones de aprendizaje que desarrollen el pensamiento profundo entre el alumnado; para llevar a cabo metodologías activas y colaborativas que estimulen la motivación y el deseo de aprender; para gestionar el funcionamiento del aula, crear un buen clima en clase y diagnosticar e intervenir en las posibles situaciones conflictivas; para atender la diversidad de ritmos y de capacidades de los estudiantes e implementar una educación de calidad para todos.

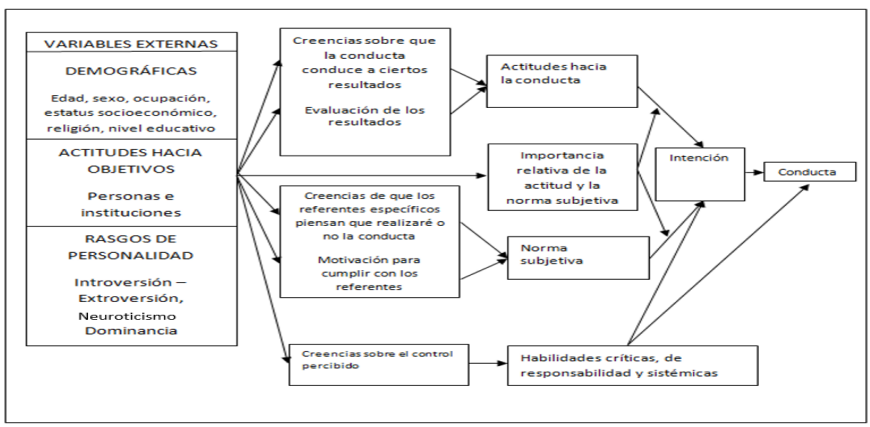
Por ello, es tan importante conocer y describir las competencias docentes del profesorado. De este análisis puede surgir una visión general acerca de sus fortalezas y de sus debilidades y, de esta manera, establecer Programas de formación continua del profesorado o introducir modificaciones en los diferentes planes de estudio de los Grados de Magisterio.

Este artículo se centra, únicamente, en el estudio de las Habilidades del profesorado de Educación Primaria, según el Modelo de la Acción Planificada (Steinmetz et al., 2016). Las Habilidades son entendidas como el de dominio que las personas tienen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias que han tenido, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. El contexto es una realidad compleja que

está constituido por los entornos físico, político, histórico, cultural, lingüístico,…, con los que las personas establecen relaciones y de las cuales depende el sentido y el valor que confieren a sus competencias o habilidades que se desarrollan en interacción con el contexto; es decir, el contexto en cierta medida demanda y posibilita los recursos necesarios para la formación de las habilidades, a la vez que las personas, al construir sus habilidades desde su propia perspectiva de vida, recrean el contexto, estableciéndose así una relación mutua y dinámica entre sujeto y medio.

Según el Modelo de la Acción Planificada, las Competencias docentes del profesorado se definen como el conjunto de Creencias, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas, Intenciones de conducta y Conductas que un maestro posee en el ejercicio de su desempeño profesional. Todas estas dimensiones se encuentran interrelacionadas y cada una de ellas condicional el comportamiento de la siguiente, tal y como se muestra en la siguiente Figura (Figura 1).

FIGURA 1. *Teoría de la Acción Planificada*



Fuente: Escámez-Marsilla (2018), a partir de Ajzen (2016)

2. OBJETIVO

Este artículo analiza las Habilidades del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia y realiza una comparativa entre dichas

Habilidades y las diferentes variables analizadas: Sexo, Edad, Experiencia profesional, Tipo de centro y Si tiene hijos. De esta comparativa obtendremos una radiografía de las Habilidades del profesorado.

3. MÉTODO

Esta investigación sigue un enfoque metodológico plural, que combina los enfoques cuantitativo, cualitativo y comparado. Desde la perspectiva empírico-analítica analiza las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria. Desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa desentraña los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de sus discursos. Y, por último, desde el método comparado establece perfiles del profesorado en función del sexo, edad, experiencia profesional, tipo de centro en el que trabaja o si tiene hijos. Toda esta información permite detectar posibles carencias y/o deficiencias formativas que presenta el profesorado de Educación Primaria, pudiéndose implementar, posteriormente, Programas de formación inicial y/o continua.

3.1. INSTRUMENTO

Se ha utilizado el Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria (López-Luján y Sanz, 2021), realizado, ad hoc, bajo los principios del Modelo de la Acción Planificada (Steinmetz, et ál., 2016). Este Modelo nos permite predecir las Conductas del profesorado en base a sus Creencias, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas e Intenciones de conducta.

Para la formulación de los ítems se partió de un Grupo de Discusión y de una Comisión de Expertos en Educación Primaria, que valoraron y discutieron todas las proposiciones. Posteriormente, se realizó un estudio piloto para validar el Cuestionario y depurar los ítems que presentasen problemas (n=154). Durante este proceso se pasó de las 97 proposiciones iniciales a un Cuestionario piloto conformado por 65 ítems, para acabar con un Cuestionario definitivo de 60 ítems. El Cuestionario se divide en 6 Factores, siguiendo el Modelo de la Acción Planificada y su fiabilidad (alfa de Cronbach=0,917) y validez (KMO=0.757) son

excelentes. Los ítems que conforman el Factor Habilidades del profesorado son:

***TABLA 1**. Ítems Factor Habilidades del profesorado de Educación Primaria.*

18. Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas
25. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje
26. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo
27. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes
30. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje
31. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado
32. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto
33. Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza
36. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as
38. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente
43. Fomento la autoestima del alumnado
46. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil
52. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos
55. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro
56. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI
57. Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes
59. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia

3.2. MUESTRA

La muestra está compuesta por docentes de Educación Primaria, tanto de centros públicos como concertados, de la ciudad de Valencia. Para que la muestra fuese representativa se utilizó la fórmula para determinar poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de un 5%. La muestra mínima necesaria es de n=354 docentes del total de 4440 maestros de la ciudad de Valencia, según los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana para el curso 2019-2020. De estos 354 maestros, 160 deben ser de centros públicos (45%) y 194 de centros concertados (55%).

La muestra definitiva fue n=371 docentes, distribuida de la siguiente manera: el 74,4% son mujeres (276 maestras), por el 25,6% que son hombres (95 maestros). Estos datos son similares a la realidad docente a nivel internacional, donde las mujeres son claramente mayoría en la Educación Primaria (Teaching and Learning Internacional Survey, en adelante, TALIS, 2018). También coinciden con la realidad de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde las mujeres son un 75% del profesorado y con la realidad nacional, donde ocupan el 78% de los puestos. Si atendemos a la Titularidad del centro, observamos que el 43,9% trabaja en centros públicos (163 docentes), mientras que el 56,1% lo hace en centros concertados (208 docentes). Por último, el 60,4% tiene hijos (224 docentes), mientras que los docentes sin hijos son 147 (39,6%). En cuanto a la edad del profesorado participante, el 24,3% se encuentra en la franja de edad comprendida entre los 20 y 30 años (90 docentes); el 23,5% entre los 31 y 40 años (87 docentes); el 24,3% entre los 41 y 50 años (90 docentes); y, por último, los docentes con más de 50 años son el 28% (104 docentes). La media de edad de los docentes que participan en este estudio se sitúa en torno a los 44 años, en línea de lo que ocurre en la Comunidad Valenciana y en España con los docentes de Educación Primaria (43 años) (TALIS, 2018). En cuanto a la experiencia docente, el 36,9% tiene menos de 10 años de experiencia profesional (137 docentes); el 27,8% tiene una experiencia profesional de entre 11 y 20 años (103 docentes); el 25,6% una experiencia entre 21 y 35 años (95 docentes); y, por último, el 9,7% tiene una experiencia superior a los 35 años de ejercicio (36 docentes). Estos datos también son similares, aunque un poco inferiores (en torno a los 13-15 años de media) a los obtenidos a nivel Comunidad Valenciana (16 años de media) y España (15 años de media) (TALIS, 2018).

3.3. ESTADÍSTICOS REALIZADOS

Los estadísticos utilizados para el análisis descriptivo de las respuestas del Cuestionario han sido la Media, la Moda, la Desviación estándar y la varianza de cada uno de los ítems en función de las Intenciones de conducta del profesorado. Para el estudio comparado se ha utilizado el estadístico Chi-cuadrado, que nos permite comprobar si dos variables

están relacionadas entre sí, es decir, si son independientes entre ellas, así como el análisis de los porcentajes de respuesta para observar gráficamente las diferencias encontradas.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 2), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es: Ítems: 18 y 30, Valor 4; ítems: 25, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 38, 43, 46, 52, 55, 56, 57 y 59, Valor 5.

TABLA 2. *Estadísticos Dimensión Habilidades del profesorado*

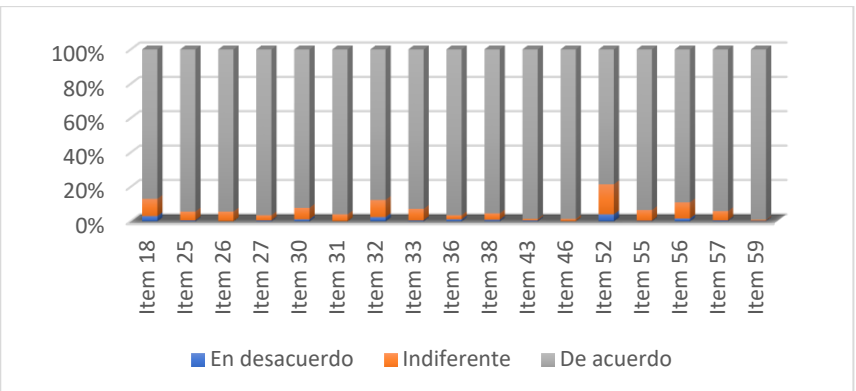
		18.	25.	26.	27.	30.	31.	32.	33.	36.	38.	43.	46.	52.	55.	56.	57.	59.
N	Válido.	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371	371
	Per-dido	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,20	4,66	4,64	4,67	4,33	4,69	4,33	4,50	4,73	4,65	4,83	4,82	4,22	4,66	4,44	4,54	4,83
Moda		4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Desv.		,767	,601	,588	,561	,675	,545	,776	,647	,587	,620	,470	,419	,904	,605	,742	,624	,430
Varianza		,589	,361	,346	,315	,456	,297	,602	,418	,345	,385	,221	,175	,817	,365	,550	,389	,185

Análisis de los datos

Si se analizan los datos del Factor Habilidades del profesorado de Educación Primaria también se puede observar un alto grado de coincidencia entre los docentes que han participado en esta investigación. De sus diecisiete ítems, todos excepto uno (ítem 52, con un porcentaje de De acuerdo del 78,4%), superan el porcentaje de De acuerdo en más de 87% de las respuestas. Con estos datos podemos asegurar que existe un alto acuerdo entre el profesorado investigado en que "Analizan críticamente los contenidos de las diferentes áreas" (87%); "Consideran a sus estudiantes como generadores de contenidos de aprendizaje" (94,4%); "Generan un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo" (94,4%); "Observan e interpretan las emociones y/o sentimientos de los estudiantes (95,5%) y

Saben motivar a los alumnos/as para el aprendizaje" (92,2%); "Se siente responsables del aprendizaje del alumnado" (96%); "Buscan formación permanente en las diferentes áreas que imparten (87,6%) y Asisten a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos" (78,4%); "Se implican en los aspectos de innovación de la enseñanza" (92,7%); "Están dispuestos a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as" (96,5%); "Consideran la dimensión educativa como tarea de su labor docente" (95,4%); "Fomentan la autoestima del alumnado" (98,6%); "Creen que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil" (98,7%); "Cooperan y trabajan en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro" (93,6%); "Gestionan los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI" (88,9%); "Preparan las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes" (94%); y "Consideran fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia" (99,2%). Sólo existe un dato llamativo. El porcentaje de Indiferentes (17,5%) del ítem 52: Asisten a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos (Figura 2).

FIGURA 2. *Habilidades del profesorado de Educación Primaria*



Fuente: Elaboración propia

Comentario y discusión de los resultados

A la hora de abordar el comentario y discusión de los resultados obtenidos en el Factor Habilidades del Profesorado de Educación Primaria hemos optado por clasificar los ítems en dos bloques. Por un lado, las habilidades del docente para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, las habilidades del docente para implementar una mejora en la calidad de la educación.

En cuanto a los resultados de los ítems que miden las habilidades de los docentes para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede observar una clara tendencia. Todos los ítems tienen una respuesta muy homogénea. Los docentes investigados afirman tener una alta habilidad (87%) para analizar críticamente los contenidos de las materias que enseñan (ítem 18). Además, el 94,4% de los docentes cree, también, tener la habilidad de hacer corresponsable del proceso educativo a sus estudiantes, convertirlos en generadores de aprendizaje (ítem 25). Estos datos coinciden con las reflexiones de docentes y alumnos. El 99% de los maestros consideran a sus estudiantes como generadores de aprendizaje, la opinión de los estudiantes, en este caso, lo acredita (96%) (OECD, 2017c). Además, el 94% les anima a realizar investigaciones propias e implementan metodologías donde los alumnos buscan solos las soluciones a los problemas (OECD, 2016). En ese sentido, también son capaces de generar ambientes de aprendizaje que atienda a las diferencias personales y culturales (94,4%) (ítem 26) (Hattie, 2017) y tienen una alta habilidad para la creación de climas de aprendizaje en el aula (Fernández-Díaz et al., 2016). Es, por ello, que poseen la habilidad de adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizajes (ítem 36) (96,5%) y de preparar las actividades en función de la diversidad de capacidades y de culturas (ítem 57) (94%). Estos datos contradicen los obtenidos en el estudio de Fernández-Díaz et al. (2016), en la Comunidad de Madrid, donde los docentes se perciben con una habilidad "Media" en la individualización de la enseñanza. Estos resultados coinciden con los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes destacan la preocupación por todos los estudiantes como la virtud más importante de un buen docente. Además, un 88,9% cree gestionar bien los conflictos siguiendo los protocolos establecidos en el centro (ítem 56).

Asimismo, estos docentes poseen la habilidad de fomentar la participación de sus alumnos (ítem 46) en un porcentaje muy elevado (98,7%), lo que va en la línea de las propuestas de Beaudoin (2013) cuando reclama una escuela para cada estudiante. Contar con los estudiantes conlleva que sepan motivarlos (ítem 30) en un porcentaje similar (92,2%). Por último, según los resultados obtenidos estos docentes también tienen habilidades para trabajar el aspecto emocional, por un lado, observando e interpretando las emociones de sus alumnos (ítem 27) (96,5%) y, por otro, fomentando su autoestima (ítem 43) (98,6%). Estos datos van en la línea de la preocupación por el tema emocional del estudio de García-Ruíz y Castro (2012), en el que el 42,4% de los docentes ya se habían formado en estas habilidades emocionales y el 32% ya había solicitado esta formación. Estos resultados concuerdan con la "Pedagogía sensible" por la que abogan Day y Gu (2012), aunque contradicen las investigaciones de Palomera et al. (2006, p. 695) en las que concluyen que los docentes no se perciben "con una alta capacidad emocional."

En lo referentes a las habilidades de los docentes para implementar medidas de mejora de la educación, también observamos la misma tendencia. Todos los docentes que han participado en esta investigación han realizado unas respuestas muy similares en todos los ítems. Afirman tener habilidades para el trabajo en equipo y para poner en marcha proyectos y programas del centro (ítem 55) en un porcentaje del 93,6%. Todo esto va en la línea de la formación de redes de aprendizaje (Day, 2011), en las que se potencia el intercambio de experiencias y de conocimientos para implementar una educación de calidad. Además, en esa misma línea, los ítems 33 y 59 demuestran que son capaces de innovar (92,7%) y de tener iniciativa como profesional de la educación (99,2%). Estos resultados contradicen los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes afirman que hacer cosas nuevas es el segundo de los principales defectos de un buen docente. En esa capacidad de innovación y de mejora también tiene cabida la formación. Así, el 87,6% y el 78,4% de los docentes participantes buscan nuevos conocimientos y aprendizajes tanto disciplinares (ítem 32) como metodológicos (ítem 52). Los datos obtenidos en el estudio son muy superiores a los de la media nacional, que se encuentra en un 32% sobre aspectos

curriculares y en un 58% en aspectos pedagógicos. También está muy por encima de la media de países como Finlandia, 31% y 51%, respectivamente o Japón con un 48% y 87%, respectivamente (OECD, 2017). Este hecho nos hace dudar de la veracidad de las respuestas obtenidas, que en algunas ocasiones parecen más cercanas a un deseo o una visión idílica que a la realidad. Estos resultados coinciden con los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes destacan la formación como una de las 5 virtudes de un buen docente. Por último, dentro de sus habilidades destaca la capacidad de responsabilizarse por el aprendizaje de sus estudiantes (ítem 31) (96%) y de atender a las cuestiones educativas –formación moral, emocional, actitudinal, etc.- de los alumnos (ítem 38) (95,4%) y no solo a los aspectos más epistémicos. De ahí, que el 83% de los docentes participantes en el Programa Teaching in Focus, nº 13. Creencias y prácticas pedagógicas (OECD, 2016), le den más importancia a la reflexión y formación personal que a los contenidos curriculares. Además, el 81% del profesorado afirma ayudar a los alumnos a valorar su aprendizaje (TALIS, 2019).

Como comentario de conclusión, a modo de debate, encontramos, de nuevo, resultados muy elevados en todos los ítems que hacen referencia a las habilidades del profesorado de Educación Primaria. En muchos casos, como hemos ido constatando, estos resultados son superiores a los de la media de los países más punteros y con mejor desempeño educativo del mundo, lo que nos hace pensar que en muchas ocasiones los docentes se perciben por encima de su nivel real. Además, muestran habilidades muy altas en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la implementación de la innovación educativa, por lo que nos preguntamos por qué los resultados académicos de nuestros alumnos no están al mismo nivel y por qué el proceso educativo, en muchas escuelas y con muchos docentes, ha cambiado tan poco.

4.1. Habilidades del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos

Las diferencias encontradas en cuanto a las Habilidades del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no

encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

Existen diferencias significativas respecto a las Habilidades de los docentes de Educación Primaria en las variables Sexo, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos. Las diferencias fundamentales, como ahora mismo analizaremos, se encuentran en la variable Sexo, donde encontramos bastantes discrepancias en muchos de los ítems que conforman este Factor.

Los primeros ítems en los que encontramos diferencias significativas en cuanto al Sexo de los docentes son los ítems 26, 57 y 36. En el ítem 26 se pregunta a los docentes si tienen habilidades para generar ambientes de aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias personales y culturales de los alumnos para un enriquecimiento mutuo. Las diferencias entre maestros y maestras son muy significativas. Son las maestras, con casi 25 puntos porcentuales de diferencia, las que creen tener más esta habilidad que sus compañeros maestros (Tabla 3). Se trata de una diferencia muy significativa. Deja en evidencia que son las maestras las que más se preocupan de cuidar el ambiente, la decoración del aula, las condiciones, los recursos, …, para generar ambientes ricos, variados e inclusivos. Esto también podría entenderse como una preocupación mayor por lo estético, por los detalles, cualidades históricamente atribuidas a las mujeres.

TABLA 3. *Relación ítem 26 con el Sexo de los docentes*

			3	4	5
SEXO	Hombre	%	11,6%	35,8%	52,6%
	Mujer	%	3,6%	21,4%	75,0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,864a	2	,000
Razón de verosimilitud	17,661	2	,000
Asociación lineal por lineal	18,804	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,38.			

En esa misma línea, y atendiendo a las respuestas del ítem anterior, son las maestras también las que se ven con mayor habilidad para preparar actividades atendiendo a la diversidad de capacidades y cultural de los estudiantes (ítem 57) (Tabla 50). Era de esperar que si son las maestras las que tienen mayor habilidad para crear ambientes de aprendizaje ricos para atender la diversidad, también sean ellas las que preparan actividades atendiendo a esa diversidad cultural y de capacidades.

TABLA 4. *Relación ítem 57 con el Sexo de los docentes*

			2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	2,1%	11,6%	41,1%	45,3%
	Mujer	%	0,0%	3,3%	30,8%	65,9%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,088a	3	,000
Razón de verosimilitud	20,654	3	,000
Asociación lineal por lineal	20,011	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 51.			

Por último, en esta trilogía de ítems donde analizamos las habilidades de los docentes para tratar la diversidad, encontramos el ítem 36. En este ítem se les pregunta acerca de si tienen la habilidad de adaptar los

contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Nuevamente son las mujeres, las maestras, las que contestan significativamente mejor que sus colegas los maestros (Tabla 5). Por todo ello, tomando como referencia los tres ítems en los que hemos analizado las habilidades de los docentes para atender la diversidad podemos concluir que son las maestras las que creen tener más esta habilidad, tanto para generar ambientes de aprendizaje como para preparar actividades variadas y adaptar los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades. Esto concuerda con la afirmación de Barrientos et al. (2020) donde afirman que los docentes atentos a la diversidad y que tienen en cuenta las capacidades de los alumnos, manejan mejor el clima de la clase y aplican diferentes metodologías y estrategias didácticas.

TABLA 5. *Relación ítem 36 con el Sexo de los docentes*

			1	2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	1,1%	1,1%	3,2%	30,5%	64,2%
	Mujer	%	0,4%	0,4%	2,2%	14,5%	82,6%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,371a	4	,006
Razón de verosimilitud	13,342	4	,010
Asociación lineal por lineal	10,693	1	,001
N de casos válidos	371		
a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 51.			

Seguramente esta habilidad para atender a la diversidad de los estudiantes tenga mucha relación con la habilidad para observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de los alumnos (ítem 27). De nuevo encontramos diferencias muy significativas en las respuestas de los docentes. Son las maestras las que creen tener más esta habilidad (Tabla 52) que los maestros. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Palomera et al. (2006) donde afirman que las mujeres se proyectan más hábiles que los hombres para atender y percibir las emociones.

TABLA 6. *Relación ítem 27 con el Sexo de los docentes*

			2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	0,0%	5,3%	41,1%	53,7%
	Mujer	%	0,7%	2,2%	20,7%	76,4%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,517a	3	,000
Razón de verosimilitud	18,994	3	,000
Asociación lineal por lineal	13,362	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 51.			

En relación a todas estas cuestiones, el ítem 56 nos pregunta acerca de la habilidad de los docentes para gestionar los conflictos según el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI. Este ítem muestra diferencias significativas en todas las variables analizadas a excepción del Tipo de centro. En primer lugar, vemos como son las mujeres las que se perciben con mayor habilidad para gestionar los conflictos conforme a la normativa (Tabla 7). Esto demuestra una actitud y una habilidad regulada, es decir, se sienten con habilidad para gestionar los conflictos y además lo hacen en función de la normativa y de la regulación del centro.

TABLA 7. *Relación ítem 56 con el Sexo de los docentes*

Relación ítem 56 con el Sexo de los docentes

			1	2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	0,0%	3,2%	11,6%	41,1%	44,2%
	Mujer	%	0,4%	0,7%	8,7%	28,6%	61,6%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,242a	4	,024
Razón de verosimilitud	11,012	4	,026
Asociación lineal por lineal	7,430	1	,006
N de casos válidos	371		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 26.

En segundo lugar, vemos como son los docentes con más Edad los que se perciben con mayor habilidad para gestionar los conflictos atendiendo a la normativa (Tabla 54). El profesorado con más de 50 años tiene una habilidad para gestionar los conflictos fruto de su experiencia, pero al mismo tiempo entiende que se deben seguir los protocolos establecidos por el centro para un correcto desarrollo. Entienden que no es momento de ir cada uno por su cuenta y de solucionar las diferentes problemáticas sin atender a los acuerdos y a las normas.

TABLA 8. *Relación ítem 56 con la Edad de los docentes*

			1	2	3	4	5
EDAD	De 20 a 30 años	%	1,1%	4,4%	17,6%	31,9%	45,1%
	De 31 a 40 años	%	0,0%	1,1%	12,6%	27,6%	58,6%
	De 41 a 50 años	%	0,0%	0,0%	4,5%	41,6%	53,9%
	Más de 51 años	%	0,0%	0,0%	3,8%	26,9%	69,2%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,191a	12	,001
Razón de verosimilitud	34,167	12	,001
Asociación lineal por lineal	21,200	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 23.			

Tal y como acabamos de mencionar la Experiencia ayuda a los docentes a tener una visión, una habilidad, mayor para atender los conflictos (Tabla 55). Además, como hemos dicho, esta experiencia les ayuda a no buscar enfrentamientos ni discordias, sino a ajustarse a las normas y protocolos establecidos.

TABLA 9. *Relación ítem 56 con la Experiencia de los docentes*

	1	2	3	4	5

EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de 10 años	%	0,7%	2,9%	16,8%	31,4%	48,2%
	Entre 11 y 20 años	%	0,0%	1,0%	8,7%	33,0%	57,3%
	Entre 21 y 35 años	%	0,0%	0,0%	1,1%	33,7%	65,3%
	Más de 35 años	%	0,0%	0,0%	5,6%	25,0%	69,4%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,311a	12	,010
Razón de verosimilitud	30,851	12	,002
Asociación lineal por lineal	18,551	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 10.			

Por último, lógico, son los docentes con hijos los que más habilidad creen tener para gestionar los conflictos (Tabla 10). Seguramente tenga mucha relación las habilidades que deben desplegar e implementar en sus propios hogares para atender y gestionar los conflictos con sus propios hijos y todas estas experiencias y conocimientos adquiridos los pueden poner en funcionamiento en sus respectivos centros y aulas.

TABLA 10. *Relación ítem 56 con Si tienes hijos*

			1	2	3	4	5
TIENES HIJOS	Sí	%	0,0%	0,0%	4,9%	32,6%	62,5%
	No	%	0,7%	3,4%	16,3%	30,6%	49,0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,352a	4	,000
Razón de verosimilitud	26,076	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,413	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 40.			

El siguiente bloque de ítems en los que también encontramos diferencias en función del Sexo de los docentes son el 32, el 33 y el 55. Este bloque hace referencia a las habilidades de los docentes para buscar formación

permanente, para implicarse en la innovación de la enseñanza y para el trabajo en equipo con el objeto de poner en marcha proyectos y programas del centro. El primero de ellos, el ítem 32, nos muestra una mayor habilidad de las mujeres para buscar formación permanente en las diferentes áreas que imparte (Tabla 11).

TABLA 11. *Relación ítem 32 con el Sexo de los docentes*

			1	2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	1,1%	4,2%	11,6%	45,3%	37,9%
	Mujer	%	0,4%	1,1%	9,4%	36,6%	52,5%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,083a	4	,059
Razón de verosimilitud	8,579	4	,073
Asociación lineal por lineal	7,413	1	,006
N de casos válidos	371		
a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 51.			

En esa misma línea, también son las maestras las que mayor habilidad tienen para implicarse en aspectos relacionados con la innovación de la enseñanza (Tabla 12). Si como decíamos antes son ellas las que más adaptan la enseñanza y los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades de los alumnos, es lógico que precisen de mayores habilidades para la innovación educativa y para buscar alternativas de actividades y de metodologías con el objeto de intentar llegar a todos los estudiantes y que estos aprendan.

TABLA 12. *Relación ítem 33 con el Sexo de los docentes*

			2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	2,1%	9,5%	36,8%	51,6%
	Mujer	%	0,0%	5,8%	34,4%	59,8%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,171a	3	,043
Razón de verosimilitud	7,728	3	,052
Asociación lineal por lineal	4,375	1	,036
N de casos válidos	371		
a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 51.			

Por último, también vemos que son ellas, las maestras las que tienen una mayor habilidad para el trabajo en equipo (Tabla 13), para las relaciones con los compañeros en busca de mejoras y de la implementación de proyectos y programas comunes en el Centro. Seguramente tenga mucha relación con el aspecto emocional de las maestras, que como hemos visto está más arraigado y que ello favorezca la habilidad para el trabajo en equipo.

TABLA 13. *Relación ítem 55 con el Sexo de los docentes*

			2	3	4	5
SEXO	Hombre	%	1,1%	10,5%	23,2%	65,3%
	Mujer	%	0,0%	4,7%	19,9%	75,4%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,107a	3	,044
Razón de verosimilitud	7,531	3	,057
Asociación lineal por lineal	6,281	1	,012
N de casos válidos	371		
a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 26.			

Otras diferencias las encontramos en la habilidad de los docentes para analizar críticamente los contenidos de su enseñanza. En este ítem (ítem 18) encontramos diferencias en torno a la Edad y a la Experiencia profesional. Por un lado, son los docentes con más de 51 años los que más analizan los contenidos de manera crítica (Tabla 14). Esto puede parecernos lógico, ya que la madurez y una visión de conjunto les permite analizar de otra manera, más pausada y reflexiva, aquellos contenidos que imparten, así como tener una lectura más acertada de la realidad en la que viven.

TABLA 14. *Relación ítem 18 con la Edad de los docentes*

			1	2	3	4	5
EDAD	De 20 a 30 años	%	0,0%	5,5%	12,1%	54,9%	27,5%
	De 31 a 40 años	%	2,3%	1,1%	9,2%	59,8%	27,6%
	De 41 a 50 años	%	1,1%	2,2%	10,1%	48,3%	38,2%
	Más de 51 años	%	0,0%	0,0%	8,7%	39,4%	51,9%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,178a	12	,007
Razón de verosimilitud	28,609	12	,005
Asociación lineal por lineal	13,713	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 70.			

Por otro lado, siguiendo la misma lógica y tendencia observamos como son los docentes con más de 35 años de experiencia profesional los que creen poseer la habilidad de analizar críticamente los contenidos de las asignaturas que imparten (Tabla 15). La misma explicación que hacíamos anteriormente tiene validez ahora. Esto podría tener relación con los datos de Marchesi y Díaz (2008) donde eran los docentes con más experiencia profesional los que más se preocupaban por cuidar sus comportamientos y enseñanzas, siendo conscientes de que tanto los unos como las otras influyen en la formación de los estudiantes.

TABLA 15. *Relación ítem 18 con la Experiencia de los docentes*

			1	2	3	4	5
EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de 10 años	%	0,0%	5,1%	10,9%	56,2%	27,7%
	Entre 11 y 20 años	%	2,9%	1,0%	8,7%	56,3%	31,1%
	Entre 21 y 35 años	%	0,0%	0,0%	11,6%	44,2%	44,2%
	Más de 35 años	%	0,0%	0,0%	5,6%	25,0%	69,4%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,837a	12	,000
Razón de verosimilitud	41,415	12	,000
Asociación lineal por lineal	17,441	1	,000
N de casos válidos	371		
a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 29.			

El ítem 31, que nos pregunta sobre si los docentes tienen la habilidad para sentirse responsables de los aprendizajes de sus estudiantes, presenta diferencias en función de la Experiencia profesional. En este caso, son los docentes de experiencia comprendida entre los 21 y 35 años los que muestran una mayor capacidad para preocuparse y sentirse responsable por los aprendizajes de sus propios alumnos (Tabla 16). Esta realidad puede deberse a que estos docentes se encuentran en plena madurez pedagógica y profesional, habiendo superado los problemas de inexperiencia de los primeros años, los momentos de más intensidad en la vida familiar, como la crianza de niños pequeños, y puedan ahora centrarse plenamente en su desarrollo profesional.

TABLA 16. *Relación ítem 31 con la Experiencia de los docentes*

			3	4	5
EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de 10 años	%	7,3%	21,2%	71,5%
	Entre 11 y 20 años	%	4,9%	28,2%	67,0%
	Entre 21 y 35 años	%	0,0%	18,9%	81,1%
	Más de 35 años	%	0,0%	27,8%	72,2%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,857a	6	,045
Razón de verosimilitud	17,391	6	,008
Asociación lineal por lineal	3,749	1	,053
N de casos válidos	371		
a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,46.			

Por último, ya para acabar con las diferencias encontradas en el Factor de Habilidades docentes del profesorado de Educación Primaria, observamos diferencias significativas entre los docentes que Tienen hijos y aquellos que no los tienen, en cuanto a la habilidad para fomentar la autoestima entre su alumnado. Son los docentes con hijos los que creen poseer en mayor medida esta habilidad (Tabla 17). Seguramente esto vaya ligado a la sensibilidad y a la actitud de cuidado que desarrollan aquellos que tienen hijos y que lo transfieren a su realidad como docentes.

TABLA 17. *Relación ítem 43 con Si tienes hijos*

			1	3	4	5
TIENES HIJOS	Sí	%	0,9%	0,0%	10,3%	88,8%
	No	%	0,0%	2,0%	17,0%	81,0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,643a	3	,022
Razón de verosimilitud	11,261	3	,010
Asociación lineal por lineal	2,114	1	,146
N de casos válidos	371		
a. 4 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 79.			

6. CONCLUSIONES

Todo el profesorado, en términos generales, se percibe con un alto grado de habilidad para hacer frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Si se analizan por separado, de manera comparada, se observan diferentes realidades.

Por un lado, son las maestras las que más habilidad muestran para generar ambientes que respeten las diferencias personales y culturales del alumnado; las que preparan actividades atendiendo a la diferencia y están dispuestas a adaptar los contenidos a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes; tienen más habilidad para observar e interpretar las emociones y sentimientos de los alumnos, así como para gestionar los conflictos; y presentan mayor habilidad para la innovación educativa y para cooperar y trabajar en equipo en proyectos y programas de Centro.

Por otro lado, son los docentes más mayores y con más experiencia profesional los que muestran más habilidad para analizar críticamente los contenidos que enseñan y para gestionar los conflictos del centro y del aula, así como para responsabilizarse del aprendizaje de sus alumnos.

Por último, son los docentes con hijos los que tienen más habilidad para fomentar la autoestima entre su alumnado y para gestionar los conflictos conforme a los Planes y protocolos del Centro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es parte del proyecto «Diagnóstico de las competencias docentes del profesorado no universitario de la provincia de Valencia e identificación de las nuevas necesidades post-pandemia COVID-19. Propuestas de formación docente», de I+D+i CIGE/2021/014, financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (GE/2022).

8. REFERENCIAS

Barrientos, A.; Sánchez, R. y Pericacho, F.J. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. Estudios sobre Educación, vol. 38, pp. 57-78.

Beaudoin, N. (2013). Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, calve del proceso educativo. Narcea.

Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea.

Day, C. (2019). Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que realmente importa. Narcea.

Day, C. y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea.

Escámez-Marsilla, J. I. (2018). Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad del estudiantado del Grado de ADE de la UPV y la UCV: Análisis comparado. Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Valencia, España.

Fernández-Díaz, MªJ.; Rodríguez-Mantilla, J.M. y Fernández-Cruz, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. Bordón, 68 (2), 85-101.

García-Ruíz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Educatio Siglo XXI, 30 (1), pp. 297-322.

Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Paraninfo.

López-Luján, E. y Sanz, R. (2021). Construcción y validación del Cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado. Educatio Siglo XXI, 39(3), 157-186.

Marchesi, A. y Díaz, T. (2008). Las emociones y valores del profesorado. SM.

OCDE (2016). Teaching in Focus, nº 13. Creencias y prácticas pedagógicas. OECD.

OCDE (2017). Teaching in Focus, nº16. ¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula? OECD.

OCDE (2017c). Teaching in Focus, nº 18. ¿Cómo enseñan los profesores? Reflexiones de profesores y alumnos. OECD.

Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. Revista de Educación, 341, pp. 687-703.

Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. Zeitschrift für Psychologie, 224, (3), 216–233.

TALIS (2018). Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

TALIS (2019). Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen I. OCDE.

LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

CRISTINA BORJA-TOMÁS
Universidad de Granada

ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior se manifestó la importancia de realizar cambios relevantes en los enfoques didácticos y, en cuanto a las prácticas de enseñanza que se desarrollaban en el aula, por lo que requería una nueva concepción en cuanto a su carácter reflexivo e intencional, lo que influye en que el alumnado en formación inicial docente adquiera habilidades para seleccionar y adaptar las tareas a las diversas situaciones de aprendizaje (Adriazola et al., 2022; Aydin & Kecici, 2019; Jerónimo-Arango et al., 2020; Paredes et al., 2020).

La importancia de las actitudes en educación superior y en la formación inicial docente se evidencian en las diferencias significativas presentadas en diversos estudios en función del sexo, la edad y las experiencias previas (Falla et al., 2022). Las actitudes presentan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente cómo las propias actitudes del docente repercuten en el alumnado y a su vez, en cómo aprenden. Las actitudes han sido estudiadas junto con variables como la diversidad, la educación inclusiva, el uso de las TIC, el medioambiente y las competencias emocionales, así como la relevancia del profesor universitario en cómo influyen las mismas en su alumnado, futuro docente en formación (Alnahdi, 2020; Arvelo-Rosales et al., 2021; Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Díez-Gutiérrez, 2020; Dolenc &

Kovač, 2021; Estrada Araoz et al., 2021; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; Graça et al., 2021; Klopfer et al., 2019; Kunz et al., 2021; Martín & Echegoyen, 2020; Ortega Tudela et al., 2021; Peñalva & Leiva, 2019; Pérez & Vigo, 2022).

Tras evidenciar la importancia de las actitudes en el ámbito de educación superior y, más concretamente, en la formación inicial del profesorado, en el que se observa una escasez de estudios relacionados con ellas, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Primera pregunta de investigación: ¿Qué vínculos existen entre las actitudes y la formación inicial del profesorado en el ámbito universitario?

Segunda pregunta de investigación: ¿Cúales son aquellas prácticas educativas que fomentan las actitudes positivas en la formación inicial docente?

Se presenta a continuación los epígrafes concernientes al objetivo general y específico del presente estudio, la metodología empleada diferenciando entre el mapeo bibliográfico inicial y la valoración cualitativa, posteriormente se presentan los resultados obtenidos, se realiza la discusión teniendo presentes los objetivos planteados y finalmente se muestran las conclusiones finales. También se adjunta un epígrafe de agradecimientos y apoyos presentes en el desarrollo de este estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar qué actitudes presenta el alumnado en formación inicial del profesorado en el ámbito universitario y, el objetivo específico es identificar qué prácticas educativas fomentan el desarrollo de las actitudes en la formación inicial docente.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es una revisión sistemática de la literatura sustentada bajo el protocolo PRISMA (Gough, 2013; Moher et al., 2009, 2015; Page et al., 2021), diferenciada en dos fases: la primera fase es el mapeo bibliográfico inicial (Hallinger, 2013; Hallinger & Kovačević,

2019) con la que se pudieron obtener datos referentes a: los países desde los que se estudiaba la temática abordada en este estudio, la base de datos analizada, los idiomas que se seleccionaron, el número de artículos publicados y, la delimitación temporal para esta investigación. Se procedió a seleccionar las palabras clave utilizadas en la búsqueda de la literatura, los criterios de inclusión y los criterios de exclusión y, también se elaboró la ecuación de búsqueda aglutinando los descriptores con los operadores booleanos "and" y "or". La segunda fase responde a un análisis de contenido y valoración cualitativa (Crowe et al., 2015) empleada para seleccionar aquellos documentos relevantes para este estudio encontrados en la búsqueda de la literatura, mediante el procedimiento de revisión por pares (Sarthou, 2016).

La base de datos consultada para esta investigación fue Web of Science (WOS), seleccionada por el impacto de sus publicaciones y la relevancia que ha adquirido en el ámbito de la educación. El periodo de tiempo se delimitó entre 2019 y 2023.

El foco de interés de la revisión sistemática se dirigió a las actitudes en la formación inicial docente, se delimitó a aquellas experiencias de prácticas educativas que desarrollan y/o fomentan las actitudes en el ámbito de educación superior.

1.1. Mapeo bibliográfico inicial

Se comenzó seleccionando las palabras clave incluidas en el Tesauro de Eric y el Tesauro de Unesco (Sunny & Angadi, 2017), las cuales fueron 'student teacher attitudes', 'student attitudes', 'initial teacher training', 'preservice teacher education', 'preservice teachers' y 'higher education'. Se decidió aglutinar las palabras clave 'student teacher attitudes' y 'student attitudes' en una única ecuación de búsqueda, ya que de forma separada arrojaban menor cantidad de resultados. Lo mismo ocurría con las palabras clave 'initial teacher training', 'preservice teacher education' y 'preservice teachers'.

Referente a los resultados encontrados en la base de datos seleccionada Web of Science, para 'student teacher attitudes' se halló un n=21.181, para 'student attitudes' un n=104.289, para 'initial teacher training' se

encontró un n= 6.702, para ‘preservice teacher education’ un n=11.291, para ‘preservice teachers’ se halló un n=12.073 y para el descriptor ‘higher education’ un n=2.331.469.

A continuación se delimitaron los criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda de la literatura que se ha realizado, por lo que los criterios de inclusión fueron: aquellos estudios científicos que estuvieran en la base de datos seleccionada (Web Of Science); aquellos estudios científicos que se encontraran a partir de la ecuación de búsqueda con las palabras clave del estudio ya elaborada; aquellos estudios científicos que fuesen de acceso abierto; aquellos estudios científicos en los idiomas de español e inglés; aquellos estudios científicos que se hayan encontrado en el periodo de tiempo comprendido entre 2019 y 2023; aquellos estudios científicos que correspondían a la tipología de documento, artículo científico; y, aquellos estudios científicos que se encontraran en la categoría de Web of Science titulada ‘Education Educational Research’.

De acuerdo con los criterios de exclusión delimitados fueron: aquellos estudios científicos que no se encontraran en la base de datos seleccionada (Web Of Science); aquellos estudios científicos que no surjan de la ecuación de búsqueda con las palabras clave del presente estudio; aquellos estudios científicos que no pertenezcan a acceso abierto; aquellos estudios científicos que no estén en los idiomas de inglés y español; aquellos estudios científicos fuera del periodo de tiempo delimitado (2019-2023); aquellos estudios científicos cuya tipología de documento no sean artículos científicos; y, aquellos estudios científicos que no pertenezcan a la categoría de Web Of Science seleccionada (‘Education Educational Research’).

Concerniente a la ecuación de búsqueda se encontraron resultados que fueron seleccionados por los filtros que se aplicaron en la propia base datos, el área temática es la base de datos Web Of Science; los dominios de investigación es Ciencias Sociales; los idiomas seleccionados fueron inglés y español; el tipo de documentos eran artículos de revista; y, para el periodo de tiempo se delimitó de 2019 a 2023. Se configuró la siguiente ecuación de búsqueda TS= (('student teacher attitudes' OR 'student attitudes') AND ('initial teacher training' OR 'preservice teacher

education' OR 'preservice teachers') AND ('higher education')), se identificaron un total de 370 resultados.

Referente a la selección de documentos se realizó en base al protocolo PRISMA, diferenciado en cuatro fases que se desarrollan a continuación (Moher et al., 2009, 2015):

La primera fase es la de identificación en la que se incluyen aquellos artículos científicos delimitados mediante la aplicación de los filtros de búsqueda en la base de datos analizada Web Of Science (n=370). A continuación, la segunda fase denominada de cribación, se revisaron los artículos en función del título y el resumen, obteniendo un total de n=62, se procedió a comprobar el número de artículos duplicados para excluirlos y fueron un total de n=0. La tercera fase corresponde a la idoneidad se evidenció que el número de artículos después de la eliminación de duplicados era n=62, de los cuales los artículos excluidos tras la lectura del título, resumen y en ocasiones, el texto completo, por no ser afines a la temática objeto del presente estudio un total de n=48, por lo que los artículos en los que se valoró su idoneidad fueron un total de n=14, que corresponde con la última fase de inclusión que fueron aquellos registros incluidos en la presente revisión sistemática (n=14).

1.2. Análisis temático y valoración cualitativa

En el primer análisis realizado se detectaron categorías vinculadas al autor/a/es/as, al año de publicación del artículo científico, al país desde el que se abordaba la temática analizada, el/los objetivo/s de los artículos, la muestra elegida, los instrumentos empleados y las conclusiones más relevantes de cada uno de los artículos científicos que se analizaron, en el siguiente epígrafe de este documento se detallan.

Posteriormente, en una segunda lectura se delimitaron las categorías temáticas, siempre vinculadas a los objetivos del presente estudio, las cuales fueron: *relación entre las actitudes y la formación inicial docente* y, *las prácticas educativas que fomentan las actitudes en la formación inicial docente*, se evidenciaran los resultados obtenidos en el siguiente epígrafe.

Para la gestión de los datos y la información seleccionada y, así poder analizar los resultados que se encontraron en función de las categorías temáticas anteriormente mencionadas, se empleó el programa de análisis de datos cualitativo NVivo 1.7.1.

4. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan de la revisión sistemática realizada se dividen en un *análisis descriptivo o mapeo bibliográfico inicial* y, en un *análisis temático*.

Relacionado con el análisis descriptivo o mapeo bibliográfico inicial de la literatura científica encontrada, se analizaron en primera instancia los países en los que se ha estudiado la temática, resaltando España con un total de n=8 (57.1%) estudios del total n=14 (100%) (Arvelo-Rosales et al., 2021; Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022; Díez-Gutiérrez, 2020; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; Martín y Echegoyen, 2020; Ortega et al., 2021; Peñalva y Leiva, 2019; Pérez y Vigo, 2022). También se obtuvieron resultados de Suiza (Kunz et al., 2021), Eslovenia (Dolenc y Kovač, 2021), Canadá (Klopfer et al., 2019), Arabia Saudí (Alnahdi, 2020), Portugal (Graça et al., 2021) y Perú (Estrada Araoz et al., 2021).

Concerniente al análisis de los objetivos extraídos de cada artículo seleccionado fueron examinar los factores que influyen en la decisión en educación especial, analizar el nivel de desarrollo de aquellas competencias vinculadas a la inclusión y atención a la diversidad en específico en el grado de Educación Primaria (formación inicial docente), examinar el conocimiento de los juegos digitales en lengua extranjera para medir las actitudes hacia el uso, los resultados de un proyecto referente a la ideología que se transmite en la formación inicial del profesorado, evaluar y comparar variables como conciencia, actitudes, comportamientos, educación medioambiental en los grados de formación de futuros docentes (Educación Infantil y Educación Primaria), describir las actitudes del alumnado en formación inicial del profesorado hacia la investigación científica, conocer las competencias, el uso y las actitudes hacia las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) así como la interacción entre ellas determina el uso en el alumnado en

formación inicial docente (el grado de Educación Infantil y el grado en Educación Primaria), conocer el pensamiento sobre los conocimientos y actitudes en integración curricular de las TIC en el alumnado en formación inicial del profesorado, evaluar la efectividad de un programa ECM (Errorless Classroom Management), examinar la influencia del contacto previo con personas con discapacidad (actitudes hacia la inclusión) en formación inicial del profesorado, desarrollar actitudes medioambientales mediante lectura y discusión de textos literarios relacionados con ecología y sostenibilidad, analizar si la utilización de los programas de ApS (Aprendizaje Servicio) favorecen las competencias transversales mediante la mejora de autoestima, la conducta social, la motivación, el empoderamiento y el compromiso ético, analizar las actitudes del alumando referente a la inmigración en educación y sus percepciones sobre la interculturalidad como propuesta pedagógica y, por último analizar qué actitudes y qué condicionantes se evidencia en artículos analizados sobre la educación inclusiva y la diversidad (Alnahdi, 2020; Arvelo-Rosales et al., 2021; Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Díez-Gutiérrez, 2020; Dolenc & Kovač, 2021; Estrada Araoz et al., 2021; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; Graça et al., 2021; Klopfer et al., 2019; Kunz et al., 2021; Martín & Echegoyen, 2020; Ortega Tudela et al., 2021; Peñalva & Leiva, 2019; Pérez & Vigo, 2022).

En cuanto al tamaño de la muestra menor a 99 había un total de n=3: 23 alumnado (Díez-Gutiérrez, 2020), 82 alumnado (Klopfer et al., 2019) y, 44 alumnado del grado de Magisterio (Martín & Echegoyen, 2020). De entre 100 a 200 había un total de n=6: 154 alumnado (Maestros de educación infantil y primaria) (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022), 152 alumnado (Dolenc & Kovač, 2021), 138 alumnado (Estrada Araoz et al., 2021), 111 alumnado en formación inicial (Grado y Máster) (Graça et al., 2021), 162 alumnado (Ortega Tudela et al., 2021) y, 189 alumnado (Peñalva & Leiva, 2019). Más de 201 había un total de n=4: 394 alumnado (Alnahdi, 2020), 440 alumnado (Grado de Educación Primaria) (Arvelo-Rosales et al., 2021), 526 alumnado en formación inicial docente (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020) y, 443 alumnado (Kunz et al., 2021). Por último, se señala que se seleccionó un artículo teórico (Pérez & Vigo, 2022).

Los instrumentos empleados en los artículos científicos analizados fueron: cuestionario ad hoc (Alnahdi, 2020), encuesta ad hoc (Arvelo-Rosales et al., 2021; Graça et al., 2021), curso que se desarrollaban dos proyectos digitales destinados a la enseñanza de inglés (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022), análisis crítico del discurso mediante entrevistas y grupos de discusión (Díez-Gutiérrez, 2020), cuestionario (Dolenc & Kovač, 2021), ficha de datos sociodemográficos y el 'Índice de Actitud hacia la Investigación' (Estrada Araoz et al., 2021), datos identificativos, escala de actitudes hacia el uso de las TIC, escala de competencias para el uso de las TIC y cuestionario de frecuencia de uso de las TIC (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020), curso ECM (36 horas de formación previa para mejorar las actitudes hacia niños/as con dificultades emocionales y de comportamiento, así como desarrollar habilidades en el uso de estrategias proactivas y preventivas (Klopfer et al., 2019), encuesta en línea (Kunz et al., 2021), cuestionario 'Inventario de actitudes medioambientales' (Martín & Echegoyen, 2020), Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) (Ortega Tudela et al., 2021), cuestionario de evaluación ad hoc (Peñalva & Leiva, 2019) y análisis etnográficos (Pérez & Vigo, 2022).

En cuanto a la evolución temporal de la temática en 2019 se presentaban programas para mejorar las actitudes a niños/as con problemas emocionales y comportamentales (Klopfer et al., 2019), así como las actitudes hacia la inmigración en el contexto educativo (Peñalva & Leiva, 2019).

En 2020 se estudiaban factores que fomentan la decisión en educación especial (Alnahdi, 2020), los valores y las actitudes que se transmiten en formación inicial docente (Díez-Gutiérrez, 2020), la relación entre las actitudes hacia el uso de las TIC (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020) y fomentar las actitudes medioambientales mediante la lectura y discusión de textos literarios (Martín & Echegoyen, 2020).

En 2021 se investigaba sobre el desarrollo de las competencias de inclusión y atención a la diversidad en el contexto de educación superior (Arvelo-Rosales et al., 2021), la conciencia medioambiental y la actitud sobre la educación medioambiental (Dolenc & Kovač, 2021), las actitudes hacia la investigación científica (Estrada Araoz et al., 2021), sobre los conocimiento y actitudes en la integración curricular de las TIC (Graça

et al., 2021), las actitudes sobre la inclusión tras previamente tener contacto con personas con discapacidad (Kunz et al., 2021) y empleo de programas ApS (Aprendizaje Servicio) con el fin de favorecer las actitudes (Ortega Tudela et al., 2021).

En el año 2022 se estudiaba las actitudes hacia el uso de juegos digitales en el aula (lengua extranjera) (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022) y las actitudes sobre la educación inclusiva y la diversidad (Pérez & Vigo, 2022).

Concerniente a las conclusiones relevantes que se extrajeron del análisis de cada uno de los artículos seleccionados en la revisión sistemática fueron: actitudes positivas hacia la enseñanza e interés por la educación especial, en concreto en las mujeres en formación inicial de educación especial (Alnahdi, 2020); el desarrollo positivo de las competencias (valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos/as los/as alumnos/as, trabajar como formar parte de un equipo y desarrollar cualidades profesionales y personales) fundamentales en el profesor inclusivo, también se mostró que el alumando poseía conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la inclusión y atención a la diversidad en el aula (Arvelo-Rosales et al., 2021); desarrollo de actitudes positivas del profesorado en formación y falta de conocimientos prácticos en el uso de juegos digitales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022); el docente universitario transmite al alumnado valores y actitudes de forma explícita el intento de ser críticos (Díez-Gutiérrez, 2020); el alumnado tiene un nivel elevado en cuanto a conciencia medioambiental y una actitud positiva hacia la naturaleza y protección de esta, también se aboga por un curso mejorado incluido dentro del programa de formación del profesorado con métodos de enseñanza innovadores (Dolenc & Kovač, 2021); la necesidad de fomentar el desarrollo de la didáctica y competencias investigativas en el profesorado para repercutir en las actitudes del alumnado, ya que se ha evidenciado una actitud poco favorable hacia ello (Estrada Araoz et al., 2021); se relacionó las actitudes positivas con el uso de las Tic, resaltando un mayor predominio en el género masculino hacia la competencia para el uso así como para su integración (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; Graça et al., 2021); la formación previa influyó en las actitudes h habilidades

del alumnado para atender y apoyar a alumnado con problemas emocionales y de comportamiento en el aula (Klopfer et al., 2019); actitudes más positivas hacia la inclusión en un primer momento para alumando que ha estado en contacto anteriormente con personas con discapacidad, con una mayor autoeficacia para tratar comportamiento disruptivo y cooperación interdisciplinaria (Kunz et al., 2021); conciencia y sensibilización sobre las problemáticas medioambientales (Martín & Echegoyen, 2020); cambios actitudinales en el alumando sobre la APS como metodología de trabajo (Ortega Tudela et al., 2021); actitudes positivas hacia la interculturalidad (Peñalva & Leiva, 2019); y, por último se resaltó la actitud o el pensamiento sobre la diversidad y la educación inclusiva y, las reflexiones sobre las dificultades para extrapolar a la práctica los ideales de la educación inclusiva (Pérez & Vigo, 2022).

Referido a los resultados del *análisis temático*, surgieron las categorías temáticas: la *relación entre las actitudes y la formación inicial docente* y, *las prácticas educativas que fomentan las actitudes en la formación inicial docente* que se presentan a continuación:

De acuerdo con la primera categoría temática la *relación entre las actitudes y la formación inicial docente* se identificaron que las mujeres en formación inicial de educación especial poseen actitudes positivas hacia la enseñanza y su interés en la formación (Alnahdi, 2020), el alumnado en formación inicial docente del grado de educación Primaria mostró conocimientos, habilidades y actitudes para atender la inclusión y atención a la diversidad en el aula (Arvelo-Rosales et al., 2021), desarrollo de actitudes positivas en el uso de juegos digitales en el aula de lengua extranjera (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022), el alumando en formación inicial también presentó un nivel elevado de conciencia en medioambiente y una actitud positiva con la naturaleza y su protección (Dolenc & Kovač, 2021), las actitudes poco favorables del alumnado en relación con la investigación científica (Estrada Araoz et al., 2021).

Se encontró una relación entre las actitudes positivas y el uso de las TIC predominando el género masculino en competencias de uso, así como tienen influencia en el aprendizaje que se realiza con ellas (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020) continuando en esta línea se halló que la actitud positiva y abierta del alumnado en formación de grado y máster se

relacionaba con un uso educativo de las TIC y su integración (Graça et al., 2021).

Una mayor actitud positiva hacia la inclusión ligada a un primer contacto del alumnado con personas con discapacidad, con un predominio de mayor autoeficacia para trabajar con el comportamiento disruptivo y la cooperación interdisciplinaria (Kunz et al., 2021). La posibilidad del ApS como metodología de trabajo constatada tras cambios actitudinales del alumnado (Ortega Tudela et al., 2021).

Respecto a la segunda categoría temática *las prácticas educativas que fomentan las actitudes en la formación inicial docente* se reveló un desarrollo positivo en determinadas competencias vinculadas a la inclusión como valorar la diversidad del alumnado, apoyo del mismo, trabajar como parte de un equipo y desarrollo de cualidades personales-profesionales (Arvelo-Rosales et al., 2021), así mismo se evidenció que el docente universitario posee valores y actitudes que transmite al alumnado y expresa de forma explícita el intento de ser críticos con ellos mismos, se planteó en el marco de un proyecto de investigación sobre la ideología transmitida en la formación inicial docente (Díez-Gutiérrez, 2020), se manifestó la necesidad de un curso mejorado sobre la conciencia en la educación medioambiental en los programas de formación del profesorado con métodos de enseñanza innovadores (Dolenc & Kovač, 2021). Por otro lado se manifestó la necesidad de fomentar el desarrollo de la didáctica y las competencias investigativas en el profesorado que imparte docencia en formación inicial docente (grados de educación infantil y educación primaria) para influir en las actitudes de su alumando (Estrada Araoz et al., 2021).

Se reflejó la importancia de la formación previa y la influencia de esta en las actitudes y las habilidades del alumnado para apoyar y atender al futuro alumnado en cuanto a dificultades emocionales y de conducta presente en el contexto escolar (Klopfer et al., 2019). Actividades relacionadas con la lectura y discusión de textos literarios sobre la ecología y sostenibilidad promueven en el alumnado consciencia y sensibilización sobre la problemática medioambiental (Martín & Echegoyen, 2020). Se constató en la teoría que las actitudes sobre la diversidad y la

educación inclusiva eran relevantes y la dificultad en extrapolar la práctica ideal sobre la educación inclusiva (Pérez & Vigo, 2022).

5. DISCUSIÓN

En la presente revisión sistemática se ha analizado la *relación entre las actitudes y la formación inicial docente* y, *las prácticas educativas que fomentan las actitudes en la formación inicial docente*.

Se podría determinar que las actitudes pueden adquirirse, desarrollarse y mejorarse con formación adecuada, por ello se ha evidenciado en diversos estudios la implicación que tienen con diversas variables como: la educación especial, la inclusión y atención a la diversidad, las actitudes positivas hacia el juego digital en lenguas extranjeras, las actitudes que el profesorado transmite al alumnado en formación inicial docente, actitudes positivas hacia el medioambiente concienciando y sensibilizando, actitudes sobre la investigación científica, hacia el uso educativo de las TIC, actitud y habilidad para atender a alumnado con dificultades emocionales y de conducta, tener contacto previo con personas con discapacidad fomentó mayor actitudes positivas hacia la inclusión, así como mayor autoeficacia en tratar comportamientos disruptivos y cooperación interdisciplinaria, autoestima, conducta social, motivación, empoderamiento, compromiso ético (Alnahdi, 2020; Arvelo-Rosales et al., 2021; Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Díez-Gutiérrez, 2020; Dolenc & Kovač, 2021; Estrada Araoz et al., 2021; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; Graça et al., 2021; Klopfer et al., 2019; Kunz et al., 2021; Martín & Echegoyen, 2020; Ortega Tudela et al., 2021; Peñalva & Leiva, 2019; Pérez & Vigo, 2022)

Las metodologías de enseñanza pueden contribuir al desarrollo de las actitudes positivas, como se evidenció en la necesidad planteada por el estudio de Dolenc & Kovač (2021) sobre la educación medioambiental en alumando en formación inicial docente en los grados de educación infantil y primaria. Además, el uso de recursos TIC y las actitudes positivas del alumnado fomentan un uso adecuado de estos hacia el aprendizaje (Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020). Cuestión también encontrada en el estudio de Graça et al. (2021) con la relación entre la actitud

positiva y abierta del alumnado en formación hacia el uso educativo y la integración de las TIC. También se percibió que el ApS (Aprendizaje Servicio) como metodología de trabajo influía en las actitudes del alumnado (Ortega Tudela et al., 2021).

La importancia de la formación que recibe el alumnado sobre las actitudes referentes a apoyar a su futuro alumnado en cuestiones como la dimensión emocional así como su comportamiento desarrollando estrategias proactivas y preventivas (Klopfer et al., 2019), además también es relevante para la inclusión que el alumnado tome conciencia de trabajar con personas con diversidad (Kunz et al., 2021) y sobre la problemática presente en la actualidad, medioambiental, mediante propuestas como lecturas y debates sobre textos vinculados a las temáticas (Cardona et al., 2019; Martín & Echegoyen, 2020).

La necesidad de que el profesorado también atienda al desarrollo de determinadas competencias como la investigativa repercute en su alumnado, ya que el profesor es un referente para el alumnado por tanto debe guiar en el aprendizaje del mismo (Díez-Gutiérrez, 2020; Estrada Araoz et al., 2021). Por último, se evidenció las dificultades que se encuentra en extrapolar la práctica adecuada sobre la educación inclusiva (Pérez & Vigo, 2022).

6. CONCLUSIONES

Para concluir se ha evidenciado en la presente revisión sistemática la importancia de fomentar el desarrollo de las actitudes positivas en educación superior, más concretamente en la formación inicial docente, ya que es el colectivo de alumnado que en un futuro serán maestros/as y por tanto, deben atender a desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, educación inclusiva con habilidades para atender a la tutoría y la orientación académica y profesional, actitudes para la enseñanza a personas con diversidad funcional, actitudes de preservación medioambiental (ecología y sostenibilidad), la autoeficacia, la dimensión emocional, el mapeo de actitudes mediante el aprendizaje cooperativo y actitudes colaborativas en grupo. Cuestiones que deben comprender y poder

transmitir a su futuro alumnado para dar respuesta a los cambios de la sociedad actual.

Se enfatiza la necesidad de continuar evidenciando en publicaciones científicas los beneficios de ciertas prácticas educativas hacia las actitudes positivas, también se considera presentar las limitaciones de la presente investigación ya que se ha basado en una base de datos, las palabras incluidas en los Tesauros de Unesco y Eric. Se podría plantear un estudio en diversas bases de datos y repositorios institucionales, así como aplicar a palabras utilizadas por los/as autores/as que no estén incluidas en los Tesauros, con la finalidad de obtener una perspectiva más general de la temática abordada.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente revisión sistemática ha recibido financiación del Ministerio de ciencia, innovación y universidades, Universidad de Granada, España [FPU18/02842].

8. REFERENCIAS

Adriazola, A. M., Melloh, P. D., Paganini, G. S., & Vera, M. (2022). El docente formador en el contexto de la práctica preprofesional. En *La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario* (pp. 87-93). Red Kipus Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854

Alnahdi, G. H. (2020). Factors influencing the decision to major in special education in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, *40*(2), 1-9. https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1742

Arvelo-Rosales, C. N., Alegre De La Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, *11*(8), 413. https://doi.org/10.3390/educsci11080413

Aydin, M., & Kecici, S. E. (2019). The Adaptation of Learning Strategies for Higher Education Scale for Turkish Context. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 1413-1430.

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes toward Digital-Game-Based Language Learning. *Education Sciences*, *12*(3), 182. https://doi.org/10.3390/educsci12030182

Cardona Puello, S. P., Osorio, A. J., Herrera, A. D. L. C., & González, J. M. (2019). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, *21*(3), 482-503. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6

Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *49*(7), 616-623. https://doi.org/10.1177/0004867415582053

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82*(2), 9-25. https://doi.org/10.35362/rie8223658

Dolenc, N., & Kovač, N. (2021). ENVIRONMENTAL AWARENESS, ATTITUDES, AND BEHAVIOUR OF PRESERVICE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS. *Journal of Baltic Science Education*, *20*(3), 373-388. https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.373

Estrada Araoz, E. G., Córdova Amesquita, F. E., Gallegos Ramos, N. A., & Mamani Uchasara, H. J. (2021). Actitud hacia la investigación científica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, *11*(3), 60-72. https://doi.org/10.17162/au.v11i3.691

Falla, D., Alejandres Gómez, C., & Gil Del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, *25*(1), 251-271. https://doi.org/10.5944/educxx1.30369

Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E., & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *PUBLICACIONES*, *50*(1), 103-120. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526

Gough, D. (2013). Researching differently: Generating a gender agenda for research in environmental education. En *International handbook of research on environmental education* (R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon and A. Wals (Eds.), pp. 375-383). Routledge.

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). The Challenges of Initial Teacher Training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *16*(18), 85. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, *51*(2), 126-149. https://doi.org/10.1108/09578231311304670

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to

2018. *Review of Educational Research*, *89*(3), 335-369. https://doi.org/10.3102/0034654319830380

Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C., & Carcamo-vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-20. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec

Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2019). Effect of Preservice Classroom Management Training on Attitudes and Skills for Teaching Children With Emotional and Behavioral Problems: A Randomized Control Trial. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *42*(1), 49-66. https://doi.org/10.1177/0888406417735877

Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education*, *6*, 650236. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236

Martín, A. L., & Echegoyen, Y. (2020). Actitudes medioambientales de maestros en formación en el aula de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24*(1), 184-202. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8504

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, *6*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, *4*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Ortega Tudela, J. M., Díaz-Pareja, E. M., & Cámara-Estrella, Á. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *PUBLICACIONES*, *51*(1), 139-173. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Paredes, S., Cáceres, M. J., Diego-Mantecón, J.-M., Blanco, T. F., & Chamoso, J. M. (2020). Creating Realistic Mathematics Tasks Involving Authenticity, Cognitive Domains, and Openness Characteristics: A Study with Pre-Service Teachers. *Sustainability*, *12*(22), 9656. https://doi.org/10.3390/su12229656

Peñalva, A., & Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, *55*(1), 141-158. https://doi.org/10.5565/rev/educar.989

Pérez, D., & Vigo, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *29*, 203-222. https://doi.org/10.18172/con.4977

Sarthou, N. F. (2016). Key Points of Discussion in Scientific Research Evaluation: Peer Review, Bibliometrics and Relevance. *Revista de estudios sociales*, *58*, 76-86. https://doi.org/10.7440/res58.2016.06.

Sunny, S. K., & Angadi, M. (2017). Applications of Thesaurus in Digital Libraries. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *37*(5), 313. https://doi.org/10.14429/djlit.37.5.11169

MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL EN TAREAS GRUPALES: CRITERIOS, INDICADORES E IMPORTANCIA INDIVIDUAL

CARLOS MONTES
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación, entendida como el proceso de proporcionar información y comentarios sobre el desempeño de los estudiantes, se ha establecido como un componente central e imprescindible en la práctica educativa. Numerosos estudios e investigaciones respaldan la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado (para una revisión reciente, ver Wisniewski et al., 2020). De hecho, la retroalimentación efectiva desempeña un papel fundamental en el proceso formativo, ya que proporciona a los estudiantes información clara y específica sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Al recibir comentarios concretos y constructivos, éstos pueden entender cómo están progresando y qué pasos deben tomar para mejorar su rendimiento académico (Peters et al., 2018).

La retroalimentación de calidad tiene el potencial de promover el crecimiento y el desarrollo de habilidades, así como de fomentar la autorreflexión y la metacognición en los estudiantes. Al recibir retroalimentación oportuna y relevante, los estudiantes pueden ajustar sus estrategias de estudio, corregir errores y abordar las áreas en las que necesitan un mayor apoyo (Andrade y Valtcheva, 2009).

Es importante destacar que la retroalimentación no se limita únicamente a los docentes, sino que también puede ser proporcionada por los propios compañeros de clase o mediante el uso de herramientas

tecnológicas (Topping, 1998; Van Zundert et al., 2010). La retroalimentación entre pares fomenta la colaboración y el aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes se beneficien mutuamente al brindarse comentarios y sugerencias constructivas. Además, las evaluaciones proporcionadas por los compañeros tienden a estar altamente correlacionadas con las evaluaciones que los profesores realizan sobre los mismos alumnos, con magnitudes que oscilan entre .63 (Li et al., 2016) y .68 (Sánchez et al., 2017).

Sin embargo, en el contexto universitario actual, el profesorado debe enfrontar desafíos adicionales a la hora de brindar comentarios formativos sobre la adquisición de competencias como, por ejemplo, el tamaño de los grupos (Bettinger y Long, 2016), la diversidad en el aula (Goedhart et al., 2019) o las responsabilidades académicas (Teichler, 2021). En primer lugar, el incremento generalizado en el tamaño de las aulas universitarias puede dificultar la tarea de ofrecer retroalimentación individualizada y detallada a cada estudiante. Los profesores a menudo tienen a su cargo un número considerable de estudiantes, lo que puede limitar el tiempo y los recursos disponibles para proporcionar comentarios personalizados (UNESCO, 2017). Además, la diversidad presente en las aulas universitarias añade una capa adicional de complejidad. Los estudiantes provienen de diferentes contextos educativos, tienen diversos niveles de conocimiento previo y poseen habilidades y estilos de aprendizaje variados (Smith, 2020). En este escenario, brindar comentarios que sean pertinentes y efectivos para cada estudiante se vuelve aún más desafiante. Por último, la entrega de comentarios formativos requiere un compromiso significativo de tiempo y esfuerzo por parte de los profesores. Implica evaluar el trabajo de los estudiantes de manera detallada, identificar fortalezas y áreas de mejora, y proporcionar sugerencias y estrategias para el desarrollo académico (Bennett, 2011). En un contexto universitario cada vez más exigente, encontrar el equilibrio entre la entrega de retroalimentación y otras responsabilidades docentes puede ser un verdadero desafío. Como resultado, la retroalimentación formativa puede quedar en segundo plano en favor de la evaluación sumativa, primando el resultado final sobre el proceso de aprendizaje.

Una alternativa respaldada por la literatura académica es la elaboración y el empleo de rúbricas de evaluación (Schneider, 2006; Topping, 1998). Las rúbricas son herramientas estructuradas que establecen criterios claros y descriptores de desempeño para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Se utilizan como guías o matrices que permiten a los profesores (y/o a los alumnos) evaluar de manera más objetiva y consistente el trabajo de los estudiantes.

Las rúbricas son valoradas de manera positiva, tanto por estudiantes como por profesores, debido a diversas razones (p. ej., Dawson, 2017). En primer lugar, las rúbricas proporcionan una claridad y transparencia en los criterios de evaluación, lo que ayuda a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos y cómo serán evaluados en una tarea específica. En palabras de Reddy y Andrade (2010), «articulan las expectativas de una tarea enumerando los criterios o lo que cuenta y describiendo los niveles de calidad de excelente a deficiente» (p. 435). Esto contribuye a una mayor comprensión de los estándares de desempeño y fomenta una mayor autoconciencia y autorregulación en el proceso de aprendizaje. Además, las rúbricas permiten una evaluación más justa y consistente, ya que los descriptores de desempeño establecidos en la rúbrica se aplican de manera equitativa a todos los estudiantes (Andrade, 2000). Esto evita la subjetividad y la variabilidad, promoviendo la imparcialidad y la equidad en el proceso de evaluación.

Otro beneficio importante de las rúbricas es que proporcionan una retroalimentación más específica y detallada. Al utilizar criterios de evaluación desglosados y descriptores de desempeño, las rúbricas permiten a los profesores identificar con mayor precisión las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes. Esto facilita la retroalimentación formativa y el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y personalizadas. Además, las rúbricas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorreflexión y autoevaluación. Andrade y Du (2005) llevaron a cabo una investigación en la que analizaron las percepciones de 14 estudiantes universitarios con respecto al uso de rúbricas en diferentes formatos. Estos formatos incluyeron el uso exclusivo de rúbricas, la creación de rúbricas en colaboración con compañeros y profesores, la utilización de rúbricas para la autoevaluación y la

revisión de los comentarios proporcionados por los profesores. Los datos recopilados en este estudio sugieren que los estudiantes consideran que el uso de rúbricas fortalece el establecimiento de metas, la autoevaluación y la revisión. Al contar con criterios claros y descriptores de desempeño, los estudiantes pueden autoevaluar su trabajo y compararlo con los estándares establecidos en la rúbrica. Esto fomenta la metacognición y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio aprendizaje de manera crítica y constructiva.

Con todo, la mayoría de las rúbricas disponibles se centran en la evaluación del producto entregado (Schneider, 2006; Topping, 1998), obviando el proceso seguido, y suelen construirse exclusivamente desde la perspectiva del profesor (Fu et al., 2019), ignorando la perspectiva del estudiantado. A continuación, se reflexiona sobre estas dos cuestiones.

1.1. DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL

Aunque un trabajo o tarea pueda abarcar una parte significativa de las competencias previstas en una materia, el resultado final del entregable puede no ser suficiente evidencia del aprendizaje que se produce en actividades llevadas a cabo en grupo. En este tipo de tareas, existen otros aspectos importantes, como los procesos de resolución de problemas, la comunicación y las habilidades interpersonales, que no siempre se identifican en un producto final (Zhang, 2012). Es precisamente el desarrollo de las habilidades interpersonales lo que resulta fundamental para el éxito del grupo en la realización de tareas, ya sean actividades, experimentos o proyectos (Skinner et al., 2016). Estas habilidades interpersonales conforman el denominado «desempeño académico contextual» (Gore et al., 2012), que engloba comportamientos como ayudar a los demás en sus tareas, apoyar a la institución, animar a otros a cumplir las normas, mostrar iniciativa o participar voluntariamente en responsabilidades más allá de las exigidas formalmente. El desarrollo de estas habilidades entre los estudiantes está directamente relacionado con su participación activa en el equipo, lo cual contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje del grupo y a un desempeño general más sólido.

Las habilidades interpersonales clave incluyen la comunicación efectiva, la capacidad de mostrar empatía hacia los demás, la escucha activa,

el respeto hacia las personas, la presentación de argumentos sólidos para respaldar acciones propuestas o realizadas, la capacidad de autoevaluarse críticamente y prestar atención a los detalles (Skinner et al., 2016). Estas habilidades son esenciales para fomentar un ambiente colaborativo y productivo dentro del grupo, así como para promover una interacción positiva y constructiva entre los miembros del equipo.

Al desarrollar estas habilidades interpersonales, los estudiantes adquieren competencias clave que les permiten trabajar de manera efectiva en equipo, resolver problemas de forma colaborativa y contribuir de manera significativa al éxito colectivo. Además, estas habilidades también tienen un impacto positivo en su desarrollo personal y profesional (Hogan y Shelton, 1998), ya que son valiosas en una amplia variedad de entornos y situaciones.

1.2. CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS

La literatura académica respalda firmemente la idea de que la participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas conduce a una evaluación más eficaz y significativa (Falchikov y Goldfinch, 2000; Zhang, 2012). Este enfoque, conocido como co-creación o co-construcción de rúbricas (McConnell, 2013), implica involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de diseño y desarrollo de los criterios de evaluación. Varios estudios han demostrado que cuando los estudiantes participan en la elaboración de las rúbricas, experimentan un mayor sentido de propiedad y compromiso con su propio aprendizaje (p. ej., Falchikov y Goldfinch, 2000; Li et al., 2016; Topping, 1998). Al tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones sobre los criterios de evaluación, los estudiantes se sienten empoderados y valorados, lo que promueve un mayor nivel de motivación y compromiso con la tarea.

Además, la co-creación de rúbricas fomenta la comprensión más profunda de los estándares de desempeño y los criterios de evaluación. Al participar en discusiones y debates sobre los criterios de evaluación, los estudiantes desarrollan una comprensión más clara de las expectativas académicas y los objetivos de aprendizaje (Topping, 1998). Esto les permite alinear sus propias metas y esfuerzos con los estándares de desempeño establecidos, lo que a su vez mejora su desempeño académico.

La participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas también promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación (Andrade y Du, 2005; Andrade y Valtcheva, 2009). Al reflexionar sobre los criterios de evaluación y participar en la toma de decisiones, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, y adquieren la capacidad de evaluar su propio trabajo de manera más crítica y autónoma.

Además, la co-creación de rúbricas fomenta la comunicación efectiva y la colaboración entre estudiantes y docentes. Facilita el diálogo abierto y constructivo, permitiendo que se expresen diferentes perspectivas y se llegue a un consenso sobre los criterios de evaluación (Falchikov y Goldfinch, 2000). Esto fortalece la relación docente-estudiante y promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

2. OBJETIVOS

Aunque existe un creciente interés por estas cuestiones, la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación aún no se ha integrado plenamente en la educación superior (Wanner y Palmer, 2018). De hecho, Nicol et al. (2014) afirman que «no hay duda de que se necesita más investigación sobre la revisión por pares y sus diferentes componentes, incluyendo más estudios sobre las experiencias, percepciones y respuestas a las diferentes modalidades de retroalimentación que son posibles durante su aplicación» (p. 119). En este sentido, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo principal de este estudio es diseñar de manera participativa una rúbrica de evaluación del desempeño académico contextual que integre tanto la perspectiva del profesor como las aportaciones del estudiantado. La importancia de diseñar una rúbrica de evaluación de manera participativa radica en la creación de un proceso inclusivo y colaborativo que involucre tanto a los profesores como a los estudiantes en la toma de decisiones sobre los criterios de evaluación. Esta aproximación garantiza que las rúbricas reflejen de manera precisa las expectativas y necesidades de todos los involucrados en el proceso educativo (Falchikov y Goldfinch, 2000).

La inclusión de la perspectiva del profesor en el diseño de la rúbrica permite aprovechar su experiencia y conocimientos pedagógicos para establecer criterios de evaluación sólidos y relevantes. Los profesores aportan su experiencia en la materia y pueden identificar las habilidades interpersonales clave que son fundamentales para el éxito en las tareas grupales, contribuyendo a asegurar que la rúbrica esté alineada con los objetivos del curso y las competencias que se pretenden desarrollar.

Por otro lado, las aportaciones del estudiantado son igualmente valiosas. Los estudiantes son quienes experimentan directamente las tareas grupales y poseen una visión única de los desafíos y oportunidades que se presentan en este contexto. Sus aportaciones permiten tener en cuenta perspectivas diversas y enriquecedoras, así como considerar aspectos que pueden escapar a la atención del profesor. Esto asegura que la rúbrica refleje la realidad del trabajo en grupo desde la perspectiva de los propios estudiantes, lo que promueve una mayor relevancia y aceptación por su parte.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir criterios e indicadores de rendimiento que capturen el desempeño académico contextual en los trabajos desarrollados en grupo.
- Establecer una relación coherente entre los indicadores propuestos por los estudiantes y las competencias transversales de la materia.
- Evaluar la importancia asignada por cada estudiante a los indicadores propuestos, para comprender su valoración individual.

3. METODOLOGÍA

Para satisfacer los objetivos previstos en esta investigación, se optó por un enfoque metodológico cuantitativo, descriptivo e instrumental (Montero y León, 2007). Este tipo de estudio busca recopilar datos numéricos para describir características o fenómenos específicos, en este caso, relacionados con los estudiantes matriculados en la materia Psicología del

Trabajo y de las Organizaciones II del Grado en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela.

Concretamente, en este estudio, participaron 160 estudiantes que se encontraban cursando la mencionada materia. Estos estudiantes fueron organizados en 26 equipos de trabajo, con un tamaño promedio de 6 a 8 miembros por equipo. La finalidad de estos equipos era desarrollar un proyecto de consultoría; específicamente, diseñar un plan de acogida organizacional. El producto final de este proyecto consistía en un informe grupal que debía ser entregado a través del campus virtual al finalizar el curso.

Para dar inicio al proceso, se llevó a cabo una primera tutoría en la cual se explicaron en detalle los aspectos del proyecto y se estableció la dinámica de trabajo que los equipos debían seguir. Además, se le solicitó a cada equipo que propusiera los criterios que, desde su perspectiva, deberían tenerse en cuenta en la evaluación de su desempeño. Esto permitía que los propios estudiantes tuvieran una participación activa en el diseño de los criterios de evaluación, asegurando así una mayor implicación y comprensión de los mismos.

Posteriormente, se instruyó a los estudiantes para que valoraran individualmente la importancia de cada indicador propuesto, con la finalidad de recopilar información adicional sobre cómo percibían la relevancia de los diferentes aspectos evaluados y ayudar a identificar las prioridades y perspectivas individuales de los miembros de cada equipo.

4. RESULTADOS

Se recibieron un total de 185 aportaciones de los estudiantes ($M = 7.12$, $dt = 2.05$) en respuesta a la solicitud de propuestas de criterios de evaluación para el proyecto de consultoría. Estas aportaciones fueron categorizadas de forma independiente por los docentes de la materia

utilizando un sistema de codificación basado en las competencias transversales de la asignatura[1] ($k = .84$, $p < .001$).

La codificación de las aportaciones permitió generar una rúbrica de evaluación con 10 indicadores que abarcan diferentes aspectos clave del desempeño social en el trabajo grupal. Estos indicadores han sido respaldados previamente en la literatura (p. ej., Bong y Park, 2020) y reflejan las competencias necesarias para un funcionamiento efectivo en equipos de trabajo. Los criterios y los indicadores incluidos en la rúbrica son los siguientes[2]:

1. Orientación a la calidad (18.38%): Realizar aportaciones significativas al resultado final (p. ej., «se esfuerza para que el contenido del trabajo sea de la mejor calidad posible», Grupo 23).

2. Compañerismo (13.51%): Contribuir al desarrollo del equipo, favoreciendo el buen clima interno y la cohesión (p. ej., «coopera con sus compañeros y trabaja en equipo, sin pretender imponer sus ideas», Grupo 16).

3. Implicación (11.35%): Implicarse en el funcionamiento del equipo y en la realización de las tareas (p. ej., «lidera la planificación y ejecución de las tareas», Grupo 25).

4. Cumplimiento normativo (10.81%): Aceptar y cumplir las normas grupales (p. ej., «cumple las tareas que se le asignan de forma organizada», Grupo 23).

5. Creatividad (8.65%): Generar ideas innovadoras para solucionar los problemas que surjan en el desarrollo del trabajo (p. ej., «propone ideas para el desarrollo del trabajo», Grupo 3).

---

[1] La programación de la materia *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones II* puede consultarse en el siguiente enlace: https://bit.ly/3D4F4Ry

[2] Entre paréntesis se recoge el porcentaje (%) de aportaciones realizadas por los grupos que se engloban dentro de cada indicador sobre el total de aportaciones efectuadas ($n = 185$).

6. Autocrítica (8.10%): Reconocer las limitaciones propias y considerar los juicios de los demás (p. ej., «realiza críticas constructivas y propone alternativas», Grupo 13).

7. Cumplimiento de plazos (7.57%): Respetar los plazos y la puntualidad en la entrega del trabajo, a pesar de las dificultades (p. ej., «entrega las aportaciones individuales en las fechas establecidas», Grupo 2).

8. Organización (7.57%): Colaborar en la definición y en la distribución de las tareas del trabajo en equipo (p. ej., «reparte las tareas y el trabajo de manera equitativa», Grupo 8).

9. Comunicación (7.57%): Seguimiento y participación en los canales de comunicación acordados para la realización del trabajo (p. ej., «participa activamente en los medios de interacción del grupo como WhatsApp o Teams», Grupo 7).

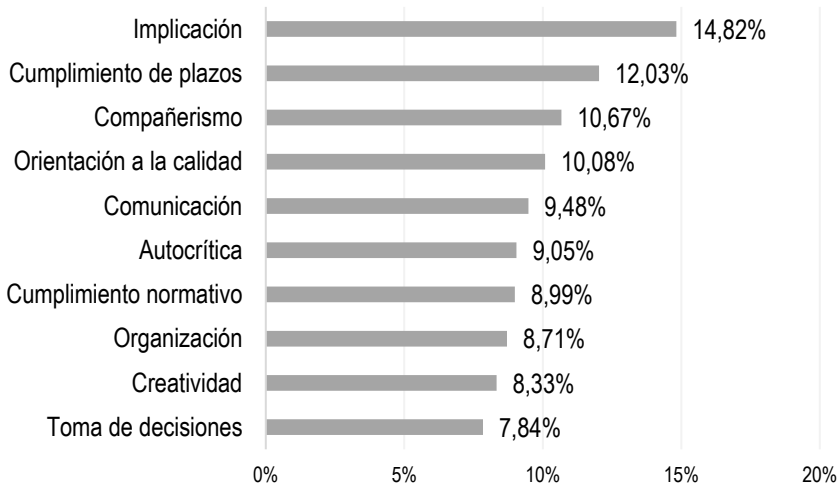
10. Toma de decisiones (6.49%): Tomar decisiones precisas y con coherencia en ámbitos o situaciones complejas o comprometidas (p. ej., «contribuye a solucionar los problemas de toma de decisiones», Grupo 16).

Estos indicadores se utilizaron como base para la evaluación del desempeño social de cada integrante del equipo durante la realización del proyecto de consultoría, utilizando la rúbrica diseñada. La inclusión de estos indicadores en la rúbrica permite evaluar de manera más precisa y completa los aspectos sociales y las habilidades interpersonales involucradas en el trabajo grupal.

Asimismo, se solicitó a cada estudiante que clasificara la importancia relativa de cada uno de criterios y los indicadores resultantes. Para ello, debía distribuir individualmente un total de 100 puntos entre los 10 indicadores propuestos. De los 160 estudiantes matriculados, se obtuvo esta clasificación de 142 (88.75%). El Gráfico 1 recoge la clasificación media de los evaluadores, mostrando claramente que los criterios más relevantes para los estudiantes fueron la implicación (M = 14.82, dt = 4.96, Min = 5.00, Max = 40.00), el cumplimiento de plazos (M = 12.03, dt = 4.40, Min = 5.00, Max = 25.00), el compañerismo (M = 10.67, dt =

3.96, Min = 1.00, Max = 20.00) y la orientación a la calidad (*M* = 10.08, *dt* = 4.15, Min = 4.00, Max = 30.00). Esto es, los estudiantes valoran más la participación activa y el compromiso con las tareas, la importancia de entregar el trabajo en tiempo y forma, y la colaboración y el trabajo en equipo por encima de producir un trabajo de alto nivel.

GRÁFICO 1. *Importancia asignada a cada uno de los indicadores propuestos (%).*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio consistió en desarrollar una rúbrica formativa para evaluar el rendimiento académico contextual en tareas grupales dentro del ámbito universitario. Este enfoque es importante porque, como se ha señalado, la evaluación de las tareas realizadas en equipo se ha enfocado tradicionalmente al resultado final (Schneider, 2006; Topping, 1998), es decir, se ha centrado en el producto o proyecto entregado por el equipo. Las rúbricas de evaluación centradas en los procesos sociales abordan esta limitación al proporcionar un marco de evaluación que considera y valora específicamente los aspectos relacionados con la colaboración, la comunicación, la resolución de conflictos y otras habilidades interpersonales clave dentro del funcionamiento del equipo de

trabajo (Skinner et al., 2016; Zhang, 2012). Estas rúbricas permiten a los evaluadores y a los propios estudiantes identificar y medir el desempeño de cada miembro del equipo en cuanto a su contribución al trabajo grupal, su capacidad para trabajar en equipo, su habilidad para resolver problemas de manera colaborativa y su nivel de comunicación efectiva. Al incorporar criterios y descriptores de desempeño relacionados con los procesos sociales, las rúbricas brindan una guía clara y objetiva para evaluar y retroalimentar sobre el trabajo en equipo (Andrade y Du, 2005; Andrade y Valtcheva, 2009). Además, promueven el desarrollo de habilidades clave para la colaboración y la interacción efectiva entre los miembros del equipo. Al recibir una evaluación más detallada y específica sobre sus habilidades interpersonales, los estudiantes pueden identificar áreas de mejora y tomar medidas concretas para fortalecer su desempeño en futuras tareas grupales (Peters et al., 2018).

La rúbrica construida en el presente estudio aborda los elementos esenciales del desempeño académico contextual (p. ej., Gore et al., 2012) y, en este sentido, puede servir como referencia para futuras investigaciones en este campo. Además, comparte similitudes con taxonomías recientes, como la clasificación de Bong y Park (2020), que incluye ocho ejemplos de categorías de evaluación e indicadores de desempeño extraídos de la literatura científica relevante, a saber: *asistencia* (i.e., asiste a las reuniones [siempre, puntualmente]), *preparación para las reuniones* (i.e., acude a las reuniones preparado [p. ej., lleva a clase material de lectura para que el equipo lo revise]), *comunicación* (i.e., escucha a todos los miembros del equipo y tiene en cuenta sus puntos de vista), *liderazgo* (i.e., organiza al grupo y le ayuda a funcionar como un equipo), *contribución intelectual* (i.e., proporciona ideas, opiniones o sugerencias reflexivas, significativas, útiles y creativas), *ayuda* (i.e., ayuda a los miembros del grupo que son incapaces de desempeñar sus funciones), *actitud* (i.e., muestra una actitud positiva y que influye favorablemente en otros miembros del grupo) y *responsabilidad* (i.e., realiza las tareas asignadas) (pp. 4-5).

Además, su construcción ha sido innovadora porque, a diferencia de las rúbricas tradicionales, que se basan fundamentalmente en la perspectiva del profesor, los criterios de evaluación propuestos se derivan de las

apreciaciones de los propios estudiantes, lo que promueve su participación activa en el proceso de evaluación (Zhang, 2012). Al revisar la literatura, se evidenció la escasez de instrumentos de este tipo, a pesar de su potencial beneficio para guiar los procesos de formación y tutoría en la educación superior. Por ejemplo, Fu et al. (2019) llevaron a cabo un examen sistemático de 70 estudios empíricos publicados entre 2007 y 2016, que abordaban la evaluación entre pares, considerando aspectos como el entorno de aprendizaje y el método de evaluación utilizado. Los resultados señalaron un progreso gradual pero limitado en la investigación sobre la evaluación asistida por pares durante ese periodo. En lo que respecta al origen de las rúbricas, específicamente, la mayoría de los estudios realizados entre 2007 y 2016 emplearon rúbricas de evaluación entre pares creadas por el profesor, mientras que muy pocas investigaciones adoptaron un enfoque que involucrara a los estudiantes en la construcción de las rúbricas de evaluación entre pares. Es más, una cantidad considerable de la literatura no identificó las rúbricas utilizadas, permitiendo que los estudiantes evaluaran el aprendizaje de sus compañeros de forma libre.

El diseño participativo de construcción de la rúbrica abre la puerta a una mayor implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo. En línea con la tesis de Boud y Molloy (2013), fomenta un cambio de perspectiva hacia la retroalimentación como un proceso dinámico y colaborativo que apoya el aprendizaje y el crecimiento. Precisamente, Boud y Molloy proponen un enfoque alternativo que desplaza el centro de atención de la retroalimentación como comunicación unidireccional a la retroalimentación como proceso interactivo e iterativo entre el discente y el docente. Sugieren que una retroalimentación eficaz debería capacitar a los alumnos para que se apropien de su aprendizaje, desarrollen habilidades de autorregulación y entablen un diálogo significativo con sus profesores. Sostienen que la transformación de la retroalimentación educativa implica varios cambios fundamentales. En primer lugar, implica pasar de ser una acción exclusiva de los profesores a convertirse en una actividad en la que los profesores y los alumnos participan conjuntamente, fomentando un enfoque co-constructivo y un diálogo en lugar de un monólogo. En segundo lugar, implica dejar de depender principalmente de

una única fuente de retroalimentación, como el profesor, y abrir la posibilidad de utilizar múltiples fuentes de retroalimentación, enriqueciendo así la retroalimentación recibida. En tercer lugar, implica cambiar la retroalimentación de ser un proceso centrado únicamente en el individuo a un proceso que involucra necesariamente a los compañeros, fomentando un enfoque colectivista en el que todos contribuyen a la retroalimentación mutua. Por último, implica transformar la retroalimentación de ser un conjunto de acciones aisladas a una secuencia de desarrollo diseñada a lo largo del tiempo, integrándola en el currículo de manera coherente y sistemática.

Al involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, se les brinda la oportunidad de expresar sus expectativas y perspectivas sobre lo que consideran relevante y significativo en relación con la tarea o proyecto en cuestión. Esto no solo les otorga un sentido de propiedad y responsabilidad en el proceso de evaluación, sino que también les permite desarrollar una comprensión más profunda de los estándares y criterios de calidad que se aplicarán (Falchikov, 2013). La participación activa de los estudiantes en el diseño de la rúbrica también tiene el potencial de mejorar la calidad de la evaluación. Al incorporar sus perspectivas y experiencias, se obtiene una visión más completa y enriquecedora de los aspectos clave que deben ser considerados en la evaluación, especialmente, de aquellos conocimientos, competencias y habilidades que se activan durante el proceso de trabajo en grupo (Falchikov, 2013; Nordberg, 2008; Zhang, 2012).

El proceso de diseño de la rúbrica de evaluación también permitió determinar la importancia que los estudiantes asignan a cada uno de los criterios consensuados. Este enfoque es la base del denominado *Importance-Performance Analysis* (IPA), una metodología ampliamente utilizada en el ámbito empresarial (p. ej., Martilla y James, 1977), que permite analizar simultáneamente la importancia de los atributos de evaluación y el rendimiento en los diferentes aspectos evaluados. La aplicación del IPA en el diseño de la rúbrica de evaluación resulta especialmente relevante, ya que permite alinear los criterios evaluativos con las áreas consideradas más significativas por los propios estudiantes. Esto no solo aumenta la relevancia y pertinencia de la evaluación, sino que también

promueve un mayor compromiso de los estudiantes, al tener en cuenta sus perspectivas y valoraciones. En este sentido, los hallazgos de este estudio proporcionan una visión valiosa sobre las preferencias y prioridades de los estudiantes en relación con la evaluación. Según los resultados, los estudiantes valoran en gran medida el esfuerzo invertido en las tareas, el cumplimiento de los plazos de entrega y el compañerismo, otorgándoles mayor importancia que a la calidad de las contribuciones en sí. Esto es, resaltan la importancia que los estudiantes atribuyen a la responsabilidad individual y la colaboración efectiva dentro de los equipos de trabajo. Es fundamental tener en cuenta estos hallazgos al diseñar estrategias de evaluación y retroalimentación (Clark et al., 2011). Al enfocarse en el reconocimiento del esfuerzo, la puntualidad y la promoción del trabajo en equipo, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje más motivador y participativo para los estudiantes. Esto refuerza la idea de que la evaluación formativa no sólo se debe contemplar los *resultados* de aprendizaje, sino que debe prestar especial atención a los *procesos* de aprendizaje.

Sin duda, la implementación de estas rúbricas puede ayudar a mejorar el rendimiento de los estudiantes en las tareas grupales al proporcionar un marco claro y estructurado para evaluar y brindar retroalimentación. Con todo, la resistencia a la evaluación entre pares y/o a la autoevaluación puede ser un desafío importante en la implementación exitosa de las rúbricas de evaluación centradas en los procesos sociales (Montes y Rodríguez, 2022; Van Zundert et al., 2010). Estas barreras pueden manifestarse de diversas formas. Algunos estudiantes pueden sentirse incómodos al emitir juicios sobre sus compañeros o pueden temer represalias o conflictos surgidos de la evaluación mutua (Dochy et al., 1999). Otros pueden experimentar dificultades para evaluar su propio desempeño de manera objetiva y crítica (Ross y Sicoly, 1979), ya que puede resultar complejo reconocer sus propias fortalezas y debilidades.

Para abordar estos desafíos, es importante crear un ambiente seguro y de apoyo que fomente la confianza y la honestidad en el proceso evaluativo (Wanner y Palmer, 2018). Los docentes pueden proporcionar orientación y capacitación adecuadas sobre cómo realizar evaluaciones constructivas y brindar retroalimentación efectiva. Además, se pueden

implementar estrategias de retroalimentación anónima, revisiones por pares en etapas tempranas y oportunidades de reflexión y diálogo para promover la comprensión y aceptación de la evaluación entre pares y la autoevaluación como herramientas valiosas para el aprendizaje y el crecimiento personal. En este sentido, varios investigadores (p. ej., Chen, 2016) han informado de que el uso de dispositivos tecnológicos podría aliviar algunos efectos negativos de ser evaluador y/o evaluado como la ansiedad, el nerviosismo y la timidez.

6. CONCLUSIONES

La introducción de rúbricas de evaluación en el contexto universitario se presenta como una alternativa eficaz para abordar los desafíos inherentes a las aulas grandes y diversas. Estas herramientas proporcionan criterios claros y descriptores de desempeño que mejoran la objetividad y equidad de la evaluación, al tiempo que brindan un feedback formativo valioso para el desarrollo de los estudiantes. Al utilizar rúbricas, se fomenta un ambiente de aprendizaje más transparente, justo y enriquecedor, que beneficia tanto a profesores como a estudiantes en su proceso de evaluación y crecimiento académico. Además, esta colaboración entre estudiantes y profesores puede conducir a una evaluación más significativa y alineada con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Los profesores y las instituciones educativas pueden considerar la implementación de este enfoque como una forma de promover mejores prácticas de evaluación y facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo en la educación superior.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de la *II Convocatoria de proyectos de innovación educativa en MOOC y de apoyo de las TIC a la docencia* del Vicerrectorado de Organización Académica de la Universidad de Santiago de Compostela. El autor es miembro del Grupo de Innovación Docente en Psicología Social (IDePS) de la Universidad de Santiago de Compostela.

8. REFERENCIAS

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. Educational leadership, 57(5), 13-19.

Andrade, H. G., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. Practical Assessment, 10, 1-11. https://doi.org/10.7275/g367-ye94

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. Theory into practice, 48(1), 12-19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(1), 5-25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2016). Mass instruction or higher learning? The impact of college class size on student retention and graduation. Education Finance and Policy, 13(1), 97-118. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00221

Bong, J., & Park, M. S. (2020). Peer assessment of contributions and learning processes in group projects: An analysis of information technology undergraduate students' performance. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(8), 1155-1168. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1727413

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. Computer Assisted Language Learning, 29(2), 365-397. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942

Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. John Wiley & Sons.

Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(3), 347-360. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294

Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. Studies in Higher Education, 24(3), 331-350. https://doi.org/10.1080/03075079912331379935

Falchikov, N. (2013). Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Routledge.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. Review of Educational Research, 70(3), 287-322. https://doi.org/10.3102/00346543070003287

Fu, Q. K., Lin, C. J., & Hwang, G. J. (2019). Research trends and applications of technology-supported peer assessment: A review of selected journal publications from 2007 to 2016. Journal of Computers in Education, 6(2), 191-213. https://doi.org/10.1007/s40692-019-00131-x

Goedhart, N. S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. (2019). The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning. Learning Environments Research, 22, 297-310. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09281-2

Gore, J. S., Kiefner, A. E., & Combs, K. M. (2012). Personality traits that predict academic citizenship behavior. Journal of Applied Social Psychology, 42(10), 2433-2456. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00948.x

Hogan, R., & Shelton, D. (1998). A socioanalytic perspective on job performance. Human Performance, 11(2-3), 129-144. https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668028

Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41(2), 245-264. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746

Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. Journal of Marketing, 41(1), 77-79. https://doi.org/10.1177/002224297704100112

McConnell, K. D. (2013). Rubrics as catalysts for collaboration: a modest proposal. European Journal of Higher Education, 3(1), 74-88. https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778043

Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.

Montes, C., & Rodríguez, D. (2022). Evaluación formativa entre pares a través del módulo taller de Moodle: Una experiencia de innovación docente. XIX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la investigación y de la Educación Superior (FECIES), 28-30 de septiembre, en línea.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(1), 102-122. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518

Nordberg, D. (2008). Group projects: more learning? Less fair? A conundrum in assessing postgraduate business education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(5), 481-492. https://doi.org/10.1080/02602930701698835

Peters, O., Körndle, H., & Narciss, S. (2018). Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer's or their own performance. European Journal of Psychology of Education, 33, 117-143. https://doi.org/10.1007/s10212-017-0344-y

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435-448. https://doi.org/10.1080/02602930902862859

Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. Journal of Personality and Social Psychology, 37(3), 322–336. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.3.322

Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 109(8), 1049–1066. https://doi.org/10.1037/edu0000190

Schneider, F. J. (2006). Rubrics for teacher education in community college. Community College Enterprise, 12, 39–55.

Skinner, K. L., Hyde, S. J., McPherson, K. B. A., & Simpson, M. D. (2016). Improving students' interpersonal skills through experiential small group learning. Journal of Learning Design, 9(1), 21-36. https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.232

Smith, D. G. (2020). Diversity's promise for higher education: Making it work (3rd ed.). JHU Press.

Teichler, U. (2021). Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable. Revista de Educación, 24(2), 37-60.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. Theory into practice, 48(1), 20-27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

UNESCO. (2017). Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Paris: Global Education Monitoring Report.

Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. Learning and Instruction, 20(4), 270-279. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004

Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(7), 1032-1047. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Zhang, A. (2012). Peer assessment of soft skills and hard skills. Journal of Information Technology Education: Research, 11(1), 155-168.

UN PROTECTO INTERDISCIPLINAR BASADO EN LA LECTURA DE UN CLÁSICO COMO ALTERNATIVA AL LIBRO DE TEXTO

BEATRIZ KATJA MEDERER-HENGSTL
Colegio La Asunción
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, se busca constantemente mejorar las prácticas pedagógicas y promover enfoques innovadores que maximicen el aprendizaje del alumnado. Se persigue igualmente, encontrar opciones que faciliten el acceso a dicho aprendizaje a toda la diversidad del alumnado presente en el aula. Ambos objetivos requieren el diseño e implementación de procesos educativos basados en el aprendizaje activo, así como el uso de materiales y recursos educativos variados, flexibles y dinámicos, que permitan su adaptación individualizada y que fomenten la motivación del alumnado. Los libros de texto, elaborados atendiendo a los currículos establecidos por las leyes educativas, tienden a ofrecer una organización predeterminada y estructurada de los contenidos, lo cual puede obstaculizar, no sólo el acercamiento de los contenidos a las necesidades individuales de cada alumno, sino también la integración de disciplinas diferentes y la aplicación práctica del conocimiento (Torres, 2001); los proyectos interdisciplinares, en contraste, brindan a los estudiantes la oportunidad de explorar, investigar y construir su propio aprendizaje, estimulando el pensamiento crítico y la participación activa (Gibbons et al., 1997).

1.1. ¿USO O ABUSO DE LOS LIBROS DE TEXTO?

El uso de los libros de texto ha sido una práctica común en las aulas de educación primaria durante décadas; sin embargo, en los últimos años,

ha surgido un debate en torno a su efectividad y relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Parcerisa Aran, 1996). Siguiendo a Jiménez (2000) citado por Campanario (2003), el libro de texto es el material didáctico de referencia para el profesorado, siendo su elección -probablemente - la decisión más importante que toman en relación con los procesos de enseñanza que van a llevar a cabo en sus aulas. Esto sería así dado que, desde siempre, han sido las editoriales las que se han encargado de confeccionar la concreción curricular correspondiente, de manera que el libro se configura como la guía que dirige el proceso de enseñanza en el aula (Fernández y Caballero, 2017). Sin embargo, la tendencia de las leyes educativas actuales refuerza el papel del libro de texto como un mero recurso más al alcance del profesorado, insistiendo en la importancia de la aplicación de metodologías innovadoras y activas que, necesariamente, requieren de la incorporación y uso de otros recursos didácticos. Atendiendo a Cockcroft (1985 en Jiménez,2000), ningún libro por muy bueno que sea tiene validez universal, siendo necesaria en todo proceso educativo, la incorporación de actividades de diversa índole. El libro de texto, como apuntan Fernández y Caballero (2017), no debe dirigir el proceso de enseñanza del maestro (Parcerisa Arán, 1996; Paedrás, 2004). Este mismo autor nos recuerda que los resultados obtenidos en los diferentes programas en los que ha participado España para evaluar la competencia de sus alumnos han evidenciado que nuestras prácticas de enseñanza no se encuentran entre las más eficaces. Que el hecho de que el libro de texto sea el recurso más utilizado por un 99,1% de los alumnos de Educación Primaria, atendiendo a los datos ofrecidos por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación en el año 2009, influya en estos datos, es algo que está por investigar. Si hay evidencias de que depender en exceso de ellos pone en riesgo el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la motivación del alumnado (Martínez Ezquerro, 2011).

Entre otras metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinares promueve, frente al uso tradicional de los libros de texto, el recurrir a materiales complementarios de todo tipo o, incluso crear otros que permitan plantear a los alumnos experiencias de aprendizaje dinámicas y contextualizadas (Morín, 2006, en Pozuelos et al, 2012).

1.2. El aprendizaje basado en proyectos interdisciplinares.

En la actualidad se reconoce la importancia de implementar enfoques pedagógicos que promuevan una educación integral y significativa para los estudiantes. Los proyectos interdisciplinares se presentan como una metodología innovadora que permite la integración de conocimientos y competencias de diferentes disciplinas, fomentando así un aprendizaje más completo y enriquecedor. Estos proyectos permiten a los estudiantes establecer conexiones entre distintas áreas del conocimiento, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, promover el trabajo colaborativo y abordar problemas reales de manera holística (Pozuelos Estrada, Rodríguez Miranda, & Travé González, 2012). Además, proporcionan una oportunidad para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones prácticas, brindándoles un sentido de propósito y relevancia en su aprendizaje (Ivanitskaya et al., 2002). En las aulas de educación primaria, los proyectos interdisciplinares pueden ser diseñados de manera adaptada a la edad y nivel de los estudiantes, permitiéndoles explorar diversos temas y conceptos desde diferentes perspectivas, lo que enriquece su comprensión y les brinda una experiencia educativa más completa. A través de estos proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades de colaboración, pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación, que son fundamentales en su desarrollo integral y preparación para el futuro (Gibbons et al., 1997).

Los proyectos interdisciplinares se caracterizan por la integración de conocimientos y competencias de diferentes disciplinas en la planificación y desarrollo de actividades de aprendizaje. Favorecen el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos (Pozuelos Estrada, Rodríguez Miranda, & Travé González, 2012); promueven la integración de conocimientos, el desarrollo de competencias clave, el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes (Gibbons et al., 1997). Además, fomentan la relación entre los contenidos de diferentes asignaturas y la transferencia de conocimientos a diferentes contextos (Ivanitskaya et al., 2002). La coordinación interdisciplinar entre docentes es esencial para establecer conexiones significativas y sinergias entre los contenidos de diferentes materias (del Carmen Monreal-Gimeno & Terrón-Caro, 2012).

1.3. Una experiencia de aula basada en la lectura de un clásico de la literatura infantil

En base a estas argumentaciones, se presenta a continuación la experiencia realizada en un aula de cuarto de Primaria de un centro educativo como parte del desarrollo de ese mismo proyecto interdisciplinar implementado a nivel de centro y articulado en torno a la lectura de la obra de Julio Verne *La vuelta al mundo en ochenta días".* Las áreas implicadas, además de la correspondiente a Lengua y Literatura, fueron el área de Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés, Educación Artística, Educación para la Ciudadanía y Religión. El proyecto en sí involucró a las tres etapas educativas, Infantil, Primaria y Secundaria, si bien la experiencia que aquí se desarrolla se centra exclusivamente en cuarto de Primaria. El proyecto se implementó a lo largo del segundo trimestre del curso escolar involucrando a 27 alumnos y a quien suscribe este texto, en calidad de maestra-tutora del grupo.

En relación con centro educativo en sí mismo, se trata de un centro concertado situado en la zona centro de la ciudad; su alumnado pertenece mayoritariamente a la clase media o media-alta, con una creciente incorporación de alumnos procedentes de zonas rurales e inmigrantes.

El grupo participante está integrado por 14 alumnas y 13 alumnos, entre ellos, tres diagnosticados con TEA en diferente grado, dos con dislexia, una con talento simple en Matemáticas, otra con talento complejo y un niño con altas capacidades.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Incorporar metodologías innovadoras y enfoques basados en competencias que sean más efectivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la motivación tanto de los estudiantes como de los docentes involucrados en el proceso educativo.

- Implementar técnicas de trabajo cooperativo que promuevan la interdependencia positiva y la colaboración entre los estudiantes.
- Desarrollar habilidades sociales, autonomía, responsabilidad, creatividad, resolución de conflictos y toma de decisiones.
- Estimular el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, promoviendo el pensamiento crítico y creativo.

2.2. Objetivos específicos

- Desarrollar contenidos curriculares de diferentes áreas acordes con el currículo correspondiente y, en concreto:
- Fomentar la lectura de los clásicos, dar a conocer al autor y a su obra.
- Mejorar la eficacia lectora.
- Mejorar la expresión oral; la oratoria y la argumentación.
- Mejorar la expresión escrita, haciendo hincapié en la creatividad literaria y en el uso de recursos estilísticos literarios.
- Mejorar la comprensión oral a través del desarrollo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, en español y/o en inglés.
- Resolución de problemas que incluyan operaciones básicas.
- Cambio de unidades de medida (tiempo, longitud, masa, capacidad y moneda.
- Perímetro y área de formas geométricas básicas.
- Conocer la evolución de medios de transporte y comunicación.
- Presentar diferentes religiones
- Promover la creatividad y expresión artística.

- Conocer las situaciones geográficas, tradiciones y manifestaciones culturales, de los diferentes países que conforman la ruta, así como
- sus ecosistemas y
- estructuras sociales correspondiente.
- Acercarse a la situación de la mujer a lo largo de la historia.
- Conocer ventajas e inconvenientes de los avances científicos y técnicos, como forma de acercarse al uso o abuso de los mismos y, en consecuencia,
- promover la concienciación sobre la importancia de colaborar para avanzar hacia las metas establecidas en los ODS.

3. METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS APLICADAS EN LA EXPERIENCIA

El diseño de este proyecto interdisciplinar engloba una amplia variedad de metodologías que incluye tanto las más tradicionales como otras más innovadoras y activas. Como se suele decir, ni todo lo viejo es malo, no todo lo nuevo es bueno. Se pretendía la selección apropiada de cada una de ellas en función de la actividad a realizar, a la par que lograr un cierto equilibro en el uso de las mismas.

En cualquier caso, es importante reseñar que una de las claves del proyecto fue la metodología grupal, como forma de trabajo que ayuda a los alumnos a mejorar las relaciones establecidas entre ellos, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Parte de las actividades propuestas estaban pensadas para que el alumnado se organizara en grupos colaborativos, fomentando de esta manera, el aprendizaje del trabajo en equipo, la organización de sus tareas y esfuerzo entre ellos, a través del compromiso y la negociación y partiendo de las fortalezas y logros de cada uno de los miembros del equipo y promoviendo, en consecuencia, el aprendizaje social.

Para estos trabajos grupales se distribuyeron los alumnos en seis grupos de cuatro y uno de tres miembros. Se les asignaron roles: coordinador, secretario, monitor de tiempo y monitor de ruido. Estos dos últimos roles resultan muy útiles para mantener el orden en el aula y ayudar a gestionar el tiempo, ya que este tipo de actividades suelen generar mucho movimiento y dinamismo en las aulas y es fácil que se produzcan momentos de distracción y entretenimiento.

Otras actividades se realizaron en grupos cooperativos, configurados y distribuidos por el docente con el objetivo fundamental de permitir que el alumnado investigara y encontrara respuestas a los retos planteados por el profesorado (aprendizaje por descubrimiento), así como de aplicar e incorporar la nueva información obtenida, construyendo y desarrollando nuevas habilidades y conocimientos, (aprendizaje significativo).

En otro orden de cosas, si bien se trataba de un proyecto interdisciplinar, al englobar una gran cantidad de contenidos provenientes de las diversas áreas, se contempló el desarrollo e implementación de algunos proyectos de metacomprensión y/o basados en problemas, de aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en juegos (usa el juego en contextos lúdicos y la recompensa es la superación misma del juego) o la gamificación (usa el juego en contextos no lúdicos y se obtiene algún tipo de recompensa). Como sabemos, este tipo de proyectos promueve también el desarrollo de las inteligencias múltiples, la autonomía y autorregulación del aprendizaje, el conocimiento en relación con los estilos preferentes de aprendizaje (kinestésico, auditivo, visual) y sobre las técnicas y estrategias de aprendizaje. Es indudable la ventaja que esto supone, por otro lado, para la adecuada y eficaz gestión y atención a la diversidad, dando lugar a un aprendizaje individualizado y adaptado al alumno.

Siguiendo en esta misma línea, hay que destacar el uso de organizadores gráficos que permitió el desarrollo de rutinas y destrezas de pensamiento y, en consecuencia, la promoción del aprendizaje basado en el pensamiento: tanto visible (representación de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo del pensamiento con la intención de alcanzar el conocimiento, concienciación, y control de los procesos de aprendizaje, es decir, de promover el aprendizaje metacognitivo, cuyo objetivo final es el de integrar el desarrollo del pensamiento con el aprendizaje de los

diferentes contenidos curriculares), como visual (mapas mentales/visuales y otras representaciones gráficas que favorecen la capacidad de organización, síntesis y relación, así como el desarrollo de la concentración y la memoria); el pensamiento crítico (capacidad para analizar, evaluar razonamientos y extraer una conclusión) y creativo (capacidad para resolver problemas de forma original y flexible). Con este enfoque metodológico se pretendió contribuir a la creación de una cultura de pensamiento, creando ambientes en los que este proceso cognitivo tenía lugar tanto de forma individual como grupal, y de forma activa, integrado en las experiencias cotidianas de aula.

Determinadas actividades orientadas hacia objetivos muy concretos permitieron también la implementación del aprendizaje servicio.

Principio del formulario

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante la lectura del libro en el aula, se aprovechó cada situación, momento o comentario como oportunidad de aprendizaje. El Cuaderno de Bitácora fue una herramienta fundamental, ya que los estudiantes tomaban notas de todo lo trabajado en el aula, convirtiéndose en su libreta para todas las asignaturas. Más que una libreta, se podría considerar un *bullet journal*, pues los niños realizaban sus anotaciones utilizando diferentes tipos de letra, bolígrafos y rotuladores; incluían post-it con anotaciones, dibujos, esquemas o gráficos, teniendo libertad para diseñarlo a su gusto.

Durante estas semanas, se optó por la búsqueda de información en lugar de utilizar los libros de texto, los cuales permanecieron guardados en la estantería. Para ello se recurrió a internet en la mayoría de los casos, sobre todo cuando se trataban aspectos a nivel de gran grupo, haciendo uso del ordenador de aula y la pizarra digital. En otros momentos se les facilitó, por grupos, libros de consulta especializados o, incluso pequeños ordenadores portátiles de forma que pudieran seguir profundizando en las cuestiones que despertasen su interés, aclarasen dudas o, según el momento y la actividad, realizasen los diferentes productos del aprendizaje y, por tanto, resultados finales del proyecto.

4.1. Área de Lengua y Literatura

Dentro del área de Lengua y Literatura se trabajó en la descripción de los personajes, lugares y animales mencionados en la obra, tanto en inglés como en español. Los estudiantes dibujaron y describieron los personajes al inicio y al final del libro, lo que les permitió reflexionar sobre sus propias concepciones e ideas, estableciendo comparativas críticas con las de sus compañeros. Además, se realizaron análisis de fragmentos del libro para fomentar la comprensión lectora y el análisis crítico, así como debates y exposiciones orales sobre diversos temas relacionados con la historia y los personajes. También se elaboró una readaptación del libro utilizando la aplicación *Bookcreator*, orientada a los estudiantes de cursos inferiores, y se llevó a cabo un trabajo integrado entre el español y el inglés, practicando la expresión oral y escrita en ambos idiomas mediante la dramatización de escenas, la escritura de diarios de viaje y la realización de presentaciones en inglés sobre los lugares visitados en la historia.

4.2. Área de Matemáticas

En el área de Matemáticas, se plantearon problemas y desafíos relacionados con cálculos de distancias, tiempos de viaje y husos horarios. Se trabajaron conceptos como cambios de divisas, operaciones con dinero, distancias, tiempo y husos horarios. Los estudiantes colaboraron en equipos para resolver estos problemas y presentar sus soluciones de manera creativa, utilizando el enfoque de aprendizaje basado en situaciones problemáticas.

4.3. Áreas de Ciencias Sociales y Naturales

En Ciencias Sociales, se realizaron búsquedas en línea para resolver dudas relacionadas con el planteamiento de la apuesta de Phileas Fogg, los documentos de identidad como pasaporte y visado, el consulado y la embajada, así como la ruta establecida por Fogg en el mapamundi y la localización geográfica de los diferentes países. Los estudiantes realizaron presentaciones en formato mural y digital utilizando aplicaciones como *Canva, PowerPoint y Genially*, y trabajaron colaborativamente en un mismo texto utilizando *Google Drive*. Durante las pausas generadas

por la lectura, presentaron temas como la evolución de los medios de transporte y comunicación, la geografía y cultura de los diferentes países, los monumentos de interés y las características culturales de cada país. También se introdujo el juego de cartas *Whist*, creando una baraja propia asociando categorías a cada palo, como gastronomía, monumentos, lugares y personajes de interés. Los estudiantes aprendieron las instrucciones del juego y tuvieron la oportunidad de practicarlo, lo que además les proporcionó un divertido ejercicio de psicomotricidad al barajar las cartas.

En el área de Ciencias Naturales, se realizaron experimentos inspirados en los avances científicos de la época de la obra, abordando temas como electricidad, combustión y gases. Los estudiantes llevaron a cabo sus propias investigaciones y experimentos, aplicando el método científico y promoviendo el aprendizaje por descubrimiento. Además, se realizaron actividades transversales relacionadas con el desarrollo sostenible y el respeto por el medio ambiente, promoviendo la conciencia sobre la importancia de cuidar nuestro planeta. Se llevaron a cabo acciones concretas, como la plantación de árboles y la realización de proyectos de reciclaje, como la creación del *Punto Limpio Asunción* en colaboración con el Ecoparque Norte de la ciudad, un espacio abierto al vecindario para el depósito de residuos destinados al reciclaje o a su destrucción segura, siguiendo el enfoque de aprendizaje servicio. Además, se exploraron los diferentes ecosistemas que atravesaron los protagonistas y se aprendieron las diferencias entre elefantes africanos y asiáticos, así como entre bisontes africanos y americanos utilizando organizadores gráficos.

En cuanto a los hábitos saludables, se utilizaron diálogos dialécticos como una forma eficaz de plantear y concienciar a los estudiantes. Se discutió la vida rutinaria y sedentaria de Fogg antes del viaje, la posibilidad de compensar los ratos de juego con un poco de ejercicio físico, las dietas más saludables como la mediterránea y los productos consumidos en diferentes países, hablando del consumo sostenible. Además, se elaboró y distribuyó un libro de recetas internacionales saludables, que se entregó al programa PrediMED de la Universidad de Granada

como aprendizaje servicio, e se incorporaron recetas al menú del comedor escolar.

4.4. Área de Educación Artística

En Educación Artística, se realizaron diversos dibujos relacionados con los personajes y lugares de la obra, utilizando diferentes técnicas. Además, se investigó y diseñó ropa de época y de diferentes culturas, y se crearon escenarios y dibujos de personajes y otros elementos para ilustrar la readaptación del libro una vez escaneados con la aplicación *MyScanPro*.

4.5. Área de Educación para la Ciudadanía

En Educación para la Ciudadanía, se utilizó principalmente el enfoque de proyectos de metacomprensión, abordando temas como los hábitos de Phileas Fogg, su importancia social en función del contexto histórico, las fortalezas y debilidades de Phileas Fogg y Passepartout, la evolución de la pirámide social y la dignidad humana, los estereotipos sociales y las características de cada país o cultura, la igualdad de género y la segregación de género en el Reform Club. Además, en la asignatura de Religión, se trabajó en grupos cooperativos utilizando organizadores gráficos para reflexionar antes de realizar búsquedas de información sobre las religiones presentes en el libro, las celebraciones fúnebres y otros rituales, y la cultura parsi.

En esencia, a través de la lectura del libro se aprovecharon las pausas para generar aprendizajes adicionales. Se utilizó el *Cuaderno de Bitácora* como una herramienta esencial para tomar notas, sustituyendo el uso de libros de texto durante ese período. Se trabajaron aspectos lingüísticos, matemáticos, sociales, científicos y artísticos, fomentando la investigación, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Además, se abordaron temas relacionados con la ciudadanía, la religión y los hábitos saludables, promoviendo la reflexión y la conciencia sobre temas sociales y medioambientales relevantes.

5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La cumplimentación por parte del alumnado de un formulario de Google permitió recoger datos relativos a su valoración personal del proyecto, del libro seleccionado para su diseño, así como de las actividades desarrolladas a lo largo de su implementación.

Tras el análisis de los datos obtenidos, los resultados confirmaron que a un 92,2% les había gustado mucho, mientras que a un 7,8% les había gustado bastante. El libro fue del agrado del 84%; a un 14% le gustó bastante, en tanto que a un 2% le resultó aburrido. Tras la experiencia, un 14,1% declaró querer leer otros libros de Verne; un 48,7% manifestó interés por conocer libros similares de otros autores; el 14,1% se inclinaba por otro tipo de libros, mientras que un 23% afirmaba su pasión por la lectura y apertura a cualquier tipo de libro. En relación con el proyecto en sí mismo, un 98% destacó el uso del libro de Verne mientras que un 2% manifestaba su preferencia por los libros de texto habituales. La valoración de las tareas y recursos mostraba que un 9,8% destacaba las actividades de inicio y cierre; el cuaderno de bitácora fue la herramienta preferida para el 60,9%, el trabajo en grupo fue decisivo para un 3,9%, siendo el enfoque de clase inversa el mayor interés del 25,4%. Un 71,8% desearía repetir la experiencia, pero un 28,2% la condiciona a la selección del libro. Las sugerencias para un nuevo proyecto planteaban otros libros de Verne en un 7%; *Los viajes de Gulliver*, un 5,9%; la saga de Harry Potter, un 29,41%; libros policíacos, un 7,8%; el porcentaje 5,9% se repetía para libros de Michael Ende (*La historia interminable* y *Momo*), *Mortadelo y Filemón*, y la colección de *Los cinco* de Enid Blyton. La colección *Futbolísimos* fue sugerida por un 11,86%; un mismo porcentaje proponía títulos diversos.

6. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas del formulario, por no hablar de los derivados de la observación directa, igualmente válida e importante en este tipo de proyectos, cabe afirmar el éxito del proyecto en cuanto a motivación despertada e involucración conseguida en el alumnado, aspectos fundamentales en el proceso de

aprendizaje, así como constatar la alta valoración de los aprendizajes académicos y desarrollo de competencias logrados por los alumnos en su evaluación trimestral ordinaria.

En otro orden de cosas, si bien el libro fue la herramienta de base, hay que destacar que el uso de la tecnología fue fundamental para la implementación del proyecto. Los alumnos utilizaron diversos recursos digitales, como videos, herramientas digitales y textos, para reforzar los contenidos y hacer el aprendizaje más interesante, accesible y adaptado a sus necesidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta las dificultades que supone el uso de la tecnología, pues no en todos los hogares había disponibilidad de dispositivo o de internet, por lo que fueron escasos los momentos en los que se les pedía que realizaran tareas que implicaran el uso de la tecnología en casa, salvo que se realizara alguna actividad colaborativa de tal forma que los alumnos, por grupos, podían distribuirse el trabajo convenientemente.

La implementación del proyecto les permitió, más allá de la consecución de los objetivos curriculares, desarrollar competencias en cada asignatura e integrarlas con las competencias adquiridas en otras materias. Se demostró también eficaz para el fomento de la iniciativa, la creatividad y la autonomía en la toma de decisiones de los alumnos, en parte también gracias a la fuerte motivación que el proyecto generó en ellos.

Es de destacar también el éxito de este tipo de proyectos en relación con su grado de adaptabilidad para adecuarse a las necesidades que presenta el alumnado. Este tipo de trabajo favorece que cada uno de ellos pueda acercarse al tipo de información y de presentación de la información más apropiada en función de sus estilos de aprendizaje preferidos y de las estrategias más útiles y convenientes. Por otro lado, esta gestión de los recursos de aula y de agrupamientos permite que la mediación del docente en el proceso de aprendizaje se adecúe e individualice con más eficacia y naturalidad que en otras metodologías didácticas.

Cabe mencionar también los resultados del proyecto en cuanto a los objetivos de aprendizaje-servicio que contemplaba. Al margen del orgullo que su logro proporcionó al alumnado, permitió el crecimiento y desarrollo de su conciencia social, abriendo sus mentes a las necesidades de

su entorno e incitando a la colaboración, ya no sólo de los alumnos, sino también de las familias que recibían sus mensajes. En este sentido, destacar también la pertinencia y éxito de los diálogos dialécticos que se planteaban en el aula, que permitían el tratamiento y debate de temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los hábitos de vida saludable, entre otros.

A pesar de los beneficios del aprendizaje basado en proyectos, su implementación presentó alguna dificultad tanto para el docente como para el alumnado. La más significativa, la falta de tiempo para la realización de las tareas, ya no sólo porque algunas de ellas fueran laboriosas, sino porque requerían el dominio de los dispositivos electrónicos y el manejo de algunas aplicaciones, cuyo aprendizaje ralentizaba la realización de algunos productos de aprendizaje concretos. En cualquier caso, los beneficios derivados del nivel de motivación e implicación del alumnado superaron con creces estas dificultades y hacen recomendable la aplicación de este tipo de metodologías en el aula, así como la sustitución de los libros de texto por otras herramientas y recursos más dinámicos, flexibles y motivadores.

7. CONCLUSIONES

El éxito en la implementación de este proyecto, tanto en términos de consecución de objetivos como de desarrollo de competencias y logros curriculares, respalda la efectividad de los proyectos interdisciplinares y la pertinencia del uso de obras propias de la literatura infantil y juvenil como alternativa a los libros de texto tradicionales.

Dado que se utilizaron como instrumento de evaluación las mismas rúbricas de uso habitual en el aula, la incorporación de este proyecto a la planificación de clase y a la evaluación continua del grado de adquisición de los contenidos se pudo llevar a cabo de manera sencilla y siguiendo los mismos parámetros establecidos. Esto permitió la integración fluida del proyecto en el currículo y en el proceso de evaluación, garantizando la coherencia y la continuidad en el seguimiento del aprendizaje.

Este tipo de proyecto es fácilmente extrapolable tanto a otras lecturas procedentes del canon literario como a otros cursos y etapas educativas.

En este sentido, podrían ser útiles las propuestas facilitadas por el propio alumnado en su valoración del proyecto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se encuadra dentro del proyecto I+D+i Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad: EDUCALIT, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019-2023).

8. REFERENCIAS

Campanario, J.M. (2003). Metalibros: La construcción colectiva de un recurso complementario y alternativo a los libros de texto tradicionales basado en el uso de Internet. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, No 2, 155-176.

del Carmen Monreal-Gimeno, M., & Terrón-Caro, T. (2012). Competencias interdisciplinares: un reto para la formación inicial de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(3), 153-166.

Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 201-217.

Gibbons, M., y otros. (1997). Aprendizaje de las disciplinas y resolución de problemas: Un enfoque de la enseñanza de los contenidos. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: process and outcomes. Innovative Higher Education, 27(2), 95-111.

Martínez Ezquerro, M. (2011). El libro de texto en la educación primaria: ¿una herramienta obsoleta? Edma 0-6: Educación Matemática, 20(1), 51-64.

Morin, E. (2006). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Gedisa.

Pozuelos Estrada, E., Rodríguez Miranda, J., & Travé González, J. A. (2012). Proyectos interdisciplinares: Una experiencia práctica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1), 299-314.Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CREATIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE
Universidad Católica de Murcia UCAM

DAVID SÁNCHEZ HERVÁS
Universidad Católica de Murcia UCAM

1. INTRODUCCIÓN

La firma de la Declaración de Bolonia (el 19 de junio de 1999) por parte de 29 países de Europa inició el llamado Proceso de Bolonia cuyo objetivo es reformar el sistema europeo de enseñanza superior para alcanzar un alto nivel de competitividad internacional, facilitar el intercambio de titulados y adaptar los contenidos de los estudios a las necesidades del mercado laboral, todo ello en consonancia con los principios del desarrollo sostenible, la sociedad democrática y la tolerancia, entre otros. Con este fin se construyó el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) donde se trabaja (ANECA, 2005 a) en el reconocimiento de las titulaciones y en el establecimiento de equivalencias entre cualificaciones que faciliten la movilidad de los trabajadores entre los países miembros.

Dada la complejidad de la armonización y el reconocimiento de las titulaciones entre los distintos países, en este espacio de educación superior compartido, se decidió colocar como eje central de los planes de estudio universitarios al alumno y las competencias que éste va a adquirir como resultados de aprendizaje de las asignaturas que integran cada título, y que lo capacitan para su desarrollo profesional. Por esta razón, la construcción de los sistemas educativos universitarios se han de basar en competencias.

1.1. Concepto de competencia en el EEES: competencias creativas

En el modelo educativo por competencias (ANECA 2004) que marca el EEES para la construcción de las ofertas de enseñanza superior en Europa convergen el conocimiento de carácter teórico -propio del sistema educativo tradicional- con el desarrollo de las capacidades y habilidades de carácter práctico -propias del sistema productivo.

Después de más una década de experiencia en la reforma educativa del sistema universitario español, el concepto de competencia al que se hace referencia en el ámbito del EEES se delimita y describe con claridad en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad de la siguiente forma:

> (…) los principios en los que se fundamenta el EEES implicaban construir el andamiaje de una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado. (Real Decreto 822/2021, p.119537)

Las competencias, además de referirse a los conocimientos, habilidades y capacidades que alcanzará el alumno en sus estudios, pueden distinguirse por su carácter en: competencias generales, transversales y específicas para unos modelos, o, genéricas, específicas y transferibles para otros. Así mismo, las competencias genéricas (ANECA,2005b; Tena, 2010) se pueden diferenciar en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. A su vez, las competencias específicas se organizan en la mayoría de los libros blancos (ANECA, 2004; ANECA, 2005a; ANECA, 2oo5b) en cuatro bloques que hacen referencia a los conocimientos que se adquieren: competencias disciplinares, competencias profesionales, competencias académicas y otras competencias específicas (Ventura et ál., 2018). El concepto de competencia profesional (ANECA, 2004) parte de la necesidad de acercar la formación a la realidad laboral teniendo en cuenta, por un lado, los constantes cambios tecnológicos que afectan a las distintas profesiones y, por otro, la actualización de la oferta educativa y, en consecuencia, de los profesores.

En este contexto, las competencias creativas comprenden las habilidades inherentes a la capacidad creativa del estudiante y aparecen en las memorias de los estudios universitarios, bien como competencias transversales o bien como específicas. Los conocimientos, habilidades o destrezas y capacidades de las competencias creativas se refieren, entre otras, al pensamiento o inteligencia creativa, la resolución de problemas, la innovación, el trabajo colaborativo, la curiosidad intelectual y, por supuesto, la originalidad o novedad.

La sociedad necesita profesionales creativos e innovadores para su transformación (Hernández Arteaga et. Ál., 2015) lo que ha desencadenado estudios sobre cómo se aborda la enseñanza de la creatividad e innovación en la educación desde la perspectiva competencial. Ambas capacidades requieren de la educación y la experiencia para su desarrollo y, como apunta López Martínez (2008), "han de darse determinadas características o requisitos en el educador, el alumno y en el ambiente o clima del aula-centro" (p.73).

El resultado de los estudios evidencia que la creatividad y la innovación son competencias fundamentales para alcanzar ventajas competitivas en todos los sectores profesionales y de la investigación. Por tanto, es urgente que los modelos pedagógicos se centren en la resolución de problemas y la toma de decisiones para lograr un verdadero cambio de paradigma y que estas competencias sean asimiladas en la educación, la cultura y la realidad empresarial.

1.2. Necesidad de actualización de las competencias en los planes de estudio de los títulos universitarios

El presente estudio se fundamenta en la inclusión de las competencias creativas en las propuestas del EEES como capacidades a adquirir por los alumnos en su formación universitaria. Los libros blancos (ANECA 2004; ANECA 2005a; ANECA 2005b) en los que se sustentan los planes de estudios recogen listados de competencias que debe alcanzar el alumno en los que se encuentran conocimientos y habilidades vinculados a la capacidad creativa del estudiante. La investigación trata de conocer el nivel de formación de los docentes universitarios sobre

creatividad y competencias creativas y cómo dirigir al alumno para que las adquiera.

Se parte de la escasez de aportaciones sobre la evaluación de la creatividad e innovación como competencia en los estudios universitarios (Tena, M., 2009) y del reconocimiento de nuevas competencias de denominadas *competencias del siglo XXI* (Almerich et ál., 2020) referidas a "competencias de alta habilidad (capacidades de pensamiento superior y competencias de trabajo en equipo) y competencias en TIC (tecnológicas, pedagógicas y éticas)" (p.45).

El contexto de la investigación sobre las competencias creativas en la formación universitaria en España está marcado por tres factores que apuntan hacia el desarrollo de la inteligencia creativa en los alumnos de manera que estén capacitados para la innovación en su futuro profesional y transformen la sociedad en la dirección correcta.

Estos factores son los siguientes: la capacitación en creatividad en todos los niveles de aprendizaje; la inclusión de las competencias creativas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (en adelante PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (en adelante OCDE) como evidencia de la necesidad imperiosa de formar a la sociedad y capacitarla para la adaptación a los cambios y la innovación para construir un mundo mejor por medio de -y este es el tercer factor contextual- las acciones para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) marcados a nivel internacional para 2030.

El primer factor se localiza en la existencia del Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU). Es un instrumento de carácter nacional que sirve para "orientar la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones acreditadas oficialmente" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.) y que se corresponde con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) para facilitar la movilidad internacional de los estudiantes y los trabajadores en Europa.

Una evidencia de la importancia de la creatividad en todos los niveles de aprendizaje es la inclusión en el programa PISA de la OCDE -cuyo

objetivo “es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real”- de la medición de las competencias innovadoras desde 2012: resolución creativa de problemas (2012), resolución colaborativa de problemas (2015), competencia global (2018) y pensamiento creativo (2021).

A todo lo anterior se suma la firma en 2015 de los ODS por parte de 193 países con el fin de lograr la igualdad y prosperidad de todas las personas y proteger el planeta. Con este objetivo, se han marcado unas metas a alcanzar en 2030 mediante un plan de acciones para el que se necesita como herramienta imprescindible la creatividad y la innovación de conceptos, herramientas, y procedimientos. El citado Real Decreto 822/2021 alude a esta vinculación de la reforma educativa universitaria con los objetivos mencionados para dar respuesta a la transformación constante que afecta a todos los órdenes a nivel mundial:

> (…) una sociedad en permanente mutación demanda a la Universidad una respuesta cada vez más rápida y flexible de las necesidades de formación de profesionales acorde con esas mudanzas. Al mismo tiempo, demanda que esos y esas profesionales surgidos de las universidades sean capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad (…) claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (pp.119537-119538)

En este contexto es urgente capacitar a los ciudadanos en todos los niveles de aprendizaje -lo que incluye el paso por la universidad- para que adquieran y desarrollen la competencia creativa que incluye la inteligencia creativa, la resolución de problemas, la originalidad y que es el primer paso de la innovación.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación es conocer la preparación del personal docente universitario sobre las competencias creativas a adquirir por el alumnado en las asignaturas que imparten.

Para ello se estudian las percepciones y creencias sobre la creatividad de los docentes universitarios, así como su formación en creatividad y

cómo evalúan la creatividad de los alumnos en sus asignaturas. Con este fin, se han marcado lo siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué entienden los profesores por "creatividad".
- Detectar si han recibido formación específica sobre creatividad.
- Identificar las metodologías utilizadas por los docentes para trabajar la creatividad de los alumnos y los criterios para su evaluación.

3. METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo mediante un diseño metodológico cuantitativo y cualitativo que permite la triangulación de los resultados obtenidos. La metodología incluye la revisión bibliográfica sobre competencias creativas en la educación y en la formación del docente, una encuesta de percepción, creencias y conocimientos sobre la creatividad de los profesores de educación superior en España y un grupo de discusión integrado por una selección de estos docentes universitarios.

Concretamente, se ha realizado un estudio piloto para probar la adecuación de las herramientas metodológicas al objeto de estudio analizado realizado con los profesores de tres Facultades de la Universidad Católica de Murcia (UCAM): Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Facultad de Economía y Empresa y Escuela politécnica Superior durante el curso 2022/2023.

3.1. Encuesta de percepciones, creencias y conocimientos sobre creatividad del profesorado universitario de educación superior en España.

En la construcción de la metodología del estudio se ha seleccionado como procedimiento de recogida de datos la realización de una encuesta cuyo objetivo es conocer las percepciones y creencias sobre la creatividad de los docentes universitarios, así como su formación en creatividad y cómo evalúan la creatividad de los alumnos en sus asignaturas.

Al tratarse de un estudio piloto la población está compuesta por un total de 158 profesores que forman el claustro de tres Facultades de la Universidad Católica de Murcia (UCAM) a los que se envió el cuestionario: 33 de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, 37 de la Facultad de Economía y Empresa y 88 de la Escuela politécnica Superior.

***TABLA 1**. Cuadro de operacionalidad de las variables actitud, formación, evaluación y valoración de la creatividad.*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD DE LOS PROFESORES	DIMENSIÓN COGNITIVA: creencias sobre creatividad	Concepto de creatividad, desarrollo de la creatividad, utilidad de la creatividad y autopercepción	Ítems del 1 al 10
FORMACIÓN EN CREATIVIDAD	REGLADA	Cursos recibidos	Ítems 11-12, 14-15, 18-19
	NO REGLADA	Lecturas	Ítem13
	AUTORES	Nombres	Ítems16 y 17
EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD	CONOCIMIENTO	Sistemas	Ítem 20
	ACTUACIÓN	Criterios	Ítem 21
VALORACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN EN CREATIVIDAD	EVALUACIÓN	Valoración a favor o en contra y descripción de sistemas de evaluación utilizados	Ítems 21, 22 Y 23

Fuente: elaboración propia

Para elaborar el cuestionario se ha realizado la operacionalidad de las variables que se muestra en la Tabla 1. El cuestionario está compuesto por cuatro secciones: comienza con una cabecera de tres preguntas de identificación del encuestado para verificar que la persona en cuestión forma parte de la población en estudio. A continuación, el contenido se

divide en tres secciones que se corresponden con los aspectos sobre los que se investiga a los profesores respecto a la creatividad: las creencias sobre la creatividad, la formación académica recibida sobre la materia y la evaluación de la creatividad en las asignaturas.

El cuestionario se preparó con tres tipos de respuesta para adecuarlas al contenido de cada cuestión propuesta: escala de Likert, respuesta de alternativa SI/NO y respuestas abiertas. La escala de respuesta de Likert escogida consta de cinco opciones que expresan el nivel de acuerdo respecto del contenido del enunciado. A los términos utilizados en las posibilidades de respuesta se le han asignado valores del 1 al 5, en escala ascendente desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo, para calcular y obtener resultados cuantitativos de los ítems de este tipo:

- Totalmente en desacuerdo (Valor 1)
- En desacuerdo (Valor 2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Valor 3)
- De acuerdo (Valor4)
- Totalmente de acuerdo (Valor 5)

Las preguntas de identificación del encuestado responden a los criterios de selección de la población en estudio: profesores de universidad de distintas facultades, materias y asignaturas. Además, es necesario conocer si las guías docentes de sus asignaturas contienen competencias creativas.

En la primera sección del contenido se recoge información de las creencias y percepciones sobre la creatividad. Para ello se mide la variable actitud hacia la creatividad de los docentes en la dimensión cognitiva encabezada con el siguiente enunciado: “queremos conocer qué piensa sobre la creatividad y su desarrollo”. La escala de Likert utilizada en esta sección, validada por Miralles y Pintado (2021), está compuesta por 10 ítems que corresponden a los indicadores sobre los conocimientos en creatividad de la dimensión cognitiva de la actitud hacia la creatividad: concepto de creatividad, desarrollo de la creatividad, utilidad de la creatividad y autopercepción.

En la segunda sección se requieren al entrevistado los datos relativos a la formación académica recibida sobre la materia. El enunciado es el siguiente: "En esta sección queremos identificar los conocimientos científicos/académicos que posee sobre la creatividad."

La sección comienza con una pregunta filtro (ítem 11) que segmenta a los encuestados en dos grupos: los profesores que han cursado algún tipo de estudio sobre creatividad y los que no han recibido formación reglada sobre la materia. El tipo de respuesta es dicotómica Si/No.

El grupo de docentes de respuesta afirmativa pasan a contestar una pregunta vinculada (ítem 12) en la que han de escribir el tipo de formación cursada. Los encuestados que no ha recibido formación pasan directamente a la pregunta 13.

La pregunta 13 se refiere a la lectura de escritos académicos sobre creatividad y la respuesta dicotómica si/no sirve para comprobar la coherencia con el resultado de la 11 y puede aumentar el número de integrantes que, aun sin cursar formación en creatividad, poseen conocimientos sobre la materia. En las preguntas siguientes -14 y 15 - detectamos los profesores que poseen formación sobre las técnicas de creatividad y de qué tipo ha sido.

Para verificar las respuestas anteriores sobre la formación en creatividad y marcar el nivel de conocimiento más cercano a la realidad se introducen las preguntas de confirmación 16 y 17 para que nombren a los autores relacionados con la creatividad que recuerdan.

La sección termina con dos cuestiones -20 y 21- sobre la forma de evaluar los rasgos creativos en los trabajos de los alumnos que arrojarán luz sobre la realidad en la valoración de los resultados de aprendizaje sobre las competencias creativas.

La sección final, en la que se pide al docente que valore la necesidad de que los alumnos sean formados en creatividad durante los estudios de grado universitarios (ítem 22) y la misma necesidad de formación para los profesores (ítem 23), termina con una pregunta de respuesta abierta (ítem 24) donde se solicita que aporte sus opiniones, sugerencias y/o

valoraciones sobre el tema que será de gran utilidad para los resultados del estudio.

***TABLA 2**. Estructura del cuestionario y preguntas*

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENCUESTADOS
1. Facultad o Facultades en las que imparte clase
2. Nombre de las asignaturas o materias que imparte.
3. ¿La creatividad está incluida de forma explícita en las competencias a adquirir y/o desarrollar en estas asignaturas?
CREENCIAS SOBRE LA CREATIVIDAD. Conocer qué piensan los profesores universitarios sobre la creatividad y su desarrollo.
1. La creatividad es una cualidad solo de los artistas.
2. Todos los seres humanos somos creativos.
3. Tenemos que aprender a utilizar nuestras capacidades creativas.
4. La capacidad creativa de cada persona se puede desarrollar.
5. Los ejercicios prácticos creativos ayudan a que aprendamos a usar nuestra creatividad.
6. La formación teórica sobre creatividad ayuda a utilizar el pensamiento creativo.
7. El pensamiento creativo sirve para resolver problemas con originalidad y eficacia.
8. Personalmente creo que soy creativo
9. Personalmente creo que mi potencial creativo puede crecer si lo entreno.
10. Desarrollar la creatividad a nivel personal es un plus en las cualidades personales y competencias que beneficia al futuro personal y profesional
CONOCIMIENTOS SOBRE CREATIVIDAD. Detectar qué formación sobre creatividad poseen los profesores universitarios.
11. ¿Has recibido formación específica sobre creatividad, inteligencia creativa, pensamiento divergente, cerebro y creatividad?
12. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación has recibido (título del curso o similar)?
13. ¿Has leído libro o artículos que tengan como tema principal la creatividad, inteligencia creativa, pensamiento divergente, cerebro y creatividad?
14. ¿Has recibido formación específica sobre técnicas de creatividad?
15. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación has recibido (título del curso o similar)?
16. ¿Podría nombrar un autor relevante sobre creatividad?
17. ¿Y un segundo autor?
18. ¿Ha recibido formación sobre metodologías docentes para trabajar la competencia creativa de los alumnos?
19. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación has recibido (título del curso o similar)?
20. ¿Conoce sistemas de evaluación de la creatividad para poderlos aplicar en los trabajos de sus alumnos?
21. ¿Qué criterios utiliza para valorar la creatividad en los trabajos de los alumnos?

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN EN CREATIVIDAD. Identificar la importancia que dan los profesores a la formación en creatividad y competencias creativas para el alumnado y para los docentes universitarios.
22. ¿Cree necesario que los alumnos reciban formación específica sobre creatividad/pensamiento o inteligencia creativa?
23. ¿Cree necesario que los profesores (de cualquier ámbito) reciban formación específica sobre creatividad/pensamiento o inteligencia creativa?
24. Sería de gran valor para nuestro estudio su opinión, sugerencia y/o valoración sobre este tema.

Fuente: elaboración propia

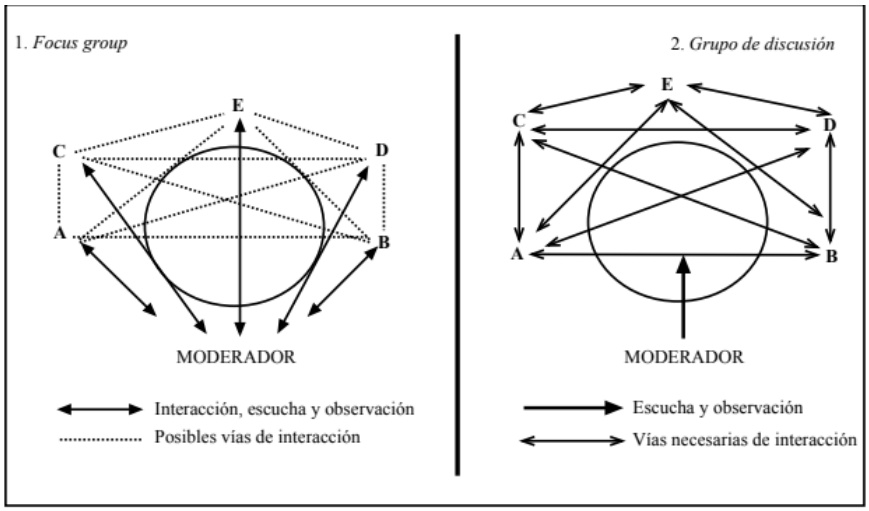
Las encuestas se realizaron mediante el envío del enlace al formulario de google por correo desde la secretaría técnica de cada facultad.

3.2. Focus group sobre percepciones y conocimientos de creatividad del profesorado universitario de educación superior en España

La metodología del presente incluye realizar un grupo de discusión con profesores que imparten asignaturas de grado universitario con el objetivo de recoger la información sobre las percepciones y el conocimiento que tienen sobre creatividad. Por esta razón, los temas tratados fueron: el concepto de creatividad, su relación con la innovación, la necesidad de formarse tanto ellos como profesores, como a los alumnos, y los criterios de evaluación de la creatividad en las asignaturas que imparten.

La técnica metodológica de los grupos de discusión presenta diversas formas a la hora de llevarla a cabo lo que ha dado lugar a organizarlas en tipologías para su descripción. De Miguel (2005) distingue los grupos de discusión en función de la actividad del moderador de manera que, si el moderador de la sesión interactúa con los participantes, la técnica recibe el nombre de Focus Group. Esta última modalidad de técnica encaja mejor con el estudio puesto que el moderador guiará la conversación de los participantes aportando información en los momentos oportunos para tratar la creatividad con el concepto propuesto en la investigación.

***FIGURA 1**. El papel del moderador en la entrevista de grupo y en los grupos de discusión.*



Fuente: De Miguel (2005, p.273)

Para la preparación del Focus Group, se diseñó el grupo mediante la selección de los participantes con los criterios estructurales adecuados (De Miguel, 2005); se preparó el guion de la sesión (preguntas y orden de intervención) y se localizó el lugar, el momento y la duración apropiada para llevarlo a cabo.

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta los rasgos de configuración del grupo de discusión (De Miguel, 2005) que aseguran tanto la homogeneidad interior del grupo como la heterogeneidad respecto del objeto de estudio. Para lograr la homogeneidad interior del grupo el rasgo general compartido por los integrantes es que todos son profesores de grado de educación superior/docentes universitarios/ profesores de universidad. La heterogeneidad del grupo consiste en la diferencia respecto del objeto de estudio, en este caso, si las competencias creativas están integradas o no en las asignaturas que imparten los docentes y las facultades a las que pertenecen los grados de dichas asignaturas.

Para determinar el número de integrantes del grupo se tuvo en cuenta que participaran profesores de las tres facultades del estudio piloto y, dentro de cada Facultad, un profesor de asignatura que incluya la competencia creativa en la guía académica de la asignatura y otro que no la

incluya. Para la identificación de los participantes en el grupo de discusión se revisaron las guías docentes de las asignaturas de los grados pertenecientes a las Facultades del estudio.

Con estos criterios, el número final de profesores se ajustó en seis. Se tuvo en cuenta la paridad de los integrantes del grupo sin forzar la selección en cuanto a que se respetaron las variables requeridas por el perfil del profesor y cada integrante representa una alternativa de las variables de selección:

- tres profesores de asignaturas en las que se imparten contenidos y/o prácticas en las que interviene directamente la creatividad, innovación, resolución de problemas, diseño de nuevos productos, etc. Uno por Facultad en estudio.
- tres profesores de asignaturas en las que no se imparten contenidos y/o prácticas directamente relacionadas con la creatividad, etc. Uno por Facultad en estudio.

Para preparar el guion de la sesión se determinaron los aspectos a tratar en el Focus Group sobre el objeto de estudio: la noción de creatividad, la relación creatividad e innovación, la formación sobre creatividad de alumnos y profesores, y criterios para su evaluación.

El moderador de la sesión vigilará en todo momento que se cumpla el supuesto de simetricidad posicional. Es decir, que las intervenciones de los participantes sean proporcionales, que ninguna persona se exceda en sus intervenciones y otras no opinen ni intervengan suficientemente.

La estructura de la sesión consta de los siguientes pasos:

1º Breve presentación del moderador sobre el objetivo de la investigación y paso a los integrantes para que se presenten indicando las asignaturas que imparten, en qué Facultad y sus intereses y líneas de investigación.

2º Para empezar se realiza una primera ronda individual de intervenciones sobre la percepción del concepto de creatividad. Se solicita a los integrantes que expliquen brevemente qué es la creatividad para ellos y

en qué sentido utilizan este término, es decir, cuando hablan de creatividad a qué se refieren.

3º A continuación, el moderador dirige el debate hacia la definición científico-académica de creatividad para evidenciar si la conocen o no. A la luz del concepto de creatividad como inteligencia creativa que busca nuevas soluciones, la siguiente cuestión que se propone al grupo es que valore la relación entre la creatividad y la transformación social.

4º Se debate sobre formación en creatividad como materia esencial para el desarrollo tanto para alumnos como para profesores.

5º La sesión termina compartiendo la forma de evaluación de la creatividad en las asignaturas que tienen reconocida la creatividad en la guía docente.

El guion de las preguntas es el siguiente:

- Concepto de creatividad: ¿Qué es la creatividad? ¿Con qué significado utilizas este término?
- Concepto de innovación: ¿Qué relación crees que existe entre creatividad e innovación?
- Formación en creatividad: ¿Consideras necesaria la formación en creatividad?
- Evaluación de la creatividad: ¿Qué criterios utilizas para evaluar la creatividad de los alumnos?

La sesión se grabó (solo audio) para recoger la información verbal y no verbal del grupo (solo entonación).

El resultado final de la sesión se recoge en un informe de tipo descriptivo-narrativo (De Miguel, 2005) donde se expone la información recolectada y se puede incluir la transcripción literal de aportaciones significativas de los participantes para validar dicha información.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la encuesta y el Focus Group de la investigación.

4.1. Resultados de la encuesta de percepciones, creencias y conocimientos sobre creatividad del profesorado universitario de educación superior en España.

La participación en la encuesta ha sido del 31% (n=49) de la población en estudio formada por 158 profesores de las facultades de la UCAM seleccionadas para el estudio piloto. Si bien este nivel es bajo, los resultados son coherentes y dibujan un mapa de percepciones inicial extrapolable al estudio de los docentes de las universidades españolas. El porcentaje de profesores que han contestado el cuestionario por facultad es: 28% Facultad de Comunicación, 28 % de la Escuela Politécnica y 24% de la Facultad de Economía y Empresa.

La creatividad está incluida de forma explícita en las competencias de las asignaturas del 60% de los profesores encuestados.

El 69% de los profesores no está en absoluto de acuerdo con que la creatividad es una cualidad solo de los artistas y asciende al 90% sumando los que no están de acuerdo. Esta es una pregunta inversa a la siguiente y se comprueba que los resultados son coherentes porque el 73% está totalmente de acuerdo y de acuerdo con que todos los seres humanos somos creativos, aunque no alcanza el 90% porque aumenta el número de profesores que no se pronuncia. Este dato revela que hay ciertas reticencias a reconocer que todos los seres humanos son creativos por defecto.

El 98% de los profesores (48 de 49) está de acuerdo en que tenemos que aprender a utilizar nuestras capacidades creativas. El 92% piensan que la capacidad creativa se puede desarrollar y reconoce que los ejercicios prácticos creativos ayudan a que aprendamos a usar nuestra creatividad. Sin embargo, el porcentaje desciende al 86% si se trata de la ayuda que proporciona la formación teórica sobre creatividad para utilizar el pensamiento creativo porque un profesor que piensa que no sirve de ayuda y 6 no se pronuncian sobre el tema. Y todos los profesores menos uno

(98%) creen que el pensamiento creativo sirve para resolver problemas con originalidad y eficacia.

Los profesores se autoevalúan como creativos en el 76% de los casos, tres no se consideran creativos y el resto (18%) no lo tiene claro. Sin embargo, el 98% cree que su potencial creativo puede aumentar con entrenamiento y lo valoran como un beneficio para el futuro personal y profesional en el 94% de los casos. Un profesor no cree que desarrollar su creatividad sea de provecho.

En cuanto a la formación en creatividad solo el 20% de los profesores ha cursado, por ejemplo, una asignatura de creatividad publicitaria en la carrera, en curso corto de formación en creatividad. Y el 18% afirma que ha recibido alguna formación en técnicas creativas, pero no recuerdan de qué tipo. Aunque la cifra anterior es baja, el 57% declara haber leído algún libro o artículos sobre creatividad, inteligencia creativa, pensamiento divergente o cerebro y creatividad. Pero esta cifra desciende dos puntos porcentuales al preguntar por el nombre de un autor relevante en el tema y hasta el 38% cuando se solicita el nombre de un segundo autor.

Ningún profesor ha recibido formación sobre metodologías docentes para trabajar la competencia creativa de los alumnos y el 84% de los profesores declaran no conocer sistemas de evaluación adecuados para calificar la creatividad. Cuando se les pide que describan los criterios que utilizan las respuestas se refieren a: la originalidad de las ideas, las perspectivas de análisis, la exposición y soluciones a problemas, innovación, disrupción, fluidez, flexibilidad y eficacia de los trabajos. El 39% de los profesores no contestan o afirman no tener criterios específicos para esta competencia.

El 96 % de los docentes creen que tanto los alumnos como los profesores de cualquier ámbito necesitan formación específica sobre creatividad o inteligencia creativa. Y en las valoraciones reiteran la importancia de la creatividad para el futuro de la sociedad y cómo su aprendizaje beneficia a los docentes en su labor de enseñanza.

4.2. Resultados del Focus Group.

A continuación, se exponen las aportaciones más relevantes de los profesores en el Focus Group organizadas por bloques temáticos y en el orden en el que se abordaron:

1. Concepto de Creatividad: en general, los participantes no expresaron una definición clara de creatividad, sino que relacionaron este concepto con el de innovación o lo explicaron como un proceso de transformación. Definieron la creatividad como una capacidad para generar contenidos o para encontrar sinergias entre diferentes áreas. Indicaron que la creatividad no es una capacidad con la que se nace, sino que hay que aprenderla.

   Se señaló que la creatividad es una herramienta esencial para impartir docencia de forma innovadora, que se debe emplear para fomentar el pensamiento de los alumnos y que es necesario utilizar herramientas o técnicas creativas en el aula para ayudar a los alumnos a pensar. Se añadió que la creatividad la debe aplicar el profesor a la hora de desarrollar la metodología de su asignatura para proporcionar al alumno perspectivas distintas a las que esperan ver en una clase. En cuanto al alumnado, se indicó que la creatividad es una herramienta esencial para que se conozcan a sí mismos.
   Cabe destacar que solo uno de los participantes definió el concepto indicando que: "para mí la creatividad es buscar soluciones de manera eficiente", explicándola como un proceso en el que los alumnos tienen que observar, buscar referencias y nutrirse de todo lo que les rodea para poder crear.
   Los moderadores de la sesión expresaron la definición de creatividad como conjunto de aptitudes intelectuales que capacitan al ser humano para buscar soluciones originales y eficaces a todo tipo de problemas.
2. Creatividad e innovación: en el segundo tema se planteaban las diferencias y similitudes entre los conceptos de creatividad e innovación. Al inicio, una profesora indicaba la gran

coincidencia entre los conceptos y la dificultad de distinguirlos. Posteriormente, se fueron realizando apreciaciones sobre los conceptos que aportaban matices que los delimitaban con claridad.

En general, el concepto de creatividad fue definido como "la antesala de la innovación". Los participantes expusieron que la creatividad está relacionada con la capacidad de imaginación, la observación y la posterior interpretación de los hechos para generar o conectar ideas que puedan resolver problemas. Sin embargo, definieron la innovación como el proceso de transformar esas ideas en una realidad técnica o comercial, "es ejecutar lo que tú has creado".

3. Creatividad como formación esencial para el desarrollo: todos los profesores expresaron la necesidad de que los alumnos reciban formación en creatividad para que desarrollen su capacidad creativa. Unos hicieron hincapié en la idoneidad de adquirir la competencia creativa desde la escuela infantil.

   Los participantes indicaron que la creatividad debe estar conectada con todas las áreas de conocimiento y en todas las etapas del proceso educativo (infantil, primaria, etc.) Reconocieron que el sistema educativo actual no proporciona al alumno las herramientas necesarias para potenciar la creatividad y eso puede llevar a la desmotivación del alumnado. Sin embargo, el mercado laboral demanda perfiles creativos para resolver sus problemas de manera diferente.
   Un profesor propuso dar mayor importancia a los proyectos de innovación docente para implementar las competencias creativas en las asignaturas, porque es importante que los alumnos tengan la oportunidad de pararse a pensar en el aula. El docente debe proporcionar técnicas, talleres, prácticas o proyectos en los que los alumnos puedan desarrollar estas capacidades. Un participante indicó la necesidad de incluir asignaturas en las que se fomente la creatividad en los diferentes grados.
   En cuanto a la necesidad de que los docentes estén formados en creatividad, para poder enseñar a los alumnos a desarrollar

sus aptitudes creativas, la opinión afirmativa fue unánime. Se subrayó que es esencial que el profesorado tome conciencia del valor de la creatividad. Todos coincidieron en la importancia de buscar fórmulas para animar a los docentes a que se forme en competencias creativas.

4. Evaluación de la competencia creativa: En este apartado se planteó la dificultad de evaluar la creatividad del alumno por parte del profesorado. Algunos participantes expresaron que la creatividad no se puede calificar ya que es algo subjetivo. Otros, sin embargo, indicaron que valoran lo novedoso y la utilidad de los planteamientos realizados por parte de los alumnos. Esta indeterminación dio pie a los moderadores a informar sobre la existencia de ítems que se utilizan tanto para medir la creatividad de los alumnos, como para evaluar los aspectos creativos de los trabajos que estos realizan.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación revelan que los profesores creen que la creatividad es una aptitud de todos los seres humanos, se reconocen creativos y piensan que pueden entrenar su capacidad creativa porque supone un beneficio para su vida personal y profesional. La mayoría de los docentes no han recibido formación teórica y práctica sobre creatividad y, aunque declaran haber leído sobre el tema, no recuerdan a las figuras relevantes de esta materia lo que evidencia el desconocimiento sobre la misma. Además, no conocen las metodologías para aplicar la creatividad en sus asignaturas ni los criterios para la evaluación de los alumnos por lo que utilizan la intuición para calificarla.

Por estas razones, existe unanimidad de criterio en cuanto al reconocimiento por parte de los profesores de la necesidad de formación específica sobre creatividad para los alumnos y todos los profesores de educación superior.

Ante la conveniencia o necesidad de formación de los profesores en materia de creatividad, con el fin de que puedan implementar en sus programas formativos metodologías docentes que desarrollen la

inteligencia creativa de los alumnos y puedan evaluarlos con rigor, la discusión del estudio plantea la forma de hacerlo y las distintas propuestas investigadoras en esta dirección.

En este sentido, Hernández Arteaga et ál. (2015) defienden que la preparación adecuada del profesorado universitario del siglo XXI, en cuanto al conocimiento del concepto de creatividad y la forma de desarrollarlo en los alumnos, es el pilar de la capacitación innovadora de los universitarios para responder con fluidez y eficacia a los retos presentes y futuros de la sociedad. Según estos autores, el docente tiene que enfrentarse a "la incertidumbre, la complejidad, la novedad, la ambigüedad, el vínculo del saber con problemas prácticos y significativos para el estudiante, activando la motivación por la innovación" (p.147) para lo que necesita tres tipos de conocimiento: saber lo que tengo, lo que puedo conseguir y lo que podemos construir. Además, localizan seis dimensiones del perfil de las competencias derivadas de la creatividad y la innovación: la adaptabilidad, el autocontrol, el espíritu emprendedor, la sociabilidad, la imaginación, la práctica y el análisis crítico.

Al mismo tiempo, la evaluación del progreso del estudiante en estas competencias se puede medir con instrumentos y criterios adecuados como propone Tena (2010) con la experiencia en el Grado de Administración y Empresas.

En cuanto al tipo de formación para el profesorado, Rosa Galvis (2007) investigó el proceso creativo y la forma de incluirlo en la formación del docente obteniendo como resultado una propuesta académica dirigida a que los profesores incorporen la creatividad en las asignaturas que imparten mediante una metodología compuesta por una serie de actividades creativas concretas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian:

- la confusión terminológica en cuanto al uso del término y al concepto de creatividad en el profesorado universitario
- la falta de formación sobre creatividad e inteligencia creativa recibida por los docentes
- la evaluación de las cualidades creativas de los alumnos y sus trabajos con criterios intuitivos y diversos

En consecuencia, los profesores reconocen la necesidad de estudiar y formarse sobre creatividad e inteligencia creativa.

La formación necesaria para que dirigir el aprendizaje de los alumnos en la adquisición de las competencias creativas debe abordar: conocimientos teóricos sobre el concepto de creatividad, los métodos y técnicas para entrenar la creatividad, el proceso creativo aplicado a la docencia, y sobre los instrumentos y criterios de evaluación.

En definitiva, los profesores universitarios deben comprender que "la creatividad no se debe asimilar a una habilidad; es más que eso, es la utilización plena de la inteligencia" (Hernández Arteaga et ál., 2015, p.139).

8. REFERENCIAS

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. Educación XXI, 23(1), 45-74. https://doi.org/10.5944/educXXI.23853

ANECA (2005a). Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación. Disponible en https://bit.ly/46AmrCe

ANECA (2005b). Libro Blanco. Títulos de Grado en Economía y en Empresa. Disponible en https://bit.ly/3NJbPZw

ANECA (2004). Libro Blanco. Títulos de Grado en Ingeniería Informática. Disponible en https://bit.ly/3NJbPZw

de Miguel. R. (2005). El grupo de discusión y sus aplicaciones en la investigación de la comunicación masiva. En M.R. Berganza Conde y J.A. Ruiz San Román (Coords.), Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación (pp. 265-276). McGraw-Hill Interamericana de España.

Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. Laurus, 13(23), 82-98. https://bit.ly/3PH939M

Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C. y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151. https://bit.ly/3XLlxPt

López Martínez, O. (2008). Enseñar Creatividad. El espacio Educativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (35), 61-75.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Marco Español de Cualificaciones. Consultado el 18 de abril de 2023 https://bit.ly/3pvJBcC

Miralles González-Conde, M.A. y Pintado Giménez, M.M. (2021). Diseño metodológico de herramienta de recogida de datos sobre las competencias creativas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En R.M. Rabet Temsamani y C. Hervás Gómez (Coords.), Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s.f) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA ¿Qué es PISA? Consultado el 20 de enero de 2022 https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, n 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 119537 a 119578. https://bit.ly/44bOLJG

Tena, M. (2010). Aprendizaje de la Competencia Creatividad e Innovación en el marco de una titulación adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. Formación universitaria, (3), 11-20. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200003

Ventura, R., Roca-Cuberes, C., y Corral-Rodríguez, A. (2018). Comunicación Digital Interactiva: valoración de profesionales, docentes y estudiantes del área de la comunicación sobre las competencias académicas y los perfiles profesionales. Revista Latina De Comunicación Social, (73), 331–351. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1258

APRENDIZAJE-SERVICIO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA

CONCEPCIÓN TORRES-BEGINES
Universidad de Sevilla

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Sevilla / Universidad Internacional de la Rioja

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad De Sevilla / Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La idea de poner en práctica lo aprendido y aprender a partir de la experiencia favorece el aprendizaje significativo es algo que viene de lejos (Dewey, 1938); aunque no es hasta un momento relativamente reciente en que las llamadas metodologías activas están teniendo una aplicación real en el aula universitaria, de lo que es un buen ejemplo el aprendizaje-servicio (Escoffet y Rubio, 2019; Folgueiras et al., 2020; Torres-Begines, 2022). Esta tendencia tiene su apoyo en la creciente atención que encontramos hacia el aprendizaje por competencias en Educación Superior y en el que el aprendizaje-servicio juega un papel fundamental como herramienta para favorecer su adquisición. De ello dan buena cuenta los estudios dedicados a la relación del aprendizaje-servicio con el desarrollo de diferentes competencias, como las cívicas (Maravé-Vivas et al., 2019 y 2022; Sotelino Losada et al., 2019; Mella Nuñez et al., 2021; Ortega Tudela et al., 2021,), las sociales (Fernández-Martín et al., 2019), las profesionales (Santos Rego et al., 2021 y 2022) y las investigadoras (Paya et al., 2019; Ayuste et al. 2022). Es precisamente respecto a esta última en torno a la que se va a estructurar nuestro trabajo.

El acercamiento de la investigación al aula universitaria se torna como un elemento esencial en la formación de los futuros profesionales de la educación, ya que estos van a estar en contacto con una realidad en constante cambio y a la que tienen que adaptarse (Paya et al., 2019). Además, hay que resaltar la necesidad de que los docentes se erijan no como meros transmisores de información, sino como generadores de conocimiento (Zabalza, 2012). En esta línea, la formación en competencias investigadoras se presenta como un aspecto esencial, que favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales de la educación, formándolo como ciudadanos responsables (Martínez, 2008).

Ayuste et al. (2022) identifican dos enfoques en el proceso de desarrollo de la competencia investigadora en educación superior y, concretamente, en la formación de futuros maestros:

1. La inclusión de los fundamentos de las metodologías de investigación en la formación de los futuros docentes. Un ejemplo serían ciertas asignaturas centradas exclusivamente en labores de investigación, como el Trabajo Fin de Estudios (TFE).

2. Las oportunidades que se generan para promover la reflexión y la investigación de los y las docentes desde la práctica. Un ejemplo sería la aplicación de las metodologías activas en el aula, como el aprendizaje-servicio, las cuales invitan a dar respuesta a las necesidades del entorno a partir de un proceso de investigación, diseño, aplicación y evaluación.

Paya et al. (2019) señalan una doble vinculación del aprendizaje-servicio con la competencia investigadora en la formación universitaria: 1) el aprendizaje-servicio presenta una manera diferente de entender el concepto de investigación tanto desde el ámbito teórico, como del práctico; 2) la investigación se presenta en sí misma como una posibilidad de servicio a la comunidad. Estas ideas se ven reforzadas con el planteamiento del aprendizaje-servicio como un proyecto bien estructurado que "combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad" (Puig et al., 2007, p. 20). Así, para dar respuesta a las necesidades del entorno se hace esencial una labor investigadora profunda, ya que, en base a la calidad de esta, la solución será más adecuada, más sostenible en el tiempo

y más realista, dando lugar a mejores propuestas por parte del alumnado, quien aplica los contenidos teóricos adquiridos y los amplía en caso de que sea necesario. En este sentido, el aprendizaje-servicio favorece la adquisición de un conocimiento significativo y el afianzamiento de los contenidos propios de la asignatura, así como de sus competencias generales y específicas, erigiéndose como una herramienta esencial en la formación de los futuros educadores.

El proyecto de aprendizaje-servicio conlleva además que el alumnado desarrolle una serie de competencias y habilidades que quedan enmarcadas dentro de esta competencia investigadora (Paya et al., 2019) como son: 1) el desarrollo de la curiosidad y la capacidad de observación de la realidad cambiante; 2) el surgimiento del espíritu emprendedor y la iniciativa en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados, y 3) el afianzamiento de la capacidad de análisis y síntesis de la información, además de su revisión y contraste (Eyler y Gilers, 1999; Furco, 2011). El aprendizaje-servicio se presenta, por tanto, como una oportunidad para aplicar de manera práctica los contenidos adquiridos de manera teórica, fomentando la existencia de un aprendizaje significativo que desarrolle la competencia investigadora, clave en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Presentamos en este trabajo un estudio llevado a cabo en el aula universitaria, concretamente en el primer curso del Grado de Pedagogía, en el que analizamos la pertinencia de la metodología del aprendizaje-servicio para la adquisición de la competencia investigadora. Para ello, contamos con un primer apartado metodológico en el que describimos la muestra, las técnicas de recogida, procedimiento y análisis de los datos; un segundo apartado en el que nos centramos en el análisis de los datos y los resultados obtenidos; y un apartado final centrado en las conclusiones y las limitaciones del estudio, así como una propuesta de aplicación y ampliación del estudio en el futuro.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este estudio son:

1) Conocer si existen diferencias en la adquisición de competencias de la materia de Historia de la Educación y de investigación tras la aplicación de la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS).
2) Conocer si existen diferencias atendiendo a las características sociodemográficas de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia se desarrolla con el alumnado de Historia de la Educación en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Al tratarse de un estudio exploratorio, se utiliza la investigación descriptiva con una metodología cuantitativa (Hernández Samperi et al., 2014).

3.1. Muestra

La población objeto de estudio estaba compuesta por los 50 estudiantes matriculados en la asignatura de Historia de la Educación del primer curso del Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) en el curso 2021/2022. Por tanto, la experiencia se ha llevado a cabo en una situación post-pandémica con estudiantes que acaban de acceder a la carrera universitaria. El alumnado que decidió participar voluntariamente en esta experiencia fueron 46, de los cuales el 89,1% eran mujeres y el 10,9% eran hombres. La edad de los participantes comprendía entre los 18 a los 25 años (M = 19,91; SD = 1,895). El 56,5% del alumnado accedió a la universidad a través del bachillerato y el examen de admisión a la universidad mientras que el 41,3% lo hizo a través de un ciclo formativo de grado superior. Esto supone que este alumnado tiene formación previa en el ámbito de la educación y que ya ha tenido contacto con el mercado laboral gracias a las prácticas externas. Por último, solo el 28,3% de los estudiantes participantes estaban trabajando al mismo tiempo que estudiaban. Concretamente, el 46,15% trabajaba en ámbitos relacionados directamente con la educación.

3.2. Técnica e instrumentos de recogida de información

Para responder a los objetivos se creó un cuestionario *ad hoc* que se suministró al alumnado online antes y después de aplicar la metodología de ApS. El instrumento estaba compuesto por un total de tres dimensiones con preguntas tipo Likert. En la primera dimensión se incluyeron variables demográficas tales como el sexo, la edad, el acceso a la universidad y la situación laboral. La segunda dimensión se centraba en las competencias de dicha asignatura según el proyecto docente. Finalmente, la última dimensión hacía referencia a la autopercepción del alumnado sobre las competencias de investigación. Se consideró la inclusión de esta dimensión teniendo en cuenta que estas competencias serían necesarias para la aplicación de la metodología de ApS en el desarrollo de la asignatura.

3.2. Contextualización y Procedimiento

Este trabajo se llevó a cabo en el marco de la asignatura de Historia de la Educación del Grado de Pedagogía, la cual se imparte en el segundo cuatrimestre del curso académico (febrero-mayo) del primer curso de la titulación. Desde la asignatura se pretende que los estudiantes sepan comprender el estado actual de la educación, en el ámbito teórico y práctico, en su contexto más inmediato, evaluándolo como resultado de un proceso histórico. Además, se persigue que el alumnado desarrolle la capacidad de integrar los problemas educativos, al mostrar su etiología y sus puntos de contacto con otras formulaciones en distintos contextos. Otro de sus objetivos es partir del conocimiento de las instituciones, las personas, las ideas, las prácticas del pasado educativo para un proceso de evaluación del acontecer histórico en la educación, a fin de dar respuesta adecuada a las exigencias del presente. Entre sus finalidades destacaremos que el alumnado logre desarrollar la capacidad de localizar, analizar y traducir la realidad educativa en el acontecer histórico, que permita una evolución a través de una crítica constructiva y creativa; así como explicar el fenómeno educativo implicado y conformado de manera interdisciplinar por factores políticos, económicos, sociales, religiosos y culturales.

A continuación, se detallan en la Tabla 1 las competencias específicas y genéricas de la asignatura, las cuales están alineadas con el proyecto y con los objetivos del estudio que se presenta:

TABLA 1. *Competencias específicas y genéricas de la asignatura de Historia de la Educación del Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla.*

Competencias específicas	Competencias genéricas
Favorecer la comprensión de los contenidos integrados en la asignatura. Se valorará la forma de expresión en los trabajos individuales y de grupo. Uso de programas informáticos específicos. Valoración de la presentación de los trabajos en forma digital. Desarrollar la capacidad de convivencia en los estudiantes. Formular adecuadamente como problema de investigación una situación de la realidad educativa. Estimular la lectura de textos literarios y científicos. Aplicación de metodologías de investigación afines a la Historia de la Educación. Elaboración de informes de investigación y divulgación científica.	Búsqueda de información confiable y válida bajo una actitud crítica. Selección de fuentes primarias y secundarias. Adecuación de los escritos a la normativa de citación y referencia, así como adecuado parafraseo de ideas de terceros. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Capacidad de aprender. Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Sentido de la iniciativa. Originalidad y creatividad. Manejo de herramientas para el análisis de la información y la creación de tablas y figuras.

Fuente: elaboración propia

Antes de iniciar la asignatura, presentamos al alumnado la posibilidad de llevar a cabo un proyecto de ApS, ya que esta metodología de enseñanza permite la formación del alumnado poniendo los contenidos teóricos del aula al servicio de la sociedad. Dado que los estudiantes desconocían en qué consistía, la docente les explicó y les facilitó recursos y experiencias que les ayudaran a situarse. En esta práctica educativa el alumnado actúa sobre problemáticas reales, con la finalidad de crear y/o fortalecer soluciones para la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas u ONGD. En nuestro caso, partimos de un análisis histórico-crítico que nos llevó a investigar el papel de la mujer y la niña en el ámbito educativo, social y laboral desde la edad antigua hasta la edad moderna.

Tras recibir el consentimiento del alumnado, se procedió a iniciar el proyecto suministrando el cuestionario online, con el objetivo de medir las competencias específicas de la asignatura y las competencias relacionadas con la investigación que poseía el alumnado antes de comenzar con la aplicación de la metodología ApS.

Posteriormente, se puso en marcha el diseño del proyecto que contemplaría seis fases: 1) preparación y planificación; 2) acción y aplicación del proyecto; 3) demostración y reconocimiento; y 4) reflexión y evaluación. A continuación, se detalla cada fase:

1) Fase I. Preparación y planificación: durante tres semanas el alumnado, organizado en grupos, fue definiendo su proyecto de ApS. Aunque cada grupo era independiente entre sí, es decir, tenía un enfoque concreto, la premisa que se estableció era que todos los grupos debían dar respuesta a la misma problemática o necesidad que requería de intervención o visibilización y en el marco de la asignatura de Historia de la Educación. Tras un análisis histórico-crítico, el proyecto se centró en el papel de la mujer y la niña en el ámbito educativo, social y laboral en Grecia, Roma, Edad Media, Renacimiento, Barroco e Ilustración. Cada grupo se centró en una época histórica.

2) Fase II. Acción y aplicación: antes de comenzar con la búsqueda de información, sobre el papel de la mujer y la niña en las épocas históricas comentadas, el alumnado con ayuda de la docente elaboró un cuadro sinóptico que recogía indicadores para el ámbito. Concretamente dentro del educativo establecieron la búsqueda de información relacionada con el ideal educativo y descripción, la educación en valores, los espacios educativos, los contenidos curriculares, las actividades extraescolares, los personajes pedagógicos relevantes, los recursos educativos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y la figura del maestro y/o instructor. Para el ámbito social, los indicadores fueron: la participación política o acceso al poder político, los derechos jurídicos, la participación en la cultura, la participación en deportes, fiestas y celebraciones, las asociaciones, la representación artística y el rol en la familia. Por último, dentro del ámbito laboral se

contempló como criterios de búsqueda la ocupación o tipo de empleo, el empleo público-privado, las agrupaciones laborales (sindicatos), el salario, las medidas de conciliación y los permisos laborales: enfermedad, matrimonio, etc. Los estudiantes decidieron incluir en el cuadro la comparación con el hombre y el niño. Esta fase tuvo una duración de cuatro semanas.

3) Fase III. Demostración y reconocimiento: para demostrar los aprendizajes adquiridos, y a raíz de la información recopilada, cada grupo elaboró un póster en los que reflejaron lo más significativo encontrado en la época histórica que habían seleccionado desde una perspectiva de género. Los estudiantes recibieron indicaciones por parte de la profesora de la asignatura sobre el formato, posible distribución de la información, herramientas digitales para elaborarlas, etc. Concretamente contaron con un guion de orientaciones. Además, en el marco de la asignatura, se decidió organizar unas jornadas "I Jornadas Mujeres que Inspiran. Visibilización de la mujer y la niña en los ámbitos educativo, social y laboral" para que el alumnado pudiera exponer y explicar sus trabajos al resto de la comunidad educativa. En estas jornadas también participaron entidades del Tercer Sector de Acción Social realizando conferencias y talleres prácticos para el alumnado y para el profesorado. Esta fase tuvo una duración de dos semanas.

4) Fase IV. Reflexión y evaluación Finalmente, en la última fase del proyecto, los estudiantes redactaron un informe por cada trabajo que presentaron junto a sus cuadros sinópticos y póster. Asimismo, se realizó (en pequeño y en gran grupo) un balance de los resultados y de cumplimiento de los objetivos. Esto sirvió para identificar las dificultades encontradas, las posibles mejoras y los proyectos que podrían formularse en un futuro. La evaluación del proyecto tuvo en cuenta las evidencias del alumnado, la evaluación de la docente (rúbrica), la auto y heteroevaluación de alumnado, así como el postest del cuestionario final. Este instrumento permitió validar la repercusión del proyecto de ApS en

el aprendizaje y en las competencias de los estudiantes. La duración de esta fase fue de dos semanas.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos de los cuestionarios sumistrados antes y después de la aplicación de la metodología de ApS, se utilizaron análisis descriptivos y estadísticas inferenciales con el fin de comprobar las hipótesis de la investigación. Las técnicas estadísticas que se utilizaron fueron los porcentajes y las pruebas no paramétricas de Wilcoxon –para el contraste estadístico de las muestras antes y después de la aplicación de la metodología ApS– y U de Mann Witney –para el contraste estadístico de las respuestas de hombres y mujeres. Se seleccionaron pruebas no paramétricas porque los datos no seguían una distribución normal. Para ambas pruebas se estableció un nivel de confianza del 95% (p = 0,05). Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa informático SPSS vs. 26.

4. RESULTADOS

En cuanto a las competencias adquiridas relacionadas con la materia, se puede concluir con una confianza del 95% que existen diferencias significativas antes y después de aplicar la metodología de ApS según la prueba de Wilcoxon (Tabla 2). Los resultados de las medias antes de la aplicación no superaban los 2.40 puntos mientras que tras la aplicación estas medias no bajan de 3.65 puntos. Con respecto a las diferencias según el género, se afirma con una confianza del 95% que no existen diferencias entre hombres y mujeres después de aplicar la metodología (con valores de *p* muy superiores a .05 en la prueba U de Mann-Whitney).

TABLA 2. *Media, desviación típica, Wilcoxon y U de Mann-Whitney para las competencias relacionadas con la materia*

Ítems competencias de la asignatura	Antes ApS M/DT	Después ApS M/DT	Z/p	Después ApS U/p
Comprendo el estado actual de la educación, en el ámbito teórico y práctico, en nuestro contexto más inmediato, evaluándolo como resultado de un proceso histórico.	2.33 1.136	4.14 .718	-5.087 .000	67.000 .675
Tengo la capacidad de integrar los problemas educativos, al mostrar su etiología y sus puntos de contacto con otras formulaciones en distintos contextos.	2.04 .965	3.69 .950	-5.128 .000	62.000 .524
Parto del conocimiento de las instituciones, las personas, las ideas, las prácticas del pasado educativo para un proceso de evaluación del acontecer histórico en la educación, a fin de dar respuesta adecuada a las exigencias del presente.	2.20 1.240	3.79 .750	-4.805 .000	47.500 .176
Tengo la capacidad de localizar, analizar y traducir la realidad educativa en el acontecer histórico, que permita una evolución a través de una crítica constructiva y creativa.	2.09 1.092	3.98 .749	-5.106 .000	60.000 .437
Sé explicar el fenómeno educativo implicado y conformado de manera interdisciplinar por factores políticos, económicos, sociales, religiosos y culturales.	1.91 .939	3.69 .841	-5.271 .000	61.500 .508

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con respecto a las competencias de investigación adquiridas, tampoco existen diferencias según el género tras la aplicación de la metodología ApS (con valores de *p* muy superiores a .05 en la prueba U de Mann-Whitney). Sin embargo, existen dos excepciones, pues podemos afirmar con una confianza del 95% que existen diferencias en las competencias "*Ordeno los resultados de la búsqueda de acuerdo con el interés de la investigación pedagógica*" y "*Selecciono apropiadamente el medio de divulgación de una investigación de acuerdo con la pertinencia de los resultados obtenidos a la línea editorial",* con valores de *p* inferiores a .05 (ver Tabla 2). Asimismo, los resultados de las medias antes de la aplicación no superaban los 3.33 puntos, a excepción de la competencia "*Tengo claro que toda investigación debe realizar una aportación original y relevante a las Ciencias de la Educación"* cuya

puntuación alcanza los 3.74 puntos. Por el contrario, la aplicación de la metodología de ApS supone una subida de las medias en todas las competencias estudiadas de manera que la más baja es superior a los 3 puntos. Por tanto, tal y como se puede observar en la tabla mencionada, se puede concluir con una confianza del 95% que existen diferencias significativas antes y después de aplicar la metodología de ApS según la prueba de Wilcoxon en todas las competencias estudiadas.

TABLA 3. *Media, desviación típica, Wilcoxon y U de Mann-Whitney para las competencias relacionadas con la materia*

Ítems competencias de investigación	Antes ApS M/DT	Después ApS M/DT	Z/p	Después ApS U/p
Identifico fuentes de información que facilitan los procesos de investigación en el aula	2.67 1.055	4.02 .780	-4.905 .000	57.000 .392
Identifico bases de datos científicas y académicas para soportar mis procesos de investigación relacionados con la práctica pedagógica	3.04 1.095	3.98 .811	-3.822 .000	49.000 .220
Ubico con facilidad información valida y confiable disponible en internet	3.13 .980	4.14 .872	-3.861 .000	39.000 .091
Utilizo la información disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva	3.33 .990	3.98 .841	-2.901 .004	44.000 .136
Utilizo plataformas especializadas (Repositorios, bases de datos, software científico) para sustentar la investigación en el aula.	2.52 1.394	4.24 .692	-4.961 .000	43.000 .122
Ordeno los resultados de la búsqueda de acuerdo con el interés de la investigación pedagógica	2.76 1.139	4.21 .750	-4.733 .000	33.000 .047
Selecciono las fuentes de acuerdo con su relevancia y afinidad para el estudio	3.15 1.032	4.10 .850	-3.723 .000	41.000 .111
Estoy en capacidad de exponer sintética y ordenadamente el conocimiento previamente publicado relacionado con la investigación pedagógica	2.50 .960	4.00 .855	-5.036 .000	39.500 .096
Extraigo las ideas originales de otros autores y las incorporo apropiadamente para soportar mis argumentos	3.30 1.113	3.86 .718	-2.707 .007	54.000 .306
Reconozco en la realidad escolar situaciones o problemas que pueden ser objeto relevante de una investigación educativa	3.22 1.209	4.24 .576	-4.020 .000	56.000 .317
Tengo claro que toda investigación debe realizar una aportación original y relevante a las Ciencias de la Educación	3.74 1.182	4.21 .606	-2.140 .032	58.000 .376

Puedo formular en términos de hipótesis o preguntas de investigación un problema científico	2.76 .993	3.98 .811	-4.713 .000	75.000 .964
Sé fundamentar ideas de otros autores para construir un argumento	3.11 1.178	3.98 .841	-3.361 .000	46.000 .163
Puedo formular en términos claros y precisos el propósito de una investigación pedagógica	2.78 1.009	3.95 .731	-4.668 .000	64.000 .578
Ítems competencias de investigación	Antes ApS M/DT	Después ApS M/DT	Z/p	Después ApS U/p
Distingo entre las metodologías de investigación la más adecuada a un problema determinado	2.61 .856	3.79 .898	-4.561 .000	51.000 .259
Selecciono los participantes del estudio a través de procedimientos cónsonos con las metodologías empleadas	2.15 .868	3.71 .891	-5.402 .000	62.000 .525
Reconozco el tipo de instrumento de recolección de datos adecuado a la naturaleza y propósito de la investigación	2.48 .836	3.62 .882	-4.690 .000	57.500 .390
Conozco herramientas básicas de análisis estadístico para el tratamiento de los resultados obtenidos en investigaciones	2.20 1.108	3.48 .917	-4.809 .000	44.000 .141
Tengo capacidad para elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de mis investigaciones	3.02 1.085	3.83 .935	-3.424 .001	66.500 .659
Conozco métodos para analizar datos de naturaleza no numéricas	2.39 1.022	3.74 .857	-4.745 .000	60.000 .466
Estoy en capacidad de contrastar los resultados obtenidos con los de otras investigaciones y posiciones teóricas	2.61 1.064	3.74 .767	-4.913 .000	75.000 .963
Conozco los distintos escenarios (reuniones científicas y publicaciones) para la divulgación de la investigación	2.09 1.132	3.62 .909	-4.712 .000	40.500 .106
Distingo la necesidad de adecuar el formato de los resultados de la investigación al espacio en el que se presentan (blogs, artículos científicos, ponencias y redes sociales)	2.78 1.114	4.00 .765	-4.472 .000	62.000 .515
Participo en eventos (charlas, seminarios, congresos) con el fin de divulgar los resultados de mis investigaciones	1.24 .073	3.19 1.254	-5.210 .000	56.500 .386
Reconozco la importancia de Normas estandarizadas para las publicaciones científicas	2.89 1.354	3.76 .983	-2.874 .004	74.000 .386
Tengo capacidad para componer y redactar un informe de investigación en forma adecuada	2.59 .979	3.69 .924	-4-115 -000	48.500 .216
Participo en redes, basadas en el uso de tecnologías, para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico.	1.70 1.030	3.24 1.284	-4.717 .000	75.000 .965
Ítems competencias de investigación	Antes ApS M/DT	Después ApS M/DT	Z/p	Después ApS U/p

Participo en comunidades virtuales, para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico con el apoyo de TIC.	1.28 .720	3.02 1.297	-4.896 .000	73.500 .913
Participo en proyectos colaborativos, a través del uso de las TIC, para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico.	1.30 .756	3.05 1.343	-4.857 .000	69.000 .913
Selecciono apropiadamente el medio de divulgación de una investigación de acuerdo con la pertinencia de los resultados obtenidos a la línea editorial	1.89 1.038	3.60 1.037	-5.104 .000	32.000 .046
Tengo la capacidad para formular adecuadamente como problema de investigación una situación de la realidad educativa	3.02 1.022	4.19 .671	-4.775 .000	44.000 .116

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Pasamos a continuación a debatir las principales conclusiones a las que podemos llegar tras la realización de nuestro estudio y que se estructurarán en base a los objetivos planteados en la primera parte del trabajo: 1) conocer si existen diferencias en la adquisición de competencias de la materia de Historia de la Educación y de investigación tras la aplicación de la metodología de ApS y 2) conocer si existen diferencias atendiendo a las características sociodemográficas de los estudiantes. Además, comentaremos las limitaciones del estudio y las futuras líneas de trabajo.

Respecto a la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio para la adquisición de las competencias, podemos afirmar que existen diferencias significativas antes y después de la aplicación del proyecto en la asignatura según la prueba de Wilcoxon. Estas diferencias no solo se aplican a las competencias investigadoras, sino también a las propias de la asignatura, como se puede comprobar en los resultados obtenidos. Por tanto, podemos concluir con la afirmación de que la propuesta ha sido un éxito. Esto nos lleva a pensar que esta metodología puede y debe ser aplicada en un amplio catálogo de asignaturas, independientemente de los Grados a los que pertenezcan y las competencias que presenten, ya que favorece a la conjunción de teoría y práctica, contribuyendo a la adquisición de un aprendizaje significativo por parte del alumnado, quien recibe con motivación e interés estas propuestas. Además, esta

propuesta se enmarca en la creciente línea de trabajo del aprendizaje por competencias en educación superior, alineando nuestra experimentación con el Marco Europeo.

En cuanto a las diferencias existentes atendiendo a las características demográficas del alumnado, podemos concluir que no existen diferencias significativas.

Centrándonos en las limitaciones del trabajo, este no ha contado con un grupo de control, de manera que no ha sido posible establecer una comparativa que nos hubiera permitido observar si existen diferencias significativas entre la aplicación o no de este tipo de proyectos. Aunque los resultados obtenidos son positivos y demuestran la efectiva adquisición de las competencias presentadas, hubiera sido interesante establecer este tipo de estudio. Por esta razón, es precisamente este elemento en el que centraremos la atención en trabajos futuros, posibilitando así la obtención de resultados en base a variables diferentes a las aquí presentadas.

6. REFERENCIAS

Ayuste A., Escoffet, A., Payá, M. y Rubio, L. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *RISEI. Academic Journal,* 01, (01), 74 – 82. RISEI

Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación.* Buenos Aires: Losada. (1967).

Escoffet, A. y Rubio, L. (2019), *Aprendizaje-servicio (ApS). Claves para su desarrollo en la Universidad.* Barcelona: Octaedro.

Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where´s the Learning in Service-Learning?* San Francisco. Jossey-Bass.

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., Hervás-Torres, M. (2019). The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of Higher Education, *Bordón. Revista de pedagogía*, 71 (3), 115 – 131. Sociedad Española de Pedagogía https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334

Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., Ruiz, A. (2020). Service-learning: A survey of experiences in Spain *Education Citizenship and Social Justice*, 15 (2), 162 – 180. Universidad Complutense de Madrid. https://doi.org/10.1177/1746197918803857

Furco, A. (2011). El Aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el desarrollo*, 0, 64 – 70. FERE-CECA

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Maravé – Vivas, M., Gil Gómez, J. y Chiva Bartoll, O. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71 (3), 169-183. Sociedad Española de Pedagogía. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68338

Maravé – Vivas, M., Salvador García, C., Santágueda Villanueva, M. y Gil Gómez, J. (2022). Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del Aprendizaje Servicio: una aproximación metodológica mixta. *Aula abierta*, 51, (2), 161-170. Universidad de Jaén. https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.161-170

Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro-MEPSYD

Mella-Nuñez, I., Quiroga-Carrillo, A., Crespo Comesana, J. (2021). Service-learning and civic and social development in education degrees: Preparing students for inclusive educational practice. *Educar*, 57 (2), 363- 377. Universidad Autónoma de Barcelona. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241

Ortega Tudela, J. M., Diaz Pareja, E. M. y Cámara Estrella, A. M. (2021). Future Educators, Social commitment and Service Learning, *Publicaciones*, 51 (1), 57- 173. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746

Paya, M., Escofet Roig, A., Rubio, L. (2019). Developing research competency through service-learning projects. Co-design and validation of a training instrument for future education professionals. *Bordon. Revista de Pedagogia* 71 (3), 79- 95. Sociedad Española de Pedagogía. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68259

Puig, J.M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro

Santos Rego, M. A.., Mella Nuñez, I., Naval, C., Vázquez Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304

Santos Rego, M. A., Sáez-Gambin, D., Luis González-Geraldo, J., García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning, *Education Sciences*, 12 (4). MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci12040265

Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. A. y García Álvarez, J. (2019). Service-learning as a way to develop intercultural competence in Higher Education. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73 – 90. Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/j/363391

Torres-Begines, C. (2022). Aproximación al aprendizaje-servicio como metodología experiencial. En Barrientos Rastrojo, J. y Mandujano Estrada, M. (coord.) E*xperiencialidad y educación*. Peter Lang, 45-70

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 1 – 32. Universidad Autónoma de Madrid

LA MEJORA DE LA RESPUESTA EMPÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE CASOS REALES

TASIO PÉREZ-SALIDO
Instituto de Acompañamiento, Universidad Francisco de Vitoria
BORJA CASTAÑEDA-PÉREZ
Facultad de Derecho, empresa y Gobierno, Universidad Francisco de Vitoria
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
Instituto de Acompañamiento, Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La empatía es una competencia humana fundamental que nos permite comprender y compartir las emociones y perspectivas de los demás. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, ver el mundo a través de sus ojos y experimentar sus sentimientos. A través de la empatía, podemos establecer conexiones emocionales más profundas, fortalecer relaciones y fomentar la comprensión mutua.

1.1. ETIMOLOGÍA Y ORIGEN DEL TÉRMINO

La palabra empatía tiene sus raíces en el griego antiguo, derivada del término *empatheia*, que significa "sentir dentro". En el siglo XIX el término *einfühlung* (empatía) fue utilizado por los pintores alemanes del Romanticismo para hacer referencia a la conexión profunda y emocional que se producía entre el artista y el paisaje que estaba siendo inmortalizado. A lo largo del siglo XX, el concepto comenzó a ser ampliamente utilizado referido a la conexión entre seres humanos. Fue el psicoterapeuta austriaco Alfred Adler quien, al hablar sobre la empatía, nos invitó a "mirar con los ojos de otro, escuchar con los oídos de otro y sentir con el corazón de otro". Con esta perspectiva, se comenzó a aplicar el término no sólo a objetos, sino principalmente a las personas, descubriendo

así una conexión más profunda y significativa (Carrillo & Bergues, 2009).

A lo largo de los años, la empatía ha encontrado su lugar en diversas disciplinas, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en las ciencias de la salud. En la antropología, el científico reconoce que la comprensión intelectual de una cultura antigua no es suficiente para apreciar plenamente las experiencias y emociones de sociedades pasadas. Es necesario sumergirse emocionalmente y tratar de sentir lo que ellos debieron experimentar en aquellas circunstancias, para, de ese modo, comprender mejor sus usos y costumbres. En psicología, se ha estudiado extensamente como una competencia esencial para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. La empatía nos permite comprender las emociones y necesidades de los demás, lo cual es fundamental para establecer relaciones saludables y satisfactorias.

En algunas corrientes de la psicología, se ha distinguido entre dos dimensiones de la empatía. Por un lado, se encuentra la dimensión cognitiva, referida a la capacidad de conocer mejor una realidad determinada. Esta dimensión implica comprender los pensamientos y perspectivas del otro. Por otro lado, se encuentra la dimensión afectiva, relacionada con la capacidad de experimentar y compartir las emociones de los demás. Ambas dimensiones son fundamentales para una empatía plena y significativa. Fue en 1983 cuando Davis propuso un enfoque multidimensional de la empatía. Según su perspectiva, tanto la dimensión cognitiva como la afectiva deben ser abordadas conjuntamente, reconociendo que son elementos interrelacionados. Esta visión integral de la empatía enfatiza la importancia de comprender los pensamientos y emociones de los demás de una manera holística.

1.2. NECESIDAD DE FORMAR EN EMPATÍA

En la actualidad, la empatía se define como la capacidad de conocer y escuchar las necesidades del otro (Rosenberg, 2019). Daniel Goleman, conocido por su trabajo en inteligencia emocional, destaca la importancia de la empatía en la toma de conciencia de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás (Goleman, 2009). La empatía se convierte así en una competencia esencial para el desarrollo de la

inteligencia emocional, que implica no sólo el conocimiento y la gestión de nuestras propias emociones, sino también la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás.

La etapa universitaria es un momento crucial en la formación de los individuos, donde se enfrentan a nuevos desafíos académicos y personales. Formar en empatía durante esta etapa es de vital importancia, ya que prepara a los estudiantes para la vida personal y profesional. La empatía les permite comprender y respetar las diversas realidades y perspectivas de sus compañeros, creando un clima de colaboración, comprensión y respeto mutuo en el entorno universitario. Además, desarrollar habilidades empáticas tiene un impacto duradero en la vida de los individuos, mejorando sus relaciones interpersonales y promoviendo una mayor satisfacción y bienestar general.

La empatía, como se apuntaba anteriormente, también es una competencia esencial en la vida profesional. En el ámbito laboral, la empatía nos permite comprender las necesidades de nuestros compañeros de trabajo, colegas, clientes, colaboradores, etc. Al ponerse en el lugar del otro, y participar en su afectividad, podemos adaptar nuestras acciones y comunicaciones para lograr una mayor efectividad y cooperación. La empatía facilita la resolución de conflictos, promueve un ambiente laboral positivo, hace que mejore en términos generales el clima laboral y, además, contribuye al desarrollo de relaciones laborales sólidas y productivas.

Asimismo, la empatía desempeña un papel fundamental en el trabajo en equipo. Al comprender y respetar las emociones y perspectivas de los demás, podemos establecer una comunicación fluida, fomentar la colaboración, mejorar el clima interno y lograr de ese modo una mejor sinergia en el trabajo conjunto. La empatía nos permite superar barreras y diferencias, fomentar la creatividad y, de esa forma, facilita el pensamiento colectivo. En un entorno laboral colaborativo, la empatía es una herramienta poderosa que impulsa el éxito y la satisfacción de los equipos.

1.3. LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA

Para dar contexto a esta investigación, es procedente hacer una breve referencia al entorno en el cual surge, la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Fundada en los años 90 del pasado siglo, nació con el propósito de brindar a las nuevas promociones de universitarios la formación, habilidades y valores necesarios para contribuir en la construcción de las sociedades donde les toca desarrollar un papel. Esta perspectiva es fundamental para comprender una institución que busca fomentar los valores esenciales del liderazgo de servicio, donde se coloca en el centro la promoción y desarrollo de la persona y donde se aboga por una formación integral de la persona. Tratando de recuperar el espíritu original de la universidad, el enfoque principal de la oferta educativa y formativa es, como ya se apuntaba anteriormente, el desarrollo integral de la persona, y no sólo la capacitación para una profesión en particular a través de competencias técnicas. Esta es la razón fundamental de la existencia de nuestra institución.

Por último, en los últimos años la UFV ha realizado una actualización de su modelo pedagógico a partir de uno nuevo que se ha denominado "Formar para transformar" construido en torno a tres ejes o fases que se deben suceder en el proceso del conocimiento: despertar-descubrir-decidir. A partir de la cultura del encuentro (Agejas, 2013), la UFV pretende poner a los estudiantes en el camino de la adquisición de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias que posibiliten su encuentro con la realidad, de sí mismo y del otro, y que potencien su deseo e inclinación por el saber, tanto en su ámbito académico como personal.

Los tres ejes que lo componen se suceden no sólo cronológicamente, sino también continuamente ante cualquier realidad que se nos presenta a los seres humanos, y específicamente a los estudiantes. A partir de este contexto, cobra especial sentido la necesidad y relevancia de formar en una competencia que permite encontrarnos y conocer la realidad del otro de una manera sobresaliente.

Para contribuir a la formación integral de los estudiantes la UFV cuenta con un itinerario de asignaturas de corte humanístico en todos los cursos de grado. Específicamente, en el primer curso de grado tienen una

asignatura curricular denominada Habilidades y Competencias de la Persona (HCP). La contribución de HCP al desarrollo integral de los estudiantes se hace a través de un camino en el que se trabajan habilidades blandas. El estudio que aquí se propone se ha llevado a cabo en el marco de esta asignatura.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Por los motivos anteriormente citados, esta investigación pretende abordar la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en la práctica de una competencia que es esencial para el desarrollo no sólo de éstos en su dimensión como estudiantes universitarios, sino también en su dimensión personal.

Por otro lado, pretende probar la eficacia de un programa de formación que se ha desarrollado a tal efecto, y su potencial generalización a estudiantes de otros grados y facultades.

A su vez, se pretende analizar en profundidad el programa y detectar qué funciona y qué se puede mejorar del mismo, con la finalidad de construir a partir de este un modelo mejor para futuros cursos.

También, estudiar la oportunidad de ampliar los créditos y tiempo dedicados al programa, e incluso encontrar el formato y el momento más oportuno para aplicarlo. Por ejemplo, en relación con esto último, decidir si es conveniente que este programa se realice en el contexto de la asignatura de HCP o en el de alguna actividad formativa complementaria, o bien, si debe realizarse durante el primer año de universidad o, por el contrario, más adelante.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que pretende esta investigación son los siguientes:

- Establecer la relación entre el programa de intervención en empatía y el desarrollo de la competencia de la empatía en los estudiantes.
- Detectar las posibles diferencias que se puedan establecer entre estudiantes de distintos grados que han cursado el programa.
- Detectar el tipo de respuesta natural de los estudiantes previamente a realizar el programa de intervención.
- Detectar posibles mejoras en el programa de intervención.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, con un diseño cuasiexperimental pretest-post test se ha llevado a cabo durante el curso académico 2022-2023 en la UFV, con estudiantes de primer curso de los grados de: psicología, doble grado de psicología y criminología, doble grado de derecho y criminología y el doble grado de ADE y relaciones internacionales, con una muestra total de 104 participantes.

Estos participantes fueron un grupo de estudiantes de dicha universidad que cursan la asignatura, explicada más arriba, de HCP, donde hay un módulo específico sobre la comunicación empática.

Con el objeto de medir la capacidad de los estudiantes de emitir respuestas empáticas en relaciones de ayuda, se utilizó la prueba de Identificación de Respuesta Espontánea (IRE). En este sentido, el ejercicio consiste en una breve presentación de 10 casos; se trata de situaciones complicadas que se pueden plantear en la vida cotidiana, donde una persona se dirige a un interlocutor y le cuenta un problema personal. El cuestionario presenta en cada caso, seis tipos de posibles respuestas, cada una de las cuales responde a un tipo diferente de escucha: Consejo, juicio, apoyo/ayuda, preguntas, interpretaciones y respuestas empáticas (Bermejo, 1998).

Las instrucciones para el cuestionario especifican que después de leer el caso, el estudiante elija de entre las seis opciones de respuesta, cuál se parece más a la respuesta que él mismo daría en esa situación. Esto nos

indica la preferencia de tipo de respuesta que tiene el receptor, es decir, el que escucha la situación cotidiana, a la hora de responder (Mucchielli, 1970).

Este cuestionario fue desarrollado por José Carlos Bermejo (1998) y fue validado en su propuesta y contenido mediante acuerdo interjueces; especialistas y expertos en diferentes áreas relacionadas con la psicología, la relación de ayuda y las ciencias de la salud, analizaron los casos y si ciertamente las respuestas se adecuaban a su definición

3.1. Procedimiento

A los estudiantes matriculados en la asignatura de HCP, en los grados anteriormente mencionados, se les explicó en qué consistiría su participación, es decir, en primer lugar, se procedió a pasar la prueba IRE sin haber recibido la formación sobre la escucha empática y se recogieron las respuestas elegidas por los estudiantes entre seis tipos de respuesta:

a. *Juicio:* expresar la propia opinión en cuanto a la utilidad o moralidad de lo que el ayudado comunica.
b. *Interpretación:* intenta explicar al ayudado lo que está pasando desde una perspectiva particular o distinta a lo que propone el ayudado.
c. *Ayuda o apoyo*: trata de animar al ayudado minimizando su dolor o sufrimiento o animándole con esperanzas futuras o haciendo alusión a una experiencia común, también proponiéndole ayuda personal.
d. *Investigación:* hace preguntas para obtener información desconocida y, deesa manera poder profundizar en el asunto planteado.
e. *Consejo:* propone una solución para poder arreglar la situación.
f. *Empatía:* el que escucha se pone en el lugar del ayudado para comprender su punto de vista (Bermejo, 1998).

En segundo lugar, y una vez recogidos los cuestionarios, se procede a realizar las sesiones de trabajo sobre la respuesta empática. En tercer lugar, un mes después de la primera toma de datos y después de haber

recibido la formación sobre empatía y respuestas empáticas, se vuelve nuevamente a pasar la misma IRE.

3.2. Contenido de las sesiones de formación

El primer caso planteado con el que se comienza la intervención se muestra a través de un vídeo en el que una mujer cuenta un caso particular donde tiene dificultades para lidiar con un conflicto. Se les explica a los estudiantes la siguiente instrucción: en cuanto finalice la visualización del vídeo, deben escribir en un papel la respuesta verbal que le darían a esa persona. Una vez escriben su respuesta, se recogen todas ellas y el profesor las va leyendo en voz alta y las va clasificando de acuerdo con la categorización antes descrita (Bermejo, 1998).

Este ejercicio proporciona a los estudiantes dos aprendizajes fundamentales, en primer lugar, a conocer y diferenciar los diferentes tipos de respuestas que damos cuando ayudamos y, en segundo lugar, a tomar conciencia de que su escucha no es tan empática como ellos creen, ya que la mayoría de las respuestas que emiten los estudiantes se encuentran en la categoría de los consejos, los juicios y las respuestas de apoyo, raramente encontramos respuestas empáticas propiamente dichas.

Con este punto de partida se explica de manera teórica lo que es la empatía y cómo se articula la misma en el caso expuesto. A continuación, se proyectan varios vídeos que ayudan a comprender mejor lo descrito anteriormente.

Por último, mediante técnicas de role play los estudiantes aprenden a modelar y emitir respuestas empáticas (Negri et al., 2017), inicialmente es el profesor el que hace de modelo, y a medida que los estudiantes van siendo más ducho, son ellos mismos los que comienzan a emitir respuestas empáticas en los role play.

El tiempo total estimado de la formación es de tres sesiones de hora y media de duración.

4. DISCUSIÓN

Según Tobón et al. (2014), en la educación superior es necesaria la inclusión de la formación en empatía, la gestión emocional y la responsabilidad social entre otros, no solamente para dar respuesta a ciertos problemas sociales, sino que, fundamentalmente para poder generar un cambio real en la sociedad. De esta manera, proponen una educación superior que cuente con el desarrollo de competencias transversales y no sólo con el desarrollo de las competencias técnicas.

Barraza et al. (2019), van más allá sugiriendo un cambio de los currículos de los grados, un cambio igualmente, desde las metodologías de aprendizaje tradicionales hacia un aprendizaje más activo y experiencial, así como la formación de los docentes en este tipo de competencias y habilidades; además de acciones específicas y mayor investigación con el objeto de acrecentar la respuesta empática en los estudiantes universitarios.

En relación con la respuesta empática analizada mediante la prueba IRE, Higuera et al. (2010), señala la bondad de este instrumento dado que favorece la ejercitación de la citada respuesta empática puesto que, como aseguran los autores, una vez que se ejercita esta habilidad, "ésta puede convertirse en actitud y por ende resultar espontánea" (p. 267).

Estudios más recientes como el de Ochoa et al. (2023) coinciden en la necesidad de una formación integral de los estudiantes en la que también se incluya en el proceso curricular de competencias como la empatía o la gestión emocional; más aún, según los autores, se trata de "un factor clave para responder a los objetivos de la formación integral" (p. 99).

Otros estudios como el de Bermejo et al. (2012) o Silva et al. (2013), ponen de manifiesto la diferencia de la respuesta empática entre sujetos de sexo femenino y sujetos de sexo masculino, dicho factor no se ha tenido en cuenta en este estudio, por lo que no se puede valorar si hubiera sido un factor determinante o significativo en las diferencias encontradas por grados en función del número de personas pertenecientes a cada sexo.

En este sentido, como otras limitaciones del estudio, al igual que Higuera et al. (2010) también se hace patente la falta de control de algunas de las variables, como el sexo o el trabajo con otro tipo de asignaturas. Así mismo, no se ha contado con grupo control para contrastar los resultados obtenidos.

Además, el instrumento de medida IRE, aunque ha recibido validación de contenido mediante acuerdo interjueces, no es una herramienta psicométricamente validada ya que para poder considerarlo un cuestionario situacional ha de realizarse una validación de los distintos constructos que aclare las facetas que mide. Sería necesario un estudio de validación amplio y riguroso, que determine los valores reales para cada una de las escalas que pretende medir (Bermejo et al., 2012; Higuera et al., 2010).

5. RESULTADOS

Los resultados en elección de respuesta espontánea, en base a la prueba IRE, en todos los grupos mostraron diferencias considerables antes y después de cursar el módulo de formación.

La diferencia entre las medias de elección de respuesta por grupo y en total antes y después es notable. Aumenta considerablemente la respuesta empática.

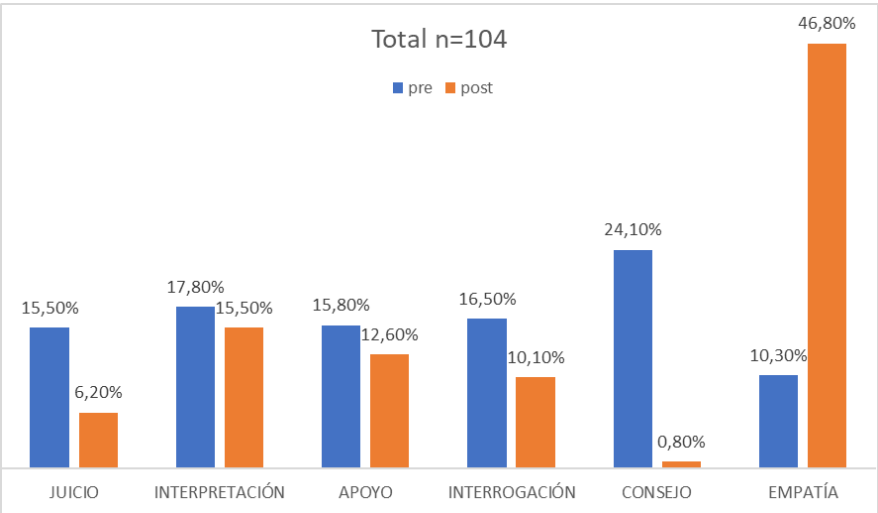
Para analizar si hay diferencias estadísticamente significativas entre la medida pre y post se utiliza el estadístico U de Mann-Whitney ya que no se cumple el supuesto de normalidad, este estadístico es la alternativa a la t-Student para muestras independientes.

TABLA 1. *Media (desviación típica) de las variables y comparativa entre grupo pre y pos-intervención.*

N=104 alumnos	Pre-intervención	Pos-intervención	P. U de Mann-Whitney
Juicio	1.55 (1.16)	.62 (.94)	< .001
Interpretación	1.78 (.99)	1.55 (.91)	.123
Apoyo	1.58 (1.24)	1.26 (1.21)	.036
Interrogación	1.65 (1.43)	1.01 (1.16)	< .001
Consejo	2.41 (1.30)	.88 (1.05)	< .001
Empatía	1.03 (.99)	4.68 (2.29)	< .001

En el Gráfico 1 se ve claramente cómo la respuesta empática aumenta significativamente después de la intervención y a su vez disminuyen el resto de las respuestas, especialmente la de consejo, que prácticamente desaparece, pasa a ser un aspecto residual. Sin embargo, las respuestas del tipo interpretativo y de apoyo todavía son bastante similares.

***GRÁFICO 1**. Estadísticos descriptivos en diferencias entre medias pre y post.*



Nota: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 2, en el análisis por grupos las diferencias siguen siendo notables en la respuesta empática. En el grupo de derecho criminología no encontramos diferencias estadísticamente significativas ente el pre y el post a pesar de la diferencia entre las medias aritméticas, debido al reducido número de alumnos del grupo:

***TABLA 2**. Media (desviación típica) de las variables y comparativa entre grupo pre y pos-intervención para cada grado.*

	Psicología N=26			Psicología + Criminología N= 37		
	Pre	Pos	p U de Mann-Whitney	Pre	Pos	p U de Mann-Whitney
Juicio	.81 (.90)	.38 (.65)	.062	1.86 (1.02)	.32 (.48)	< .001

Interpretación	1.92 (1.06)	1.33 (.92)	.044	1.86 (1.02)	1.86 (.82)	.828
Apoyo	2.65 (.89)	.63 (.71)	< .001	.83 (.81)	1.14 (.75)	.081
Interrogación	1.00 (.89)	.71 (1.04)	.117	2.39 (1.68)	1.27 (1.19)	.005
Consejo	2.73 (1.19)	1.04 (1.16)	< .001	1.78 (1.29)	.35 (.63)	< .001
Empatía	.88 (.91)	5.92 (2.24)	< .001	1.28 (1.11)	5.05 (1.41)	< .001

	Derecho + Criminología N= 12			ADE + RRII N= 29		
	Pre	Pos	p	Pre	Pos	p
Juicio	1.17 (.94)	1.20 (1.14)	.872	2.04 (1.28)	1.00 (1.28)	.001
Interpretación	1.92 (1.00)	1.10 (.74)	.059	1.46 (.86)	1.48 (.99)	.942
Apoyo	2.67 (.89)	1.70 (1.49)	.093	1.04 (1.08)	1.79 (1.61)	.072
Interrogación	.92 (.90)	1.60 (1.27)	.203	1.62 (1.24)	.72 (1.07)	.005
Consejo	2.75 (1.22)	1.70 (1.06)	.069	2.81 (1.17)	1.14 (1.09)	< .001
Empatía	.58 (.79)	2.70 (.64)	.003	1.04 (.92)	3.86 (2.72)	< .001

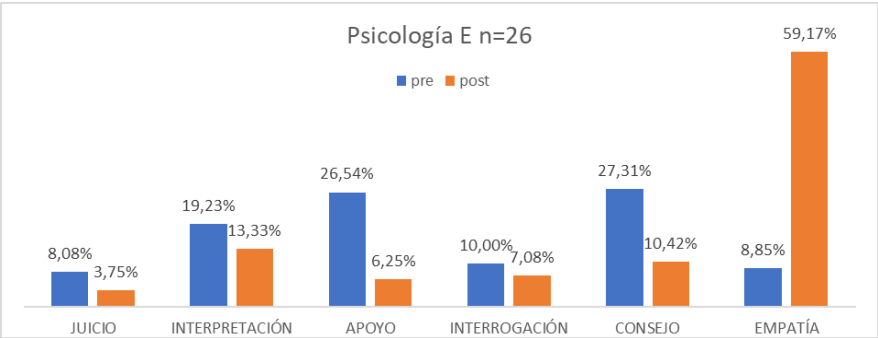
Nota: Elaboración propia

En los siguientes gráficos se muestra la diferencia que se produce entre los distintos grados intervenidos. Al igual que en el Gráfico 1, en el Gráfico 2 perteneciente al grado en Psicología, la respuesta empática también aumenta significativamente y en mayor proporción que en el resto de los grados.

Los datos del grado de psicología recogidos en el Gráfico 2 y los del doble grado de psicología y criminología muestran que han obtenido la mejora de las respuestas en todos los tipos, puesto que han disminuido todos los niveles de las respuestas que no son empáticas y han aumentado los niveles de la respuesta empática en ambos casos.

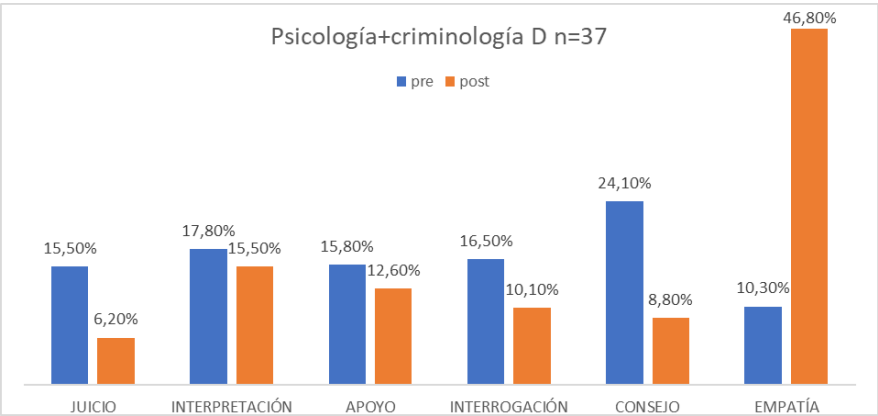
En el Gráfico 4 llama la atención que, en el doble grado de derecho y criminología, el tipo de respuesta de juicio apenas ha mejorado, y el tipo de respuesta interrogación ha aumentado en el post. En este sentido, en el Gráfico 5 se puede observar que en el doble grado de ADE y relaciones internacionales el tipo de respuesta de interpretación tampoco ha mejorado y en el caso del tipo de respuesta de apoyo ha empeorado la respuesta pre con respecto al post.

***GRÁFICO 2**. Diferencias entre pre y post grado en Psicología.*



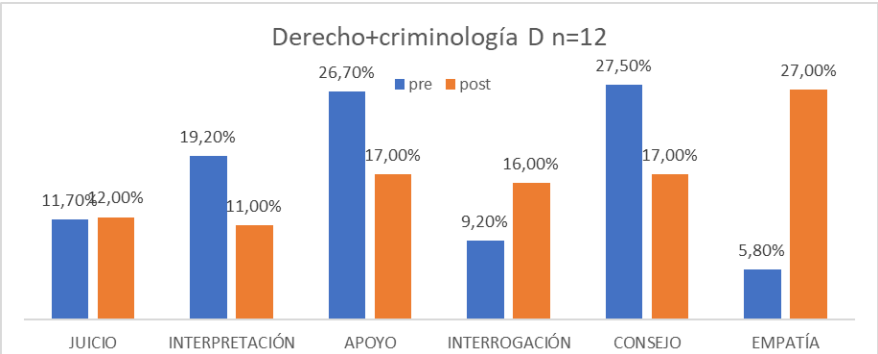
Nota: Elaboración propia

***GRÁFICO 3**. Diferencias entre pre y post doble grado en psicología y criminología.*



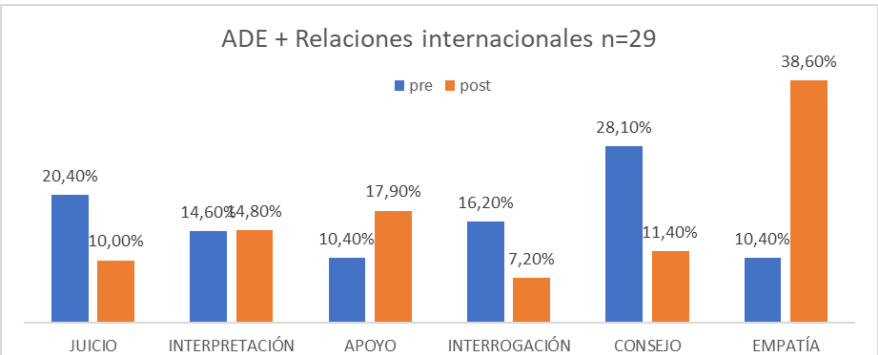
Nota: Elaboración propia

GRÁFICO 4. *Diferencias entre pre y post en el doble grado de derecho y criminología.*



Nota: Elaboración propia

GRÁFICO 5. *Diferencias pre post en el doble grado de ADE y relaciones internacionales.*



Nota: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

No cabe duda de que una de las grandes conclusiones de este estudio, en relación con otros analizados anteriormente, es la necesidad manifiesta de trabajar en el desarrollo de la empatía como competencia en la educación superior.

Esta, aunque no se trata de una metacompetencia puramente, sí está compuesta por otras competencias más concretas como la escucha, el conocimiento personal, la comunicación interpersonal, etc., y a pesar de ello repercute muy positivamente en factores como que el trabajo en

equipo sea más eficaz, en el desarrollo de una actitud de consenso, en la mejora de las relaciones interpersonales, y por ende en el bienestar y satisfacción personal, además de aumentar el respeto mutuo.

El desarrollo de una serie de actividades centradas en la empatía y medidas con la prueba IRE, ha demostrado que la empatía se puede ejercitar y que, con una adecuada intervención, en términos generales, mejora la respuesta empática al mismo tiempo que disminuyen el resto de otros tipos de respuesta ante situaciones cotidianas.

Los estudiantes han conseguido ser conscientes del tipo de respuesta que de manera espontánea expresaban en situaciones cotidianas, esta diferenciación por categorías ha hecho que sean capaces, gracias a los ejemplos, los vídeos, los role play, etc., de modificar dicha respuesta hacia la deseada.

Además, han comprendido más en profundidad qué significa la empatía, no solamente ponerse en el lugar del otro, sino que va más allá, desarrollando la capacidad de entender mejor las emociones, anhelos e inquietudes de los demás. Ser pon tanto, capaces de conectar con las necesidades, las preocupaciones y lo sentimientos ajenos, como camino necesario para una auténtica comunicación entre personas.

El uso de otro tipo de respuestas que aún se siguen dando después de la intervención, pone en relieve la necesidad de seguir trabajando, profundizando y sobre todo poniendo en práctica a través de una metodología experiencial el tipo de respuestas que son consideradas adecuadas.

En este sentido, la utilización de metodologías ágiles y experienciales, en este caso, se ha visto que funciona, por una parte, por la alta implicación de los estudiantes intervenidos y, por otra parte, como ya se ha dicho, por la mejora significativa de la respuesta empática tras la intervención.

Se espera poder seguir trabajando y aprendiendo en el desarrollo de metodologías que favorezcan este tipo de competencias para comprender y atinar más especialmente en los grados en los que se dan algunos tipos de respuesta en los que prácticamente no hay evolución antes y después de la intervención.

En cualquier caso, este estudio no pretende negar la bondad que cualquier otro tipo de respuesta puede ofrecer en algunos casos. Dicho de otro modo, cualquiera de los tipos de respuestas puede ser oportunas en según qué circunstancias, y por tanto el programa propuesto no pretende conducir obligatoriamente a que los estudiantes respondan siempre de la misma manera, pero sí que incorporen la empatía como un recurso nuevo y de una manera nueva, y por supuesto, como una manera privilegiada de dirigirse al otro en determinadas circunstancias.

Por último, este trabajo abre una puerta a un estudio mucho más profundo que pretenda poner de manifiesto las distintas variables independientes de importancia capital que se pueden ver positivamente modificadas e influenciadas si incorporamos el desarrollo de la empatía como parte importante de la formación de los alumnos. De hecho, futuros estudios en los que parte de los firmantes de este estudio están trabajando, pretenden ahondar en tres de ellos: la motivación del alumno, el clima de los equipos de trabajo de proyectos en aula y la productividad/eficacia de los equipos de trabajo de proyectos de aula. El campo de trabajo serán alumnos universitarios de primer curso. Este estudio pretenderá poner de relieve como se verán afectadas estas variables si previamente formamos a los alumnos en la competencia de la empatía a través probablemente de una actividad formativa complementaria (AFC). Será una buena oportunidad para detectar hasta que punto la empatía es una competencia que no sólo afecta a nuestras relaciones personales, sino que también – extrapolando los datos a los entornos profesiones – tiene un impacto importante en las relaciones profesionales y en el clima de los entornos laborales. También en el rendimiento de dichos entornos y en la motivación de las personas a trabajar en relación con otros. Todo esto sin duda afectará a la cuenta de resultados las empresas y/o a la consecución de los objetivos en tiempo y forma que se hubieren planteado. En definitiva y ya para terminar, este estudio abre las puertas a una línea de investigación que puede tener un impacto sobresaliente en la formación de los estudiantes universitarios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Medición del impacto de competencias transversales en Habilidades y Competencias de la Persona de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2023 financiada por la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

8. REFERENCIAS

Agejas, J.Á. (2013). La ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la universidad. Universidad Francisco de Vitoria

Barraza, M. A., More, C., Calzadilla-Núñez, A., Aguilera, F., & Díaz-Narváez, V. P. (2019). Empatía, componentes de la empatía y declinación empática en estudiantes de nutrición y dietética. Revista Salud Uninorte, 35(3), 360-373.

Bermejo, J.C. (1998). La respuesta en el diálogo de relación de ayuda. La respuesta empática. Sal Terrae (Santander). Apuntes de relación de ayuda. Cuadernos del Centro de Humanización de la Salud, 45-58.

Bermejo, J.C., Carabias, R., & Villacieros, M. (2012). Efecto de un curso de relación de ayuda sobre la elección de respuesta espontánea e identificación de respuesta empática en alumnos de enfermería. Gerokomos, 23(1), 23-28. https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2012000100005.

Carrillo, P.O., & Berges, B.M. (2009). Evolución conceptual de la Empatía. Iniciación a la Investigación, (4).

Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. Journal of Personality and Social Psychology. 44(1), 113-126.

Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). La Empatía y su desarrollo. Desclée de Brouwer

Goleman, D. (1999). Inteligencia emocional. Kairós

Goleman, D. (2009). Working with Emotional Intelligence. Bloomsbury Publishing.

Higuera, J. B., Maza, R. C., Durbán, M. V., & Moreno, R. B. (2010). Efecto de un curso relacional sobre la elección de respuesta espontánea e identificación de respuesta empática en alumnos de Medicina. Medicina paliativa, 17(5), 262-268.

Mucchielli, R. (1970). Apprendere il counselling. Erickson

Negri, E.C., Mazzo, A., Martins, J.C.A., Pereira, G.A., Almeida, R.G.D.S., & Pedersoli, C.E. (2017). Simulación clínica con dramatización: beneficios percibidos por estudiantes y profesionales de salud. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 25.

Ochoa, K.T., Medina, C.S., Sicard, N.G., & Galvis, D.R. (2023). El desarrollo de habilidades para la vida desde el currículo electivo en educación superior: el caso de medición de la empatía. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 81-103.

Rosenberg, M.B. (2019). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida. PuddleDancer Press.

Silva, H., Rivera, I., Zamorano, A., & Díaz, V. P. (2013). Evaluación de los niveles de orientación empática en estudiantes de odontología de la Universidad Finis Terrae de Santiago, Chile. Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral, 6(3), 130-133.

Tobón, O.E.A., Zapata, S.J.C., Lopera, I.C.P., & Duque, J.W.S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Revista de la educación superior, 43(169), 89-105.

UN MODELO DE APREDIZAJE ACTIVO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA ALUMNOS DE GRADO. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VOLUNTARIADO "SOLEDAD NO DESEADA" CON POBLACIÓN MAYOR DE LA CIUDAD DE MADRID

CARLOS TREVIÑO AVELLANEDA
Universidad Complutense de Madrid

MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA SOLEDAD NO DESEADA EN LA CIUDAD DE MADRID

La soledad no deseada es uno de los problemas más acuciantes y en aumento a los que tiene que enfrentarse la sociedad y más específicamente los servicios de Salud y los Servicios Sociales de las administraciones públicas. En la ciudad de Madrid, alrededor de 135 000 personas mayores de 65 años vivían solas en 2020 (Fernández, 2021). Hay que diferenciar entre vivir en soledad y sentirse en soledad no deseada, como observan Díez Nicolás y Morenos Páez (2015) soledad no es sinónimo de aislamiento social, puesto que hay personas que viven solas por voluntad propia sin sentirse aisladas, y personas que viven acompañadas y sienten soledad emocional.

En el caso de la soledad no deseada, se trata de una sensación subjetiva de discrepancia entre las relaciones sociales que tiene una persona y las que desearía tener, que conduce a una experiencia desagradable que acarrea sufrimiento y que tiene importantes consecuencias para su salud y el bienestar (Caccioppo et al., 2015).

En la ciudad de Madrid, un 14,2% de la población mayor de 65 años está en situación de soledad no deseada permanente (Hernán y Rodríguez, 2017), que cruzando con los datos de población de esta edad en el municipio en del Instituto Nacional de Estadística (INE), con fecha 2021, es un total de 88 623 mayores de 65 años que se sienten regularmente solos, a los que hay que sumar los que se sienten de forma no continuada, cuestión que causa una mayor vulnerabilidad, dependencia y aislamiento. Los datos muestran una mayor incidencia que en el resto del territorio y que en otras edades (adultos), cuya media es 8,7% (Díez y Morenos, 2015).

La pandemia ha supuesto un aumento del aislamiento y el sentimiento de soledad en la población en general. Desde un punto de vista interseccional (Hill, 2015) hay colectivos especialmente vulnerables que van aumentando la posibilidad de sufrir la soledad no deseada si se suman varios factores como: edad, género, procedencia, diversidad funcional, disidencias de género o sexuales, autopercepción de situación económica, situación laboral y estado civil. La soledad no deseada está más presente en mujeres, personas mayores, nivel socioeconómico bajo, problemas de salud, no tienen pareja o su red social es limitada (Hernán y Rodríguez, 2017).

Ante esta situación, en Madrid se llevan a cabo diversas actuaciones de promoción y organización desde Madrid Salud, organismo autónomo del Ayuntamiento de Madrid creado en 2005 para la gestión de las políticas municipales en materia de Salud Pública que abarca desde la seguridad alimentaria a las drogodependencias, la calidad del agua, la integración de animales domésticos en la ciudad y la soledad no deseada, entre otras acciones.

Uno de los proyectos de Madrid Salud es el Plan Madrid Ciudad de los Cuidados, que aunque no tuvo continuidad, pudo poner en marcha un programa de cuidados al final de la vida y prevención del duelo complicado (Comunidades Compasivas), desarrollado en Carabanchel que dio cuenta de la importancia de crear redes de apoyo fundamentadas en: sensibilización de la ciudadanía y el entorno comunitario; fortalecer las capacidades del vecindario para el cuidado colectivo de personas; información y asesoramiento para el final de la vida y el duelo complicado.

Llegó la pandemia de COVID19 y tuvieron que ponerse en marcha estas medidas que se habían ido experimentando sin tiempo que perder: llamadas de teléfono, iniciativas solidarias, atención intramural y digital, etc. (Del Pozo, 2020).

1.2. SENSIBILIZACIÓN Y DOCENCIA

La necesaria sensibilización antes este problema, considerado por algunos autores como una de las nuevas "epidemias del primer mundo" (Cacioppo, 2026; Zuil, 2017) llevó a los autores esta ponencia a realizar el Proyecto de Aprendizaje Servicio, como forma de desarrollar las competencias propias de la asignatura de Arte Español Contemporáneo y de Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad que se cursan en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, integrando en el currículo las labores sociales como forma de aprendizaje activo.

La motivación y el aprendizaje activo se pusieron en primera línea para afianzar los conocimientos de la asignatura. La estrategia de aprendizaje activa compenetra a los estudiantes a realizar cosas y pensar en esas cosas que realizan (Bonwell y Eison, 1991). La utilización de este tipo de estrategias produce efectos positivos en el aprendizaje asentando la adquisición y retención del conocimiento, además de fomentar una actitud solidaria, motivada y aumentar la autoestima de los participantes (Gasper-Hulvat., 2017).

Este proyecto de innovación docente está basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, de la Agenda 2030, en el apoyo interinstitucional y la mejora de nuestra sociedad. Se ha dividido en etapas, que se detallarán más adelante y se planteó con la finalidad de poder evaluarse desde los aspectos incluidos en las competencias de las asignaturas en las que se lleva a cabo, así como la satisfacción de todos los participantes: estudiantes, mayores en situación de soledad no deseada y organizadores de las instituciones involucradas.

1.3. EL APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es una forma de educar y aprender. Consiste en recibir una formación mientras se realiza un trabajo en un proyecto social del entorno. Se produce una formación mientras se colabora en necesidades y problemas sociales.

El Aprendizaje Servicio tiene que incluirse y organizarse pedagógicamente en el currículo, de lo contrario se trataría únicamente de una labor de servicio a la comunidad y voluntariado. Por ello, el objetivo es siempre doble, aprender contenidos instrumentales incluidos en las competencias de la asignatura (contenidos instrumentales, cognitivos y actitudinales mientras se mejora la calidad de vida del entorno.

En la relación con la asignatura de Arte Contemporáneo se ha tenido en cuenta la premisa de que las visitas a los museos son herramientas para la mejora cognitiva y las habilidades sociales y se ha demostrado que elevan su calidad de vida. El arte permite comunicarnos, relacionarnos y estimularnos. Aumenta la autoestima de las personas mayores y les anima a vivir y disfrutar del arte, siendo partícipes por lo que supone de poder explorar, enseñar, transmitir nuevas vivencias, emociones y sentimientos, disminuyendo los efectos negativos de la soledad no deseada. De esta cuestión ya se hablaba en el *Proyecto estratégico para la prevención de la Soledad No Deseada* (2021), que quería impulsar una iniciativa vinculada al arte para prevenir la soledad no deseada.

1.2.1. Disposiciones legales

"Las universidades fomentarán la realización de actividades orientadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de conformidad con la normativa sobre la materia" (Ley Orgánica 2/202, art. 30). En este sentido, la vinculación con los ODS se materializa en: ODS3 "Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades; ODS4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos", y sus metas de desarrollar las habilidades y competencias (confianza, innovación, creatividad, emprendimiento y comunicación), y el recuerdo y retención de experiencias realizados por el alumnado como

herramienta de aprendizaje; ODS5, "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas", en cuanto a destacar el papel de las mujeres en la Historia del Arte Contemporáneo y la actuación destinada al colectivo mujeres mayores de 65 años en situación de soledad no deseada. También "Las universidades fomentarán el protagonismo activo del estudiantado en la vida universitaria, favoreciendo el aprendizaje integral mediante actividades universitarias de carácter cultural, deportivo, de representación estudiantil, solidarias, de voluntariado y de cooperación al desarrollo" (Íbid., art. 19.2).

A ello se suma el Real Decreto 1791/2010 del Estatuto del Estudiante Universitario "Las universidades deberán favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social" (art. 64.3).

2. OBJETIVOS

El proyecto tiene dos ramas en cuanto a la definición de objetivos: la destinada a paliar los efectos de la soledad no deseada en mayores a través del arte; los relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de competencias en contempladas en las asignaturas de Arte Español Contemporáneo y Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Por lo tanto, en este capítulo de libro nos centraremos especialmente en los relativos al aprendizaje, sin obviar la opinión de las personas participantes en situación de soledad no deseada.

El objetivo general es desarrollar las competencias específicas contempladas en las asignaturas de los grados mencionados, sensibilizar al estudiantado sobre los problemas de salud de su entorno, a la vez que descubren su potencial solidario.

Para ello hay una serie de objetivos específicos necesarios, teniendo como fondo siempre al arte, destinados al alumnado para llevar a buen puerto el objetivo general:

- Despertar el pensamiento crítico, aprender a elaborar documentos que incluyan todos los elementos y procedimiento para analizar obras de arte en sus distintos grados de comprensión.
- Potenciar el trabajo en equipo y el aprendizaje por proyectos.
- Desarrollar la capacidad comunicativa, organizativa y las habilidades sociales derivadas del desarrollo de proyecto.
- Elevar la autoestima y dotar de confianza, motivación y constancia para llevar a cabo proyectos.
- Da cuenta de la capacidad para modificar su entorno, colaborar por el bien social e integrarse en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo parte de una consulta de documentación que incluye fuentes primarias, como legislación, experiencias previas llevadas a cabo y estudios demográficos y estadísticos relacionados con la soledad no deseada. También se ha consultado bibliografía de pedagogía docente.

Para la puesta en marcha del proyecto, se ha comenzado con las labores de sensibilización y motivación, para lo que se ha acudido a reuniones participativas y, una vez establecidos los grupos de trabajo, visitas conjuntas al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, en adelante Museo Reina Sofía, tutorías, seguimiento específico de los grupos de estudiantes y evaluación de dosieres.

Para evaluar el resultado de la experiencia se han realizado encuestas de satisfacción a todos los participantes: estudiantado, personas mayores en situación de soledad no deseada y organizadores (profesores y personal técnico del Ayuntamiento de Madrid).

Además, para comprobar el desarrollo de competencias, se han valorado el trabajo realizado por el estudiantado y se han comparado las notas de otros indicadores evaluativos de estudiantes que han participado y otros que no han hecho, especialmente el cálculo de medias

totales de la nota del examen final en el que un 60% de la prueba consiste en el análisis de la obra de arte.

4. RESULTADOS

En este apartado de resultados se explica el desarrollo de la actividad a la par que los resultados, puesto que en las distintas fases del proyecto se suceden y concatenan.

Tras una primera fase de preparación del proyecto en sí, que incluye la aprobación del proyecto por parte de la oficina APS de la Universidad Complutense y la inclusión de nuestro ámbito dentro del proyecto general coordinado por la profesora Isabel García, se llevó a cabo de firma de convenio entre nuestra institución y el Ayuntamiento de Madrid.

La actividad se ha desarrollado en los dos cuatrimestres del curso académico universitario. El primer cuatrimestre se realizó con alumnos de segundo curso de Arte Español Contemporáneo, del Grado de Comunicación Audiovisual, y en el segundo cuatrimestre con dos grupos de Grado de primero de Publicidad y Relaciones Públicas. La diferencia fundamental entre ambas experiencias es el número de estudiantes matriculados. En el primer caso participaron 5 alumnos y 12 visitantes, y en el segundo 20 alumnos y 14 visitantes (de los 25 previstos no acudieron 9 por diversos motivos).

4.1. FASE 1

La primera fase incluye tres partes. A principio de curso, se lleva a cabo una jornada de sensibilización a la que acude algún experto por parte de Madrid Salud para explicar la soledad no deseada en la ciudad. Se trata de realizar una reunión con todo el grupo de alumnos con participación constante haciendo reflexionar sobre esta problemática. Posteriormente el profesor explica el funcionamiento del proyecto durante las siguientes dos semanas la posibilidad de sustituir las tres prácticas curriculares habituales (un 30% de la nota) por este trabajo por equipos. La participación es totalmente voluntaria, de modo que se asegura la motivación. La conformación de estos equipos puede realizarse como se considere dependiendo del criterio del profesor, en nuestro caso la configuración la

decidieron los propios alumnos, puesto que era más conveniente desde el punto de vista de las futuras visitas independientes que realizarían los alumnos.

La segunda parte incluye la preparación del proyecto y los dosieres. Para ello se realiza una sesión conjunta en el grupo, entre participantes y no participantes en el proyecto, explicando la distribución, historia, contenidos, etc., del Museo Reina Sofía. Se reúne a los alumnos participantes en el proyecto y se programa una visita con el profesor y los alumnos voluntarios. En este momento hay una primera diferenciación en cuanto a la visita con 5 alumnos y con 20 alumnos. La primera opción es mucho más productiva, pues el profesor puede explicar y acompañar en todo momento a estos alumnos. Cuando la situación pasa a 20 alumnos y un profesor se pierde concentración completamente, de modo que se hace necesaria la división por grupos de trabajo con el fin de que se elijan las obras de arte de las que se realizarán los dosieres de análisis artístico.

La visita tiene como fin que los alumnos tengan un primer contacto con el terreno en el que van a actuar, además del hecho de empezar la formación en cuanto a contenidos. En este momento cada grupo elige cuatro obras, de entre todas las del museo, en las que se parará en la visita con el grupo de visitantes para realizar una exposición de análisis detallado y en profundidad, que es el que da lugar a los dosieres que se entregan al final de la visita a los mayores asistentes. La elección de las obras era totalmente libre, pero con la recomendación de que se tratara de obras clave del museo o de distintas etapas y, preferiblemente, realizadas por mujeres o al menos en un porcentaje similar. Las obras se elegían libremente por consenso de cada equipo, pero manteniendo las premisas de que fueran de estilos distintos, relevantes en la historia del arte y mantuvieran una proporcionalidad entre hombres y mujeres artistas de al menos el 50%.

La preparación de dosieres se hizo sobre una plantilla que entrega el profesor, con el fin de obtener uniformidad. Se comenzó el trabajo por equipos que incluyó tutorías grupales a petición de los interesados y supervisión por parte del profesor. La plantilla incluía una tipografía preestablecida (tamaños de letra, color, etc.), los apartados que los grupos tenían que rellenar: autor, título, ficha técnica, descripción, contexto,

análisis formal e interpretación. Estos apartados son los mismos que los alumnos tienen que manejar para realizar los análisis de obra del examen que son parte fundamental de las competencias y objetivos que se deben alcanzar y cumplir para superar la asignatura. Todos los grupos solicitaron una tutoría para aclarar conceptos y en todos se tuvo que corregir, al menos una vez, y modificar el dosier antes de darlo por definitivo.

4.2. FASE 2

La segunda fase tiene lugar en el Museo Reina Sofía con la participación de todos los implicados en el APS. A este respecto hay que comenzar por explicar algunas limitaciones. El Ayuntamiento de Madrid no colaboró con financiación para la contratación de material de amplificación que hubiera sido de gran utilidad, ni en la gestión de grupos. El museo únicamente permite reunir a un máximo de 7 personas, por lo que, en el caso de los 20 alumnos del grado de Publicidad que se sumaban a otros 25 participantes, los grupos de alumnos tenían que dividirse a su vez y dos miembros tenían que segregarse. Esta complicación se solventó por causas azarosas, puesto que, al acudir únicamente 14 visitantes de soledad no deseada, se pudieron mantener los 5 grupos de 4 alumnos con sus tres o dos visitantes. En el caso de los alumnos del primer cuatrimestre, se hicieron tres grupos de cuatro visitantes con dos o un estudiante. Las visitas tuvieron lugar los días 26 de enero, en el caso del primer cuatrimestre, y 4 de mayo, en el segundo.

Se llegó a la conclusión de que era preferible que cada grupo acompañara en cada momento a sus mayores visitantes y les explicara las obras preparadas por cada grupo.

La visita tenía una duración de una hora y media. Cada institución organizadora, en coordinación, citaba a sus participantes. A este respecto, tras una primera experiencia en la que hubo retrasos, se llegó a la conclusión de que era preferible quedar dentro del museo (que cada participante sacase su entrada gratuita, al ser mayores de 65 y estudiantes menores de 26 años), en el patio del edificio Sabatini. Allí se conformaron los grupos y salieron a realizar la visita.

Profesores y personal de apoyo del Ayuntamiento estaban disponibles para cualquier eventualidad que surgiera con los grupos. Tras la visita se rellenaron los cuestionarios de satisfacción.

4.2. EVALUACIÓN

Los cuestionarios entregados a visitantes, alumnos e instituciones implicadas contenían una valoración de 1 a 10, donde 1 era la opción más negativa o en desacuerdo y 10 la más positiva o en acuerdo. Las variables del cuestionario entregado a los visitantes eran: nivel de satisfacción con la organización y el desarrollo de la visita; nivel de conocimientos y habilidades ofrecidos por el alumnado; interés de los temas artísticos tratados; ¿ha disfrutado con la visita al museo?; ¿repetiría la experiencia?

Las variables entregadas a los alumnos eran: nivel de satisfacción con la organización y el desarrollo del proyecto; ¿este proyecto le ha proporcionado nuevos tipos de aprendizaje?; ¿cómo valora la enseñanza práctica recibida para su formación académica y profesional?; ¿la duración del proyecto se adecúa a sus objetivos?; volvería a participar en otro proyecto-aprendizaje.

Los cuestionarios del primer cuatrimestre dieron como resultado:

- Evaluación de los visitantes: Total 12 (3 grupos de 4 personas). Mayoritariamente puntuación de 10 y algún 9, en el apartado de “conocimiento de la materia”.
- Evaluación de los alumnos: Total 5 alumnos. Puntuaciones de 10 y 9 en todos los campos, y dos 8 en "adecuación del tiempo del proyecto a los objetivos".
- Evaluación técnicos Ayuntamiento: 2 personas. Todo 10 y 9, con dos 8 en las preguntas de organización y desarrollo del proyecto.

Los cuestionarios del segundo cuatrimestre dieron como resultado:

- Evaluación de los visitantes: Total 14 (4 grupos de 3 personas y uno de 2). Mayoritariamente puntuación de 10, con algún 8 en “interés de los temas artísticos tratados”. Y con añadidos

espontáneos en los formularios con las siguientes frases: “Agradecemos que nos hayan ofrecido esta oportunidad. Valoramos el trato respetuoso y atento de los chicos” y “Se puede hacer más veces y los estudiantes estupendos”.

- Evaluación de los alumnos: Total 20 alumnos. Puntuaciones de 10 y 9 en todos los campos, y cinco 8 en "adecuación del tiempo del proyecto a los objetivos".

- Evaluación técnicos Ayuntamiento: Total 2 personas. Todo 10 y 9, un 8 desarrollo del proyecto y dos 7 en las preguntas de organización y duración de la visita.

En ambos casos, la valoración de los profesores (autores de este capítulo) fue excelente en cuanto a las visitantes (todas mujeres) y los y las estudiantes. En cuanto a la planificación y coordinación por parte del Ayuntamiento, debería mejorar y aportar más recursos (amplificación de sonido para facilitar la visita) e implicarse más el día de la visita.

En cuanto a la relación entre los estudiantes y los resultados en la nota de los exámenes, la gran mayoría de los alumnos han sacado notable, sobresaliente y matrícula de honor en el examen, que incluye análisis de obra artística. En concreto, de los 93 estudiantes de los dos grupos de publicidad, en los que la nota del examen fue de: 3 no presentados, 26 aprobados, 37 notables, 16 sobresalientes y 4 matrículas de honor. Las notas de los estudiantes del APS fue: 3 aprobados, 10 notables, 5 sobresalientes, 4 matrículas de honor y ningún no presentado. Si calculamos una media con la numeración: Suspenso, 3,5, Aprobado 5,5, Notable 7, 5, Sobresaliente 9 y Matrícula de Honor 10 (no No Presentado no se incluyen). El resultado de las medias es:

- Media del total de estudiantes: 6,66

- Media de los 20 participantes en APS: 9,01

Tampoco hay que desdeñar la madurez en habilidades sociales, empatía, aumento de la autoestima por sentirse útiles a la sociedad. Todo ello ha sido expresado verbalmente por los estudiantes participantes en el proyecto que se han ofrecido a repetir la experiencia,a aunque hayan

superado estas asignaturas. Está previsto que puedan ayudar en la organización y acompañar futuros alumnos en años posteriores para llevar a cabo modelos de aprendizaje entre iguales.

Por último hay que destacar la labor de comunicación de la actividad con presencia en redes sociales, páginas web de Madrid Salud, Ayuntamiento de Madrid y Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea.

6. DISCUSIÓN

El primer aspecto que hay que interpretar es la variación del número de alumnos conllevó adaptar la experiencia en el que se pudo constatar que es preferible reducir el número de alumnos para mejorar el desarrollo de la actividad cuestión que se demuestra en la ligera bajada de puntuación en los formularios de satisfacción en los que en el grupo de alumnos del segundo cuatrimestre bajan la nota a la organización. De modo se produce la situación de elegir que la actividad se desarrolle más convenientemente y con mayor calidad o que participe un mayor número de estudiantes. En cualquier caso, la relación es inversamente proporcional en el día de la visita con todos los agentes participantes presentes.

No obstante, el número de componentes del grupo de estudiantes no afecta negativamente y el aprendizaje por proyecto resulta, incluso, más efectivo cuando se conforman grupos de cuatro alumnos, puesto que la organización del trabajo y las tutorías grupales son perfectamente aprovechables y la organización del trabajo del aula transcurre con perfecta normalidad.

La asistencia de personal técnico del Ayuntamiento para impartir la sesión fue amena y motivó especialmente al alumnado cuanto más participativa fue y no se extendió más de 45 minutos, como fue el caso del primer cuatrimestre. En el grupo A del segundo cuatrimestre, la intervención del personal técnico se extendió durante hora y diez minutos y se llevó a cabo de una manera tradicional (clase magistral), lo que provocó cierto tedio, no obstante, se apuntaron 12 de los 20 participantes de los dos grupos. En el grupo B de Publicidad fue el propio profesor el que dedicó diez minutos de tres sesiones distintas a comentar la

problemática de la soledad no deseada y el proyecto, y se apuntaron 8 personas de las 20.

La visita al museo de profesores y alumnos, sin mayores ni técnicos del Ayuntamiento, fue poco efectiva cuando se juntó a 20 alumnos en comparación de la visita con 5. En el primer caso se produjeron retrasos y desconcentración en la actividad, separación de grupos, etc. En el segundo caso la visita fue muy provechosa por el trato individualizado y la posibilidad de mantener al grupo unido constantemente.

En la preparación de dosieres se tuvo en cuenta el diseño adaptado para diversas capacidades visuales, pero no fue especialmente valorado por los visitantes.

A tenor de los resultados de las encuestas de satisfacción, estudiantes y visitantes repetirían la experiencia de manera abrumadora. El tiempo de la visita no pareció adecuado, aunque no se puede afirmar si era poco o mucho o si había disparidad en este sentido. Lo que sí pudo mejorarse es la organización y la preparación por parte de los estudiantes, puesto que, desde su propia percepción, sintieron cierta inseguridad a la hora de explicar o responder a preguntas a los visitantes.

En cuanto al resultado de las notas de examen, se deduce claramente que hay un mayor desarrollo que en resto de alumnos en la competencia general 2 del grado: capacidad para analizar el discurso audiovisual, atendiendo a los parámetros básicos del análisis de las obras audiovisuales y los modelos teóricos existentes, considerando además los mensajes icónicos como textos y productos surgidos en las condiciones sociopolíticas y culturales de una época histórica determinada. Además, también se da respuesta a parte de la competencia transversal 3 “Conocimiento de los fundamentos artísticos, históricos, literarios, sociológicos, económicos, etc., que le permitan disponer d ellos recursos necesarios para decidir mediante criterios propios y hacerse aconsejar ante cada producción audiovisual.

7. CONCLUSIONES

El APS contribuye a crear redes de apoyo entre los mayores al establecer lazos de unión entre los mayores en circunstancia de soledad no deseada

y jóvenes estudiantes. Estos mayores, además, tienen la posibilidad de acudir a otros centros y residencias a explicar los contenidos recibidos en los dosieres, por lo que la transferencia se multiplica. Los estudiantes aumentan su autoestima al sentirse útiles para la sociedad, a la vez que desarrollan las competencias necesarias para superar las asignaturas de Arte Español Contemporáneo y Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

La experiencia es excelentemente valorada por todos los involucrados en este proyecto.

Los alumnos, a la vez que adoptan el rol de guías o profesores, desarrollan un pensamiento crítico y aprenden a elaborar documentos, emprender proyectos y trabajar en equipo, mientras asimilan conocimientos de arte en una estrategia en la que se utilizan modelos ya demostrados y especialmente recomendables para el aprendizaje significativo: aprendizaje por proyectos y clase invertida.

El contacto directo con personas mayores en situación de soledad afianza y reafirma la sensibilización y solidaridad y la consciencia tras las en las primeras sesiones introductorias dentro del aula.

Los alumnos participantes demuestran adquirir en mayor grado las competencias de las asignaturas que los estudiantes que siguen el modelo curricular de prácticas tradicionales.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la profesora Isabel García García las labores llevadas a cabo para la puesta en del proyecto global en el que se incluyen estudiantes del grado de Historia del Arte. Asimismo, a todos los alumnos que de Arte Español Contemporáneo del grupo del profesor Chaves y a los participantes de los grupos A y C de primero de Publicidad y Relaciones Públicas que han participado en el proyecto, todos durante el curso 2022-2023.

8. REFERENCIAS

Ayuntamiento de Madrid. (2021). Plan de Acción. https://bit.ly/43dBEq0 (Última visita: 3 de julio de 2023)

Bonwell, C.C., y Eison, J.A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Cabrero, G. R., & Rivero, S. S. La soledad no deseada como problema social: una aproximación a su comprensión, impactos y políticas para afrontarla. In https://bit.ly/3NCnv04 (Última visita: 3 de julio de 2023).

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. y Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. Perspectives on Psychological Science, 10, 238-249. doi: 10.1177/1745691615570616

Del Pozo, J. S. (2020). La Soledad, como emergente de No Comunidad: La experiencia piloto comunitaria de Madrid de "Prevención de la Soledad No deseada (2016-2019)". In La soledad no buscada: Modelos de políticas públicas y compromiso de la ciudadanía (pp. 67-74). Ararteko.

Díez Nicolás, J. y Morenos Páez, M. (2015). La soledad en España. Madrid: Fundación ONCE y de la Fundación AXA.

Fernández, Rafael. (9 de febrero de 2021). Madrid: Una ciudad de 400.000 personas que viven solas. La Razón. http://bit.ly/3XFS8Gz (Última visita: 3 de julio de 2023).

Gasper-Hulvat, M. (2017). Active learning in art history: A review of formal literature. Art History Pedagogy & Practice, 2(1), 2.

Hernán Montalbán, M.J.; Rodríguez Moreno, I. (2017). La soledad no deseada en la ciudad de Madrid. Informe de resultados. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Hill, P. (2015) Intersectionality's definition dilemmas. Annual Review of Sociology, 41, 1-20.

Proyecto estratégico para la prevención de la soledad no deseada. (2021). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

8.1. legislación

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Disponible en https://bit.ly/3NHSjMC

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Disponible en https://bit.ly/3JM6CP8

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA ALUMNADO DEL GRADO DE MAEST RO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA A TRAVÉS DE MICROPROYECTOS DE TRABAJO

MANUEL LUCENA ZURITA
Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda, adscrito a la UJA

DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS
Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda, adscrito a la UJA

JUAN ANTONIO PÁRRAGA MONTILLA
Universidad de Jaén

PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior son muchos los desafíos propuestos al ámbito universitario. La capacidad de integración en los nuevos nichos de empleo supone un nuevo reto a la Universidad, que debe tratar de profesionalizar a sus estudiantes, de forma que adquieran una formación específica que les capacite para la resolución de los problemas habituales en un puesto de trabajo específico, en la línea de lo que indican Lucena et al. (2020).

Siguiendo la línea de trabajo de Rodríguez Gómez et al. (2017), las prácticas profesionales desarrolladas en el curriculum influyen activamente en la adquisición de competencias docentes en el alumnado de grado de maestro, les orientan profesionalmente y les preparan para su inserción laboral posterior, generando una transferencia de aprendizajes en la práctica y estrechando la brecha entre los conocimientos teóricos y la realidad del mundo laboral (Correa, 2015; Salmerón, 2013). Cardona

(2011) y Castaño et al. (2014) corroboran esta necesidad de aplicar la teoría a la práctica en situaciones lo más reales posibles y manifiestan una necesidad de mejorar la integración entre conocimientos teóricos y prácticos o la importancia de generar situaciones donde el futuro maestro deba enfrentarse a la toma de decisiones en situaciones educativas completas e incluso planificación de programas de intervención.

Asimismo, las Memorias de Grado Verificadas de la Universidad de Jaén solicitan al alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil el desarrollo y la adquisición de competencias generales como:

- "Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias (CFB5)";
- "Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes" (CFDD 29).

Estas competencias generales, sirven de referencia para que las distintas Facultades de Educación y Centro Universitarios de Magisterio, desarrollen el encargo primordial de formar a su alumnado de educación superior en la capacidad de desarrollo de competencias clave en sus futuros alumnos/as de Educación Primaria e Infantil, así como en la capacidad de evaluación de las mismas que permitan su desarrollo integral.

Arroyo et ál. (2020) indican que para el desarrollo de este tipo de prácticas se requiere el uso de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo, muy recomendables para la adquisición de competencias y de aprendizajes globales e interdisciplinares, en la línea de lo indicado por Navarro y López (2019), asumiendo el alumnado un mayor nivel de compromiso y de responsabilidad en su propio desarrollo y favoreciendo actitudes interpersonales y habilidades blandas (Marrero-Sánchez et al. 2018), como la adquisición de liderazgo, capacidad de adaptabilidad, pensamiento crítico y creativo, pensamiento estratégico, gestión del tiempo, entre otras.

Ello exige de un trabajo coordinado entre, no sólo el profesorado del Grado que participa de la formación del alumnado universitario

(Velasco et ál., 2012; López-Pastor y Pérez-Puello, 2017), sino de estos con los centros escolares y sus maestros, de forma que se generen vínculos formativos a través de actividades prácticas que permitan la adquisición de estas competencias, buscando espacios de intervención didáctica, de forma supervisada, entre los futuros egresados y los niños y niñas de las aulas escolares (Arroyo et al., 2020), complementando y ampliando, a su vez, las propias prácticas realizadas a través de las asignaturas del Practicum I y II.

Esto va a exigir el desarrollo de una enseñanza de calidad y la implantación de metodologías y sistemas de evaluación formativa, que aseguren la consecución de los cimientos pedagógicos en el alumnado universitario, desde los que podrán ejercer un papel activo de acompañamiento y guía del alumnado de Educación Infantil y Primaria, en su proceso autónomo de desarrollo de su perfil competencial.

Es, por tanto, labor de las universidades esta formación en competencias de los futuros maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria. Como indican Martínez y Viader (2008), el objetivo de la formación universitaria debe ser formar profesionales capaces de analizar los problemas cotidianos, que trabajen de forma cooperativa, y que sean resolutivos ante los problemas reales que surjan en su labor profesional.

Esto supone, como indica Amorós y Ruiz (2018), que los estudiantes requieran de un aprendizaje útil, significativo, para solucionar y afrontar situaciones de su vida cotidiana y de su futuro profesional. Comentan los autores que, en el caso de los estudiantes universitarios, el objetivo principal sería desarrollar aquellas competencias para ejercer de manera efectiva su profesión. Para ello, la universidad debe proporcionar situaciones de aprendizaje desde la Universidad, orientadas hacia el logro de dichas competencias, que se espera que se desarrollen durante la carrera universitaria.

Pimienta (2012), plantea la necesidad de que esas habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes se generen en una situación y un contexto favorable y determinado, que facilite esta adquisición. Amorós y Ruiz (2018) y Merino et al. (2012) estudiaron el interés del alumnado universitario por las acciones prácticas de enseñanza-aprendizaje,

afirmando estos últimos autores que la consecución de habilidades suelen adquirirse cuando se ponen en funcionamiento en situaciones reales y prácticas, priorizando las metodologías activas. En esta misma línea, Morera et al. (2013), confirman la mejoría del uso de estrategias en el alumnado universitario con la implementación de metodologías docentes innovadoras por parte de los docentes. Más aún cuando, como indican Zabala y Arnau (2007), las competencias no se pueden adquirir de manera explícita sino que deben ser desarrolladas a través de recursos distintos a los tradicionales.

No es, por tanto, una intención baladí. La profesionalización del alumnado de grado supone la adaptación a las exigencias de su futuro puesto laboral, ya que la nueva ley de educación Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), fija el marco para el desarrollo de un nuevo modelo de currículo acorde con la adquisición de competencias en el alumnado, que sea abierto y flexible al servicio de la educación inclusiva y que valore la diversidad. Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía, como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Y, de forma sistemática, se deben desarrollar desde todas las áreas de conocimiento.

El proyecto que se presenta se basa en la coordinación horizontal y vertical entre docentes que imparten distintas asignaturas en un mismo título de grado, utilizando como herramienta de trabajo microproyectos de innovación docente generados desde las correspondientes asignaturas. En este sentido, Moreno et al. afirman que:

> [...] la coordinación entre profesores/as de las distintas asignaturas del grado, es imprescindible para dar a estos estudios una visión global, necesaria para que el proceso de formación de los nuevos maestros de educación infantil sea satisfactorio y contribuya a esa revolución necesaria en el terreno educativo en nuestras aulas (2018, p. 2).

Además, como indican Gallego et al (2011), este trabajo en equipo y de coordinación va a garantizar efectos positivos, no sólo para su propio

crecimiento, sino también para la mejora del contexto organizativo de trabajo. Acciones consensuadas, debatidas y puestas en común suponen mejoras en los resultados de aprendizaje y aumentan el número y la calidad de las buenas prácticas docentes y del desarrollo profesional.

Por otro lado, estas mejoras se amplían al alumnado de Grado, que van a obtener experiencias docentes desde acciones y metodologías innovadoras, reales y con alumnado de Educación Primaria y Educación Infantil, manteniendo una coordinación real con maestros experimentados y, gracias a este trabajo coordinado, adquirir conocimientos y habilidades basados en la transmisión directa de conocimientos en entornos reales.

Y es esto lo que pretende este proyecto de innovación. Establecer una serie de contextos reales, prácticos y controlables, significativos para el futuro maestro/a, que le permita desarrollar estas competencias solicitadas en la memoria RUCT. Y, lo más importante, desde la coordinación de distintas asignaturas del grado y de sus profesores, que vayan más allá de la propia teoría, desde acciones de innovación didáctica y de buenas prácticas docentes.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales y específicos del proyecto

Como objetivo principal, se pretende realizar un trabajo de coordinación vertical y horizontal, entre asignaturas y profesores participantes en el proyecto, como medio principal para el trabajo cooperativo en el desarrollo del proyecto de innovación, que suponga que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria adquieran conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes para el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de los centros escolares en los niveles de Educación Infantil y Primaria, así como el desarrollo de competencias de carácter organizativo y emprendedor.

De forma más concreta, se pretenden conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Establecer una filosofía común para el desarrollo del trabajo coordinado, implicando al alumnado de los Grados de Infantil y Primaria y a los maestros responsables de los grupos de escolares donde se desarrollarán los microproyectos multidisciplinares .
- Realizar un repositorio bibliográfico sobre experiencias interdisciplinares basadas en metodologías innovadoras (aprendizaje servicio, trabajo cooperativo, gamificación, aprendizaje interdisciplinar y globalizado, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos y comunidades de aprendizaje).
- Establecer un sistema de planificación de proyectos y de evaluación de los mismos *ad hoc* para el proyecto de innovación, que permita programar las acciones de forma coordinada y consensuada y recoger datos sobre los resultados obtenidos tras su puesta en práctica.
- Planificar una batería de microproyectos multidisciplinares, dentro de cada una de los cursos que componen el plan de estudios de los grados de magisterio de Ed. Infantil y Ed. Primaria y las propuestas a realizar con el alumnado, en coordinación entre las distintas asignaturas del grado.
- Incluir en las programaciones de cada una de las asignaturas y materias del grado, los proyectos seleccionados para realizar una actuación coordinada entre varias de ellas, con coordinación entre los distintos docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Llevar a la práctica las distintas experiencias programadas a lo largo del curso.
- Afianzar los mecanismos que permitan la coordinación entre el profesorado del Centro Universitario, principalmente los que comparten curso dentro de los distintos grados de magisterio.

- Evaluar los resultados obtenidos a nivel general desde la perspectiva del profesorado y alumnado de grado de cada una de las asignaturas así como de los maestros del centro escolar.
- Hacer públicos los resultados obtenidos tanto a través de artículos en congresos y revistas científicas del área.

2.2. Líneas de actuación en las que se enmarca el proyecto

- Implantación, reconocimiento y fomento de las buenas prácticas de docencia y coordinación docente con resultados contrastados.
- Potenciación del desarrollo de técnicas, procesos y estrategias que motiven al profesorado universitario a dinamizar sus clases e impulsar la participación activa del alumnado.
- Definición o implementación de instrumentos o sistemas de evaluación que permitan contrastar la adquisición de las competencias en cada titulación.
- Impulso de acciones orientadas al uso y desarrollo de metodologías, tecnologías, materiales y recursos de utilidad en la enseñanza.
- Incorporación de aspectos referidos a la inclusión, igualdad, emprendimiento, empleabilidad, vida saludable o sostenibilidad a las prácticas docentes.

3. METODOLOGÍA

A nivel general, el desarrollo del proyecto se basará en la aplicación de metodologías activas innovadoras, fundamentalmente en el trabajo cooperativo (TC), aprendizaje servicio (ApS), gamificación (GAM), aprendizaje interdisciplinar y globalizado (AIG), aprendizaje basado en proyectos (APS), aprendizaje basado en retos (ABR) y comunidades de aprendizaje (CA).

El proyecto está planteado para una duración total de dos cursos académicos, muy diferenciados por la intervención de los agentes personales intervinientes, ya que, según el momento de desarrollo, los distintos

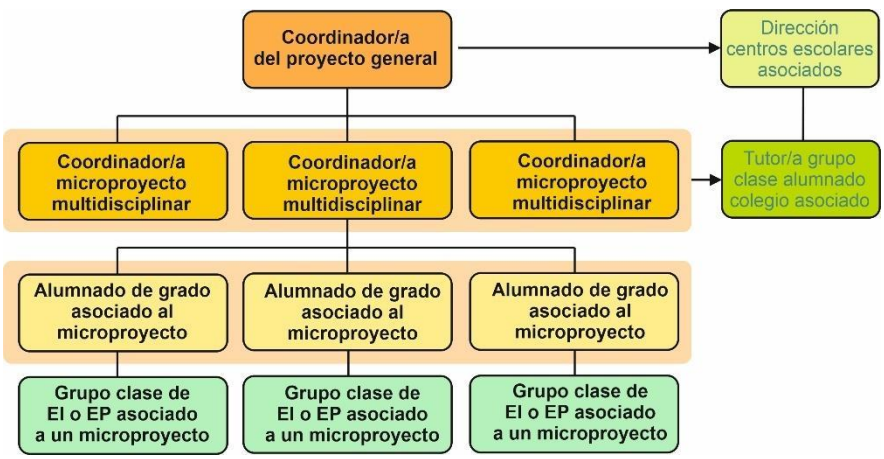
agentes irán cobrando un mayor protagonismo en la puesta en práctica del mismo.

3.1. Agentes implicados

Para el correcto desarrollo del proyecto, se debe contar con los siguientes agentes personales (ver fig. 1):

- Coordinador/a del proyecto general
- Coordinadores de microproyectos multidisciplinares
- Dirección de los centros escolares asociados
- Alumnado de grado asociado a cada microproyecto
- Tutor/a de grupo clase de alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria
- Grupo clase de alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria

FIGURA 1. *Agentes personales implicados en el proyecto de innovación multidisciplinar.*



Fuente: Elaboración propia

3.2. Funciones de los agentes implicados

3.2.1. Coordinador/a del proyecto general

Debe recaer esta función sobre algún/os docente/s del centro universitario (CU) o sobre el coordinador/a de algún servicio relacionado (Servicio de emprendimiento, orientación e inserción laboral, Servicio de orientación y tutoría… en función de la organización del CU).

La metodología empleada será la de TC y ABP entre el coordinador del proyecto y el grupo de docentes implicados en los microproyectos.

Las funciones de este agente serían (basadas en Lucena y Pérez, 2020):

- Proponer el proyecto, primero a la dirección y posteriormente al grupo de profesores del CU interesados y generar una filosofía común en los componentes del proyecto, promoviendo un ambiente positivo y estableciendo las condiciones apropiadas para el desarrollo óptimo del proyecto.
- Colaborar y supervisar las tareas de las distintas personas que participan en la puesta en práctica del mismo.
- Realizar el proyecto económico, aprobado por el organismo competente del CU.
- Generar la documentación informativa y organizativa para los participantes de cada microproyecto a poner en práctica, en coordinación con el equipo de trabajo.
- Elegir, proponer y convencer a los directores de los centros escolares para su participación; solicitar los permisos oportunos y establecer los protocolos generales de actuación.
- Establecer un sistema informático que permita el archivo de los documentos y datos generados durante el proceso.
- Diseñar, proponer y asistir a las reuniones necesarias para el funcionamiento de la actividad.
- Proporcionar un sistema autorizado para la compra de materiales necesarios para el proyecto.

- Realizar un informe final de la actividad que recoja resultados sobre el proceso y la consecución del objetivo final.
- Canalizar fórmulas de divulgación de las ideas y los resultados obtenidos en el proceso.

3.2.2. Coordinadores/as de cada microproyecto multidisciplinar.

El o los responsables de cada microproyecto multidisciplinar serán docentes del CU, de distintas asignaturas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Los agrupamientos no tienen un criterio concreto, ya que, el único condicionante para el trabajo cooperativo entre ellos será el que la agrupación de sus asignaturas permitan la generación de microproyectos con lógica interna. La idea es que sean multidiscilinares, pudiendo agrupar asignaturas de distintos grados, cursos o materias.

Según la iniciativa y la implicación de cada docente, algunos pueden colaborar en varios microproyectos distintos, con los mismos o distintos grupos de docentes.

La metodología empleada será la de TC y ABP entre el grupo de docentes implicados en cada microproyecto. Igualmente, además de estas anteriores, utilizarán otras metodologías activas con los grupos de alumnado que lo dinamizarán, en función del microproyecto desarrollado (ApS, GAM, ABR…)

Las funciones de estos agentes serán (basadas en Lucena y Pérez, 2020):

- Planificar el microproyecto, siguiendo la plantilla diseñada al respecto. Consensuar con la coordinación de proyecto las acciones necesarias para su desarrollo.
- Interiorizar y dominar las acciones necesarias y diseñar el cronograma de actuación y la ocupación de espacios, en coordinación con los distintos agentes implicados.
- Promover, explicar y motivar el microproyecto entre el alumnado de las asignaturas de grado implicadas, generando el grupo que dinamizará el proyecto con los grupos escolares

elegidos, generando un ambiente positivo y proporcionando las condiciones idóneas para su puesta en funcionamiento.

- Elegir el nivel escolar óptimo para su desarrollo. Coordinarse con los niveles educativos implicados en el proyecto, a través de sus tutores. Solicitar el permiso paterno para la participación de los menores en el proyecto.
- Asistir a las reuniones necesarias para el funcionamiento de la actividad.
- Supervisar la compra de materiales necesarios para el proyecto.
- Supervisar el cumplimiento óptimo de las condiciones del proyecto en todo el proceso de realización, procurando el cumplimiento del calendario de actividades, la ocupación de espacios y los horarios de las mismas y garantizando la seguridad.
- Promover la evaluación con el alumnado de grado del CU, incluir datos en los soportes informáticos y realizar un informe final de la actividad que recoja resultados sobre el proceso y la consecución del objetivo final.
- Canalizar fórmulas de divulgación de las ideas y los resultados obtenidos en el proceso.

3.2.3. Alumnado de grado asociado a cada microproyecto.

El diseño final y la dinamización de cada microproyecto será llevado a cabo por grupos reducidos de alumnado (4 a 6 componentes), de las distintas asignaturas que imparten los distintos docentes que coordinan los microproyectos.

Cada subgrupo deberá establecer los roles internos, teniendo como mínimo un representante de grupo (que será su vocal en las reuniones de coordinación con otros grupos y con la coordinación del microproyecto) y un secretario (que levantará acta de todo lo acordado en las reuniones del propio grupo y las decisiones acordadas).

La fórmula de agrupamiento queda abierta a lo que mejor optimice la organización y el resultado. Se recomiendan grupos híbridos, compuesto por alumnado de distintas asignaturas, sobre todo si son de materias distintas aunque afines, ya que las aportaciones pueden ser más enriquecedoras al ofrecer puntos de vista distintos. Pero es entendible que, en ocasiones, la organización de reuniones y grupos de trabajo se complique desde el punto de vista de la economía de esfuerzos y organizativo, al no tener coincidencias horarias en el horario lectivo.

Según la iniciativa de cada docente, el alumnado podrá participar en varios microproyectos, en función de la implicación de su profesor y las distintas asociaciones de asignaturas en otros proyectos.

La metodología empleada se deberá adaptar a las características propias de cada microproyecto, debiendo ser obligado, como premisa de partida, el uso de metodologías innovadoras (AC, ABP, ApS, GAM, ABR, etc.).

Las funciones del alumnado de grado asociado al proyecto (basadas en Lucena y Pérez, 2020), en la fase de programación, serán:

- Conocer las condiciones del proyecto a desarrollar, a partir de las explicaciones generadas desde la coordinación del microproyecto.
- Establecer y componer el grupo de trabajo, en función de las condiciones de participación planteadas por la coordinación del microproyecto.
- Desarrollar, como grupo de trabajo, una propuesta de la parte del proyecto que le corresponda diseñar, debiendo ser aprobada por la coordinación del microproyecto.
- Generar un listado de necesidades para su desarrollo (materiales y espacios necesarios, temporalización, agentes personales y su distribución de tareas…).
- Exponer al gran grupo la parte del microproyecto diseñado, de forma que pueda generarse una tarea global, supervisados por la coordinación del microproyecto.

- Aprender todas las acciones necesarias para la dinamización de los microproyectos.
- Generar un proyecto final común, supervisado y aprobado por la coordinación del microproyecto.

Las funciones en la fase de ejecución serán:

- Realizar el montaje y la logística de las acciones proyectadas, en tiempo y forma establecida.
- Enseñar, dinamizar y supervisar el trabajo de los niños de Educación Infantil y/o Primaria asignados a su cargo, adaptándose a sus niveles de ejecución y desarrollo evolutivo.
- Atender de forma educada y correcta a los participantes y profesores si se considera necesario, manteniendo un entorno seguro.
- Cuidar materiales e instalaciones.
- Realizar los informes de seguimiento y evaluación, tanto del microproyecto como del grupo de trabajo.

3.4.3. Otros agentes implicados

Por último, los tutores de los grupos escolares asociados a cada microproyecto tendrán una misión motivadora y organizadora, de cara a los propios niños participantes.

Su labor, además de la de conocer todas las acciones que se van a desarrollar, en tiempo y forma, será la de motivar al grupo clase, así como hacer las aportaciones de mejora que considere, sobre el microproyecto en general. Es una función prioritaria la información que pueda aportar sobre las características sociodemográficas del grupo y sobre el alumnado con NEE o NEAE, siempre que no se vulneren los derechos del menor.

Una vez finalizado el microproyecto deberá realizar la evaluación del mismo, desde su criterio como tutor/a.

3.3. Fases del proyecto

3.3.1. Fase 1. Fase de formación.

El objetivo de esta fase es organizativo, ya que el primer paso del proyecto pretende exponer, motivar y seleccionar al profesorado y al alumnado participante en el proyecto.

Formación del profesorado:

- Informar sobre proyecto al profesorado, convocando a una reunión de interesados.
- Exponer el proyecto con detalles a los profesores interesados, tratando de motivar, plantear y unificar la filosofía del mismo.
- Presentar la web creada al respecto con los detalles del proyecto, con la información necesaria para entenderlo, la formación necesaria para poder ponerlo en práctica y los entornos donde poder subir los distintos proyectos generados y sus evaluaciones.
- Plantear el cronograma de actuación, estableciendo los tiempos y fechas para las siguientes reuniones con los objetivos previstos para cada una de ellas (fechas de comienzo y finalización del proyecto, fechas de comienzo y finalización de cada fase, con los objetivos de las mismas, fecha de la siguiente reunión, con las tareas encomendadas).

3.3.2. Fase 2. Fase de proyección.

- Organización en grupos de trabajo del profesorado para generar y consensuar una plantilla común para el desarrollo de microproyectos (*https://tinyurl.com/29mvlzs9*)
- Desarrollo de las plantillas comunes para evaluaciones. Se deberán plantear tres modelos de evaluación, de forma que puedan obtenerse datos y conclusiones del equipo de coordinación del microproyecto, del alumnado de grado interviniente y de los tutores de centro escolar asignados a los mismos.

- Se realizan en formato de formulario de Google, de forma que puedan generarse archivos de Excel para poder manejar los datos y obtener resultados y conclusiones.
- Establecer los grupos de trabajo de docentes para la planificación de cada microproyecto, planteando la idea general del o de los microproyectos que se desean desarrollar con el alumnado de las distintas asignaturas implicadas.
- Rellenar la plantilla resumen de microproyectos, de forma que se genere un cronograma de actividad (ver tabla 1).
- Informar sobre proyecto al alumnado. Exponer el proyecto con detalles, tratando de motivar, plantear y unificar la filosofía del mismo. Presentarles los recursos informáticos generados al respecto con los detalles del proyecto con la información necesaria para entenderlo, la formación necesaria para poder ponerlo en práctica y los entornos donde poder subir los distintos avances generados y los diseños de cada tarea.
- Plantear el cronograma de actuación, estableciendo los tiempos y fechas para las reuniones con los objetivos previstos para cada una de ellas (fechas de comienzo y finalización del microproyecto, fechas de comienzo y finalización de cada fase, con los objetivos de las mismas, fecha de la siguiente reunión, con las tareas encomendadas).

TABLA 1. *Plantilla-resumen de proyectos y cronograma*

Propuesta de actividades a desarrollar								
Nombre del Micropro-yecto	Profesorado responsable	Áreas y/o asignaturas implicadas	Gra-dos	Cursos de grado	Mencio-nes de grado	Fechas previstas	Cursos clase EP/EI (Nº PART.)	Centro escolar
GRAN JUEGO DE LA OCA	Xxxxxxx xxxxxxxx	PLANIFICA-CIÓN Y RE-CURSOS DE LA DUCA-CIÓN FÍSICA JUEGOS Y DEPORTES	EP	4º		DICIEM-BRE	6º EP (80)	CEIP. SA-GRADA FAMILIA

Fuente: elaboración propia

- Organización de grupos de trabajo del alumnado participante y asignación de tareas a cada grupo.
- Programación de los distintos microproyectos a través de los grupos de trabajo, supervisados por los docentes coordinadores del microproyecto elegido. Se incluirá todo el diseño finalizado en la plantilla común y se subirá a la web.
- Al mismo tiempo, se establecerán relaciones con los directores de los centros escolares para poder tener disponibles grupos de niños con los que desarrollar los microproyectos. Se aclararán las necesidades iniciales, se solicitarán los permisos necesarios y se generará una base de datos con centros disponibles.
- Es importante aclarar que es posible realizar distintos proyectos en el mismo centro escolar, teniendo en cuenta que se deberá establecer un cronograma de acción, de forma que no haya

interferencias en el uso de espacios, instalaciones y en el trabajo con los mismos grupos clase.

3.3.3. Fase 3. Fase logística.

Una vez diseñado cada microproyecto, se deberán acometer las siguientes acciones:

- Generar los contactos apropiados entre los coordinadores del microproyecto y la dirección y tutores de los grupos de clase implicados en él.
- Establecer la fecha y la hora oportuna, coordinando las posibilidades del CU con las del centro escolar.
- Plantear las necesidades de espacio y duración con el centro escolar.
- Realizar las compras de materiales necesarios, en función de los procedimientos establecidos por el reglamento interno del CU.
- Construcción de los materiales necesarios, en caso de tener que construirlos o fabricarlos, por parte de los grupos de alumnado de grado.
- Establecer los plazos de montaje con el centro escolar (hora de llegada para el montaje de la propuesta, reserva de instalación, forma de acceso de los niños a la instalación…)
- Solicitar información sensible a los tutores, dentro de los cauces legales, de la participación de niños con NEE o NEAE, concretando la forma de trabajo y las posibles adaptaciones.
- Solicitar los listados de los grupos escolares para organizar los grupos de trabajo para el desarrollo del microproyecto, en caso de ser oportuno.
- Pedir los listados de niños sobre los que no se pueden tomar imágenes o grabaciones de vídeo, para evitar incurrir en acciones ilegales.

– Establecer la fórmula de recogida y almacenamiento de los materiales utilizados en cada microproyecto, de forma que puedan ser utilizados o reciclados para acciones posteriores.

3.3.4. Fase 4. Fase de ejecución.

Las tareas irán diseñadas en función de cada microproyecto. Se ofrecen a continuación algunos ejemplos de microproyectos que se van a poner en práctica (ver tabla 2):

TABLA 2. *Plantilla de microproyectos, Grado y curso, temporalización y alumnado de Educación Infantil o Primaria participante.*

Propuesta de actividades a desarrollar								
Nombre del Microproyecto	Profesorado responsable	Áreas y/o asignaturas implicadas	Grado	Cursos de grado	Menciones de grado	Fechas previstas	Cursos clase EP/EI (Nº PART.)	Centro escolar
GRAN JUEGO DE LA OCA		PLANIFICACIÓN Y RECURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA JUEGOS Y DEPORTES	EP	4º		DICIEMBRE	6º (80)	
FERIA DEL JUEGO		EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II ARTES PLÁSTICAS Y CULTURA VISUAL	EP	2º		DICIEMBRE	3º y 4º (150)	
OLIMPIADAS DE DEPORTES ALTERNATIVOS		EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II ARTES PLÁSTICAS Y CULTURA VISUAL	EP	4º		DICIEMBRE	5º (75)	
GYMKANA TEMÁTICA		EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I MOTRICIDAD Y SALUD	EP	1º		MAYO	1º -2º (150)	
FERIA DEL JUEGO		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL MOTRICIDAD Y SALUD	EI	1º		MAYO	3, 4, 5años (80)	

FLAMENCO EN INFANTIL		DESARROLLO MUSICAL Y SU DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL	EI	3º		NOVIEMBRE	3, 4, 5 AÑOS (190)	
PEQUESAFA AVENTURA		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL MOTRICIDAD Y SALUD	EI	2º		MAYO	3, 4, 5 AÑOS (103)	
EUREKA - RETO		DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES - TIC	EP - EI	3º (77)		MAYO	3-12 AÑOS (900)	
CONOCEMOS NUESTRO CUERPO		DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	EI	3º		DICIEMBRE	5 AÑOS (75)	
LA ACEITUNA Y EL ACEITE		DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	EI	2º		DICIEMBRE		
GRAN GALA DE CUENTOS INFANTILES		EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL/ LITERATURA INFANTIL	EI	4º	EF	MAYO	4–5 AÑOS (200)	
CASCANUECES		DIDÁCTICA DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO/ SEMINARIO COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	EP	3º		DICIEMBRE	80	

Fuente: elaboración propia

3.3.5. Fase 5. Fase de evaluación.

Una vez finalizado cada microproyecto, se deberá enviar a cada agente implicado el enlace del formulario de evaluación.

Todos los formularios de evaluación volcarán sus datos, de forma ordenada, en una base de datos organizada por proyectos, que permita obtener los resultados necesarios para la valoración de la consecución de

objetivos y puedan generarse materiales para la transferencia en artículos y congresos.

A continuación se propone un enlace al formulario de evaluación, que sirva de ejemplo, del alumnado de grado participante en cada microproyecto:

https://tinyurl.com/22384utu

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados esperados se presuponen los siguientes:

1. Diseño, puesta en práctica y evaluación de un mínimo de 10 actividades multidisciplinares, coordinadas, entre profesorado de grado (12), alumnado de grado (250 como mínimo), maestros tutores (10-30) y alumnado de centro escolar (más de 900 aproximadamente), con la implicación de 15 asignaturas y materias de todos los cursos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria.
2. Formación del profesorado implicado en técnicas y metodologías en las que se incluya la coordinación, como medio para conseguir un mejor y más duradero aprendizaje en el alumnado de los títulos de Grado de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria del Centro Universitario.
3. Formación del alumnado de grado en estrategias docentes para el desarrollo de las competencias clave en alumnado de educación Infantil y Primaria y de competencias de emprendimiento y organizativas.
4. Creación de un repositorio bibliográfico de experiencias de coordinación docente y TIC como material de apoyo tanto al profesorado del C.U. SAFA, al alumnado y docentes en general que se decidan a realizar experiencias de este tipo en otros niveles educativos.
5. Experimentar una metodología cooperativa entre profesionales docentes más acorde a lo expresado en los documentos emanados del Espacio Europeo de Educación Superior.

6. Rentabilizar y optimizar el tiempo asignado a los créditos docentes de las asignaturas consiguiendo un aprendizaje más global, desde distintos puntos de vista y abordando los contenidos de las materias implicadas desde una perspectiva más activa e innovadora.
7. Por último, se espera que la publicación de las experiencias realizadas pueda servir a otros profesionales e investigadores para llevar a cabo experiencias educativas de coordinación, bien de este tipo o de cualquier otro que consideren oportunas.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión fundamental se puede extraer el potencial que este tipo de proyectos tiene en cuanto a significatividad para el alumnado de grado en el aprendizaje de la enseñanza a través de competencias.

No sólo adquieren metodologías didácticas para aprender a enseñar las competencias claves, sino que, motivacionalmente, el trabajo a través de prácticas reales con alumnado de educación Infantil y Primaria hace mucho más significativo y comprobable su aprendizaje.

El uso de metodologías innovadoras a través de ABP, de TC, de GAM entre otras, les ofrece la oportunidad de crecer en competencias blandas, necesarias no sólo para su desempeño como futuros maestros, sino como elemento de transferencia para construir estas mismas competencias en sus futuros alumnos.

Además, el hecho de generar metodologías de trabajo comunes en el grupo de profesorado implicado genera, no sólo una coordinación didáctica común, sino una idea de unidad metodológica en el aprendizaje del alumnado, generándoles una visión de coherencia pedagógica clara y comprensible.

6. REFERENCIAS

Amorós, M.E. y Ruiz, I. (2018). Estrategias de aprendizaje y competencias del grado de maestro/a en educación primaria. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22 (3), 75-95.

Arroyo, M. J., Pinedo, R. y Iglesia, M. de la (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. Tendencias Pedagógicas, 35, 102-117. doi: 10.15366/tp2020.35.009

Cardona, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la Uned. Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación, 14(2), 303-330.

Castaño, R., Jenaro, C. y Flores, N. (2014). Adquisición de competencias a través de los practicum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora. En M.P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (eds.,), Retos educativos actuales en la formación del profesorado (pp. 101-111). AUFOP, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. Educar, 51(2), 259-275. doi: http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.712

Gallego, J. R, Redondo, A, Lorente, R y Benedito, A. (2011). La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. Estudio de un caso en la Universitat de València. Arxius, 24, 119-134.

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología escolar e educacional, 23. https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340 § I (122868)

López-Pastor, V. M. y Pérez-Puello, Á. (2017). Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.

Lucena, M. y Pérez, V. (2020). Una experiencia de aprendizaje servicio para el emprendimiento. La feria del emprendimiento. En M. Lucena (coord.), Fundamentos para el desarrollo de la competencia emprendedora desde un centro universitario de magisterio (pp. 91–112). Editorial Didacbook

Lucena, M., Segura, I. y Luengo, F. (2020). La competencia de emprendimiento personal, la búsqueda de salidas profesionales y de inserción laboral en el C. U. Sagrada Familia. En M. Lucena (coord.), Fundamentos para el desarrollo de la competencia emprendedora desde un centro universitario de magisterio (pp. 43–62). Editorial Didacbook

Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R. y Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. Revista científica ecociencia, 5, 1–18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Merino, C., De La O, M. y Cortón, T. (2012). Percepción del desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado en universidades de Castilla y León. En E. Nieto, A. Callejas y O. Jerez, Las competencias básicas, competencias profesionales del docente (pp. 169-178). Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

Moreno Fuentes, E., Hidalgo Navarrete, J., Perales Molada, R. M. y Burgos Bolós, C. (2018). Las TIC y el Cuento Musical, herramientas clave para el aprendizaje de los contenidos de ciencias en Educación Infantil. En Proceedings Conference (Edunovatic 2018). BY-NC

Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., Gargallo, B. y García, E. (2013). Metodología innovadora y estrategias de aprendizaje en la universidad. Conferencia: XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. En: Alicante (España).

Navarro, I., & López, B. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. Educar, 55(2), 1-23. doi: 10.5565/rev/educar.935

Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación.

Rodríguez Gómez, D., Armengol, C., Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. Revista de Educación, 376, 229-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350.

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. Revista de Educación, extraordinario, 34-53.

Universidad de Jaén (2015). Memoria de Grado Verificado del Grado en Educación Infantil. https://tinyurl.com/2bb4xmce

Universidad de Jaén (2015). Memoria de Grado Verificado del Grado en Educación Primaria. https://tinyurl.com/29uetks8

Velasco Quintana, PJ.; Rodríguez Jiménez, RM.; Terrón López, MJ. y García, MJ. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 10(3):265-284. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6023

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave, cómo aprender y enseñar competencias. Graó.

ESCALA DE ACTITUD DE APLICACIONES DE GAMIFICACIÓN (AGEDU): DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DOCENTES

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
Universidad de Sevilla

JARA JUAN-CHAPARRO
Universidad de Sevilla

MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

MANUEL REINA-PARRADO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El juego es la primera forma en la que aprendemos. Actualmente los docentes realizan grandes esfuerzos para innovar sus métodos de enseñanza y ofrecer ambientes dinámicos, activos y atractivos (Lee & Hammer, 2011). El juego se ha utilizado, desde siempre en educación en todos los niveles educativos, sin duda es una herramienta importante para los futuros docentes, porque permite crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. En los últimos años, hemos presenciado rápidos cambios en el campo de la educación, especialmente en lo que respecta a la incorporación del juego como una herramienta emergente. En este sentido la formación inicial del profesorado debe tener en cuenta las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal. La dimensión cognitiva se refiere a la adquisición, integración, profundización y aplicación significativa del conocimiento (Valdez-Velazquez, 2019). Esta dimensión está relacionada con la capacidad de los seres humanos para relacionarse, actuar, analizar, crear y transformar la realidad, permitiendo la construcción del conocimiento y la producción del nuevo saber (Pradas-Gallardo, 2020).

La tecnología ha desempeñado un papel fundamental en esta evolución, ya que ha permitido la creación de experiencias de juego cada vez más inmersivas y personalizadas. Los juegos educativos ahora pueden aprovechar la realidad virtual, la realidad aumentada y la gamificación para crear entornos de aprendizaje envolventes que motivan a los estudiantes a participar de manera activa y autónoma en su propio proceso de aprendizaje. El juego fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que implica que el maestro debe adaptarse a nuevas dinámicas de aula que fomenten el trabajo en equipo, la creatividad y la experimentación.

Asimismo, el juego en la educación ha abierto la puerta a enfoques más inclusivos y personalizados. Los juegos pueden adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes, lo que permite atender la diversidad de habilidades y ritmos de aprendizaje en el aula. Además, los juegos pueden abordar una amplia gama de temas y disciplinas, lo que brinda la oportunidad de crear experiencias educativas más completas e interdisciplinarias. Por tanto, los juegos que han sido vistos tradicionalmente como una forma de entretenimiento y pasatiempos, se han convertido en recursos de aprendizaje valiosos. Podemos reconocer que los juegos son atractivos, adictivos y motivadores. Cuando en un ambiente de juego los participantes se enfrentan a un reto y no pueden vencerlo, no se afecta su autoestima o motivación, al contrario, los competidores vuelven a intentarlo una y otra vez, no cejan en el empeño hasta que lo consiguen. Los juegos posibilitan diferentes estrategias de solución y con ello, propician que los jugadores sean creativos en la elaboración de sus diferentes intentos. Lo interesante de esta dinámica es que permite que los jugadores obtengan nuevos conocimientos, desarrollen nuevas habilidades, e incluso cambien sus actitudes. Los diseñadores de juegos se han especializado en cómo hacer la experiencia del ambiente de juego tan memorable y adictiva que, incluso cuando los usuarios han dejado de jugar, siguen pensando en estrategias de solución para los retos que se les presentan (Schmidt et. al, 2014).

En las revisiones sistemáticas sobre este tema, se incide en las propiedades que el juego proporciona, a la hora de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, como son la cooperación

y la resolución de conflictos (Prieto-Andreu, et, al, 2022). De igual forma, tenemos literatura científica, donde se documenta como el juego permite enseñar, de forma efectiva, conceptos complejos y abstractos. Ahora bien, en las últimas décadas la palabra clave ha sido gamificación. Por qué la gamificación y, en qué consiste, según la información encontrada se trata, del uso de mecánicas de juego en contextos no lúdicos, que sirven para motivar y mejorar la participación y el aprendizaje. La gamificación es una metodología emergente, según la producción científica sobre gamificación en educación, tal y como lo describe, un análisis cienciométrico (Parra-González & Segura-Robles, 2019), esta investigación se ha centrado en analizar la productividad cronológica, algunos de sus resultados subrayan el creciente interés por la temática. Otra investigación muy significativa es la realizada por Higueras-Rodríguez (2019).

La gamificación se conecta con el juego cuando se utilizan elementos propios del juego tales como: puntos, recompensas desafíos y fundamentalmente parten de los gustos o deseos de los participantes. Existen siete pasos esenciales para interpretar que las propuestas didácticas que hemos formulado, como es el caso del scape room, la ruleta de la suerte, etc. Han sido propuestas de gamificación en toda regla, dado que se han: identificado los objetivos educativos, que los futuros profesionales quieren lograr con la puesta en práctica de las aplicaciones de gamificación que ya hemos señalado. Estas han incluido el fortalecimiento de habilidades específicas, la motivación de los estudiantes o la mejora de la participación en el proceso educativo.

Seleccionar el contenido y las actividades adecuadas, has sido una tarea muy importante, dado que determinar qué contenidos educativos se adaptaría bien a la gamificación y qué tipo de actividades y desafíos serían relevantes, se ha configurado como desafío cognitivo para los estudiantes. Esto ha provocado que se incluyeran preguntas, rompecabezas, desafíos temáticos, misiones o tareas relacionadas con el currículo.

Diseñar la mecánica del juego, consistió en crear un sistema de recompensas y puntos que motivaron a los estudiantes a participar y progresar en la gamificación. Esto se realizó incluyendo niveles, medallas, insignias, tablas de clasificación, bonificaciones o desbloqueo de contenidos

adicionales. Sin duda, sin la integración de las herramientas digitales emergentes no hubiese sido posible, nos referimos a la inclusión de plataformas en línea, aplicaciones móviles, software educativo o incluso elementos físicos como tableros de juego.

Ya que teníamos el diseño debimos realizar la prueba piloto y probar la propuesta. Evaluamos y pivotamos, para ello realizamos ajustes y mejoras, a partir de su propia evaluación, realizamos adaptaciones a las propuestas de la gamificación para mejorar su efectividad. Revisamos las reglas, los desafíos, las recompensas o incluso el contenido educativo lo que vimos necesario.

1.1. Gamificación y metacognición

La gamificación educativa es una estrategia que consiste en aplicar elementos propios del juego en contextos no lúdicos. Según una revisión sistemática realizada por Carmen Navarro-Mateos et al. (2021), la gamificación puede tener un impacto positivo en la metacognición de los estudiantes. En el estudio se encontró que el 20% de las propuestas de gamificación se centraron en la metacognición. ¿Qué es la metacognición? La capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y de tomar conciencia de las propias estrategias cognitivas: motivación, percepción, atención y memoria. Además, identificar que algunos procesos cognitivos dependen de estrategias como emoción y pensamiento reflexivo.

Los procesos cognitivos son individuales, no obstante, su eficacia se ve reflejada en el comportamiento social gracias a la importancia que han adquirido en los estudios relacionados con las conductas sociales. La capacidad de comprender el comportamiento de un conjunto de individuos dentro de un grupo social se desarrolla a través de la metacognición social. Esta habilidad permite a cada individuo comprender los mecanismos psicológicos del contexto en el que se desenvuelve, así como identificar y comprender los procesos propios de socialización y cultura social del entorno (Bohada et. al, 2017).

1.2. Gamificación y motivación

La gamificación vista como, estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez-Paladines & Ávila-Mediavilla, 2021). La instauración del juego en el contexto educativo no es algo nuevo, como hemos indicado anteriormente, por ejemplo, el filósofo John Locke manifestaba que el juego permite al ser humano medir sus propias fuerzas, la dominación de sí mismo y del mundo exterior, también aporta para las futuras enseñanzas intelectuales (Guzmán et al, 2020). El término gamificación data en el año 2002 cuando el programador de videojuegos Nick Pelling lo mencionó para referirse al poder de la mecánica del juego en el mundo del marketing empresarial o ambientes de negocios. Al observar los resultados positivos en el sector comercial, se fue extendiendo hacia otros ámbitos o sectores de la sociedad, como la educación y, así surgieron nuevas teorías emergentes sobre este fenómeno (Díez-Rioja et al, 2017). La motivación es la tendencia a esforzarse a la hora de superar tareas formativas con un alto grado de dificultad. Los estudiantes pueden manipular y variar el itinerario de entrenamiento. Se convierten en actores activos en el proceso de aprendizaje que se está dando en ese momento. En un ambiente de clase gamificada, será más fácil estimular la motivación de los estudiantes al aprendizaje, fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes, y lograr un buen rendimiento del aprendizaje. La gamificación provoca que esté más motivado durante la actividad formativa (Rodríguez-Mendoza & Jardey-Suárez, 2022), son algunas de las opiniones elegidas de las investigaciones revisadas, añadimos otras, donde se incide en el poder inspirador para hacer posible que se pueda intercambiar información y compartir a todos los compañeros en el aula, se pueden dar explicaciones más rápidas, el aprendizaje es más agradable y más interesante, por tanto se sienten atraídos a las clases y a pasarlo bien aprendiendo (Elizondo Moreno et al., 2018) ; Velázquez et al., 2020; Iftene & Trandabăt, 2018 ; Baturay, 2011).

1.2.1. Gamificación y motivación intrínseca

Hay varios estudios científicos que han demostrado que la gamificación puede aumentar la motivación intrínseca de los usuarios (Gómez-

Paladines & Ávila-Mediavilla, 2021). Por ejemplo, un estudio realizado por la Universidad de Stanford encontró que los estudiantes que participaron en un curso gamificado estaban más motivados y comprometidos con el aprendizaje. Los resultados obtenidos, en esta revisión sistemáticas sobre gamificación y rendimiento (Torres-Toukoumidis, et al., 2021) muestran que las experiencias de gamificación se centran en la educación superior a través de la motivación intrínseca hacia la búsqueda de la diversión, pero al mismo tiempo incluyen sistemas de recompensa que promueven la autonomía durante el aprendizaje. Las conclusiones señalan una tendencia hacia el desarrollo de la motivación intrínseca, además del uso de puntos como componente principal para promover la motivación dentro del entorno que ofrece la educación superior.

La motivación intrínseca es un ítem cognitivo individual, por ello, al aplicar procesos gamificados existirá la posibilidad de fomentarla y hacer hincapié en ella. Si el alumnado se hace consciente de su propia motivación, conseguirá escalonar en el proceso metacognitivo.

1.3. Competencia Cooperativa

La adquisición de la competencia cooperativa es importante porque la cooperación favorece las habilidades sociales y permite co-construir conocimiento a partir de las diferencias entre los estudiantes. La competencia cooperativa se refiere a la capacidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2018), la competencia cooperativa se define como "la capacidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común, compartiendo información y conocimientos, y respetando las opiniones y habilidades de los demás miembros del equipo". Estos autores encontraron que la competencia cooperativa se compone de tres dimensiones: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y responsabilidad grupal. Otros autores, como es el caso de Spencer Kagan, gran difusor de los principios para fomentar la cooperación en los grupos de trabajo en el aula los ha clasificado de la siguiente forma: Interdependencia positiva: los miembros del grupo dependen unos de otros para alcanzar un objetivo común; responsabilidad individual: cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del grupo;

participación igualitaria: todos los miembros del grupo tienen la misma oportunidad de participar y contribuir al trabajo del grupo y habilidades sociales: los miembros del grupo deben tener habilidades sociales para trabajar juntos de manera efectiva.

La comunidad científica internacional se ha ocupado de investigar esta temática (Ramirez, et.al, 2020), en este sentido la revisión realizada en base a un análisis bibliométrico de la producción científica sobre aprendizaje cooperativo indexada en Sciencedirect (Scopus) en el período 1965-2017, evidencian el crecimiento del número de publicaciones en esta temática (Lores-Leywa, et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo del estudio presentado es identificar las actitudes de los futuros profesores (en la formación inicial del profesorado) hacia las aplicaciones de Gamificación en el aula, en la búsqueda de la gestión exitosa de grupos cooperativos eficaces. La experiencia de innovación se llevó a cabo en el curso académico 2022/23.

2.1. METODOLOGÍA

El diseño de investigación utilizado es descriptivo, esto quiere decir que es un enfoque en el cual el objetivo principal ha sido describir y comprender como es la gestión eficaz de los grupos de trabajo cooperativos, con el uso de aplicaciones de gamificación para futuros docentes. Este tipo de diseño se ha utilizado para recopilar información sobre la situación actual, características o comportamientos de un grupo de futuros docentes, sin manipular variables ni establecer relaciones causales.

En nuestro estudio, para la recogida de datos, se diseñó la Escala de Actitud de Aplicaciones de Gamificación (AGEDU).

2.1.1. Muestra

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, se utilizó un método de selección al azar, como el muestreo aleatorio simple, en el cual cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser

seleccionado para formar parte de la muestra. Por tanto, fue por conveniencia de los estudiantes. El total del alumnado participante ascendió a 680 (Mujeres= 77%; Hombres= 23%). El alumnado pertenecía al Doble Grado de Infantil y Primaria. También se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para la adecuación de la muestra.

2.1.2. Instrumento

Se elaboró un instrumento que, permitiera evaluar la experiencia formativa realizada, dirigida a futuros profesionales de la educación y, conocer la valoración de la metacognición, la motivación intrínseca y la competencia cooperativa.

Partiendo de dicho objetivo, se diseñó un primer cuestionario de cuatro preguntas sociodemográficas que nos permitiera conocer las características de la población evaluada: género: pregunta dicotómica (Femenino/masculino); edad: pregunta de elección múltiple (18-20 años/ 21-24 años y >25 años); grado: y pregunta de elección múltiple (pedagogía, educación primaria y educación infantil) y curso: pregunta de elección múltiple (1/2/3/4).

Por otra parte, se elaboró un bloque de 24 preguntas de escala tipo Likert donde 1 era de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo. Estas preguntas partían de 3 dimensiones: Metacognición, Motivación Intrínseca y Competencia Cooperativa.

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico JASP 0.17.1.0. En el desarrollo del trabajo se pueden distinguir tres fases claramente diferenciadas: 1) validación de instrumento por expertos en la temática y en métodos de investigación; 2) validez de constructo tras la pasación de la versión del cuestionario originada en la fase anterior; 3) cálculo de la fiabilidad del instrumento; 4) validación del modelo propuesto donde se especifica el número de factores y la manera en que se relacionan las variables. Tras dichas fases el cuestionario quedó diseñado y validado en su versión final.

De esta manera, y siguiendo las normas establecidas por la Comisión Europea para la elaboración de cuestionarios (Cubo et al., 2011), la fase

inicial se desarrolló de la siguiente manera: 1) revisión de la literatura; 2) especificación de los objetivos de estudio; 3) conceptualización y operativización; 4) exploración de conceptos; 5) definición de variables y plan de tabulación; 6) decisión del método de recogida de información; 7) redacción y secuenciación de las preguntas; y, finalmente, 8) elementos del diseño visual.

4. RESULTADOS

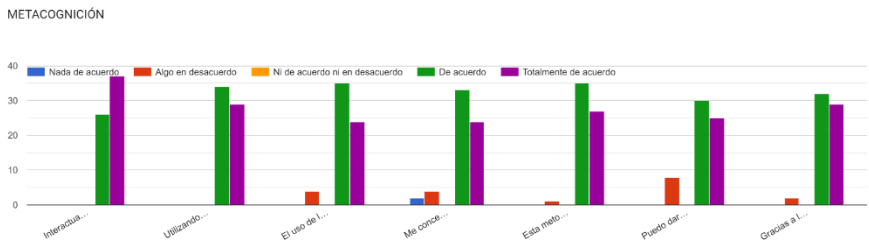
FIGURA 1. *Escala de actitudes para identificar la aplicación de la gamificación en futuros docentes*

Fuente: https://bit.ly/3NKphMs

TABLA 1. *Dimensiones e ítems del cuestionario*

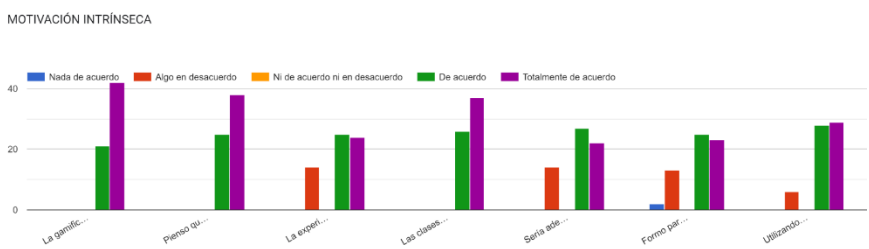
DIMENSIÓN	ÍTEMS
METACOGNICIÓN (MG)	MG1. Interactuando con actividades en donde se utilice la gamificación mejoraría mi capacidad para aprender a aprender. MG2. Utilizando la gamificación en las clases en donde se pudiese, podría favorecer el desarrollo de la competencia relacionada con el autoaprendizaje. MG3. El uso de la gamificación favorecería mi pensamiento crítico al plantearme durante su utilización preguntas e interrogantes que pueden generar interesantes debates con los docentes y demás estudiantes. MG4. Me concentro mejor cuando mi profesor utiliza la gamificación. MG5. Esta metodología me ayudará a realizar, más a menudo, autoevaluación y autorreflexión sobre mi proceso en cualquier ámbito. MG6. Puedo dar explicaciones más eficazmente con el uso de la gamificación. MG7. Gracias a la gamificación puedo desarrollar procesos cognitivos de retroalimentación para aprender de mis errores en el proceso de toma de decisiones.
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA (MI)	MI1. La gamificación hace el aprendizaje más atractivo y emocionante. MI2. Pienso que la gamificación hace que el aprendizaje sea más agradable y activo. MI3. La experimentación con gamificación supone una personalización del proceso de aprendizaje haciéndolo más adaptado y eficiente ya que cada estudiante podría aprender a su ritmo. MI4. Las clases mediante gamificación son más atractivas que las clases sin ellas. MI5. Sería adecuada y pertinente la utilización de la gamificación como apoyo a los materiales didácticos tradicionales en las asignaturas del Grado de Educación Primaria en las que se pudiese utilizar. MI6. Formo parte en los debates o actividades que se realizan en clase cuando mi profesor/a utiliza la gamificación. MI7. Utilizando la gamificación me permitiría trabajar sobre problemas cuasi reales desarrollando aspectos como la creatividad y la imaginación.
COMPETENCIA COOPERATIVA (CC)	CC1. La utilización de la gamificación desarrollaría la construcción compartida del conocimiento entre todos los miembros que participan en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. CC2. Utilizando la gamificación se favorecen las destrezas de trabajo en grupo en las organizaciones educativas. CC3. Puedo participar más en las clases cuando mi profesor utiliza la gamificación. CC4. Es más fácil mantener mi atención cuando la gamificación se utiliza durante las acciones formativas. CC5. Gracias a la gamificación sé asumir las responsabilidades individuales en un grupo utilizando estrategias cooperativas. CC6. La gamificación me ayudará a conocer y emplear nuevas estrategias para gestionar nuevas situaciones o resolver problemas a los que me enfrento.

GRÁFICO 1. *Dimensión "Metacognición" del cuestionario.*



En la dimensión "Metacognición", el 100% de los encuestados ha respondido a todos los ítems. En relación al ítem MG1, el 41,27% está de acuerdo y el 58,73% está totalmente de acuerdo. Con respecto al ítem MG2, el 53,97% está de acuerdo y el 46,03% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem MG3, el 6,35% está algo en desacuerdo, el 55,56% está de acuerdo y el 38,1% está totalmente de acuerdo. En el ítem MG4, el 3,17% no está de acuerdo, el 6,35% está algo en desacuerdo, el 52,38% está de acuerdo y el 38,1% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem MG5, el 1,59% está algo en desacuerdo, el 55,56% está de acuerdo y el 42,86% está totalmente de acuerdo. Respecto al ítem MG6, el 12,7% está algo en desacuerdo, el 47,62% está de acuerdo y el 39,68% está totalmente de acuerdo. Finalmente, en el ítem MG7, el 3,17% está algo en desacuerdo, el 50,79% está de acuerdo y el 46,03% está totalmente de acuerdo.

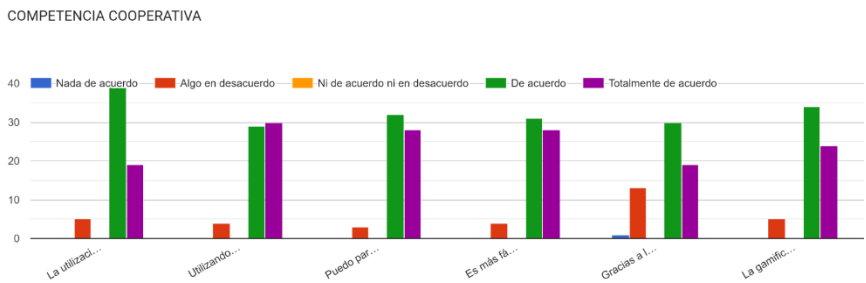
GRÁFICO 2. *Dimensión "Motivación Intrínseca" del cuestionario.*



En la dimensión "Motivación Intrínseca", el 100% de los encuestados ha respondido a todos los ítems. Con respecto al ítem MI1, el 33,33% está de acuerdo y el 66,67% está totalmente de acuerdo. En el ítem MI2,

el 39,68% está de acuerdo y el 60,32% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem MI3, el 22,22% está algo en desacuerdo, el 39,68% está de acuerdo y el 38,10% está totalmente de acuerdo. En el ítem MI4, el 41,27% está de acuerdo y el 58,73% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem MI5, el 22,22% está algo en desacuerdo, el 42,86% está de acuerdo y el 34,92% está totalmente de acuerdo. Con respecto al ítem MI6, el 3,17% no está nada de acuerdo, el 20,63% está algo en desacuerdo, el 39,68% está de acuerdo y el 36,51% está totalmente de acuerdo. Finalmente, el ítem MI7 recoge un 9,52% algo en desacuerdo, el 44,44% de acuerdo y el 46,03% totalmente de acuerdo.

GRÁFICO 3. *Dimensión "Competencia Cooperativa" del cuestionario.*



En la dimensión "Competencia Cooperativa", el 100% de los encuestados ha respondido a todos los ítems. Con respecto al ítem CC1, el 7,94% está algo en desacuerdo, el 61,90% está de acuerdo y el 30,16% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem CC2, el 6,35% está algo en desacuerdo, el 46,03% está de acuerdo y el 47,62% está totalmente de acuerdo. En relación al ítem CC3, el 4,76% se encuentra algo en desacuerdo, el 50,79% de acuerdo y el 44,44% está totalmente de acuerdo. En el ítem CC4, el 6,35% está algo en desacuerdo, el 49,21% de acuerdo y el 44,44% está totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem CC5, el 1,59% no está nada de acuerdo, el 20,63% está algo en desacuerdo, el 47,62% está de acuerdo y el 30,16% está totalmente de acuerdo. Finalmente, con respecto al ítem CC6, el 7,94% se posiciona algo en desacuerdo, el 53,97% está de acuerdo y el 38,10% está totalmente de acuerdo.

Más del 45% de los futuros docentes encuestados se posicionan totalmente de acuerdo en que las dinámicas gamificadas en el aula desarrollan habilidades relacionadas con la autoevaluación y autorreflexión, no solo en el aula, sino también aprenden a hacerlo fuera del aula. Pues los retos que la gamificación presenta en el aula fomentan la consecución del mismo gracias a los elementos del juego. Gracias a los factores de la gamificación, la cognición del alumnado se ve afectada positivamente; se adquieren nuevos elementos cognitivos y se trabaja su concienciación para que cada individuo pueda medir y moldear sus propios procesos cognitivos, de socialización y cooperación. La alta opinión del alumnado parece significar que la mayoría de ellos han adquirido el pensamiento metacognitivo durante la gamificación en el aula; sin embargo, no podemos hacer una afirmación exhaustiva pues el sesgo investigador confirma la evolución cognitiva como un factor extenso y no predecible a corto plazo. No obstante, podemos afirmar: si algún alumno/a no ha progresado cognitivamente de forma consciente, lo hará; pues el primer escalón para conseguirlo es la concienciación del uso cognitivo. El objetivo principal de esta investigación era identificar las actitudes de los futuros docentes hacia la gamificación en el aula y gracias a esta encuesta el alumnado está más cerca de la concienciación cognitiva:

> *"Me parece que todas estas dimensiones toman un papel imprescindible para el correcto desarrollo cognitivo y psicológico en el aula del centro ordinario."* (Entrevista 1)

> *"Pensándolo bien la gamificación puede afectar al compromiso y la motivación, lo que podría llevar indirectamente a adquirir más conocimientos y habilidades, pero no es seguro que esto ocurra por lo que para algunos alumnos puede que no sea beneficioso en absoluto."* (Entrevista 2)

> *"Este cuestionario me ha parecido muy interesante ya que me ha hecho reflexionar sobre muchos aspectos que ni siquiera me había planteado anteriormente. En mi opinión la gamificación es una forma innovadora de introducir conocimientos a los alumnos para que las clases sean más activas y llevaderas."* (Entrevista 3)

> *"La motivación es un aspecto clave en la gamificación ya que es la fuerza impulsora que hace que el alumnado participe en las actividades."* (Entrevista 4)

> *"Mediante la gamificación se mantiene más la atención de los alumnos, lo que repercute positivamente en el aprendizaje, es más efectivo."* (Entrevista 5)

> *"La motivación es un factor fundamental para cualquier actividad que realicemos en nuestra vida. Gracias a la competencia cooperativa, los niños se ayudan entre sí generando habilidades y conocimientos que posteriormente podrán utilizar en diferentes facetas de su vida."* (Entrevista 6)

Estas son algunas de las respuestas al último apartado del cuestionario: "Aportaciones críticas sobre el cuestionario". La gran mayoría de ellas hablan en torno a la motivación, atención y participación: ítems cognitivos.

Según los resultados, el alumnado presta mucha importancia a la motivación intrínseca, atención y participación durante el proceso gamificado. En el caso de que estos factores sean trabajados de forma consciente por el alumnado, entonces encontraremos una mayor eficacia en los grupos cooperativos. Más del 38% de los futuros docentes encuestados opinan que la gamificación favorece las destrezas de trabajo cooperativo. Es decir, un tercio de ellos podrían conocer y dominar su motivación, atención y participación en procesos gamificados dentro del aula para que el objetivo común del grupo cooperativo sea resuelto de forma eficaz; al no ser la mayoría conscientes de sus habilidades y limitaciones, complica la acción de asumir responsabilidades grupales o estrategias cooperativas. No obstante, la consecución de ello es un camino extenso que requiere mayor tiempo del uso de estas metodologías; por ello aumenta la importancia del uso de la gamificación y elementos propios del juego dentro del aula.

5. DISCUSIÓN

La gamificación usada en la formación de futuros docentes nos ha dado la oportunidad de crear un ambiente de reflexión sobre el propio proceso aprendizaje realizado, tomando conciencia de sus propias propuestas cognitivas, algunas revisiones sobre las creencias de los estudiantes nos confirman esta idea (Dichev & Dicheva, 2017). Lo que significa que al interactuar con aplicaciones formativas que utilizan elementos de gamificación, como recompensas, desafíos y niveles, han experimentado una

mayor participación y motivación en el proceso de aprendizaje. Lo podemos contrastar con la siguiente investigación donde se subraya la percepción de los estudiantes con la gamificación en Educación Superior (Pegalajar-Palomino, 2021). Esto ha llevado a una mayor conciencia de tus propias estrategias cognitivas, es decir, de cómo piensan, procesan la información y resuelven problemas.

En relación con los resultados obtenidos y según la escalera de la metacognición de Swartz y Perkins (1989), no podemos saber si el alumnado ha adquirido la reflexión y el dominio de sus propios procesos cognitivos; sí podemos conocer que alguna parte del alumnado, de forma inconsciente, sabe que está trabajando estos procesos. Este es el primer paso de un largo camino para conseguir el objetivo metacognitivo final.

La gamificación en las aplicaciones formativas nos ha ayudado a reflexionar sobre sus enfoques de aprendizaje (Enfoques de aprendizaje | ECLKC, 2020), en este sentido como propuesta de mejora nos apuntamos revisar las propuestas realizadas en el Marco de Head Start, que a menudo se han presentado desafíos que han requerido la aplicación de sus habilidades cognitivas y la resolución activa de problemas. Por tanto, nos ha proporcionado información sobre qué es lo que mejor ha funcionado con nuestros futuros docentes, donde debemos enfocarnos para conseguir los mejores resultados y cuál es el camino para seguir mejorando habilidades en áreas específicas.

Además, el uso de aplicaciones formativas con gamificación nos ha facilitado la autorreflexión, ya que a menudo nos ha proporcionado retroalimentación inmediata sobre tu desempeño y progreso. Esta retroalimentación nos ha permitido evaluar sus propias fortalezas y sus áreas de mejora, lo que a su vez ha contribuido a una mayor conciencia de tus propias propuestas cognitivas, tal y como venimos desarrollando en este escrito esta es una de las adquisiciones fundamentales.

Ahora bien, nuestro objetivo ha sido buscar la gestión eficaz de los grupos cooperativos mediante el uso de la gamificación. Y hemos encontrado en las aplicaciones de la gamificación una herramienta muy útil en la organización educativa, ya que permite mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, así como fomentar la

creatividad y la innovación en el equipo. Por lo tanto, es importante que las organizaciones educativas sigan avanzando en la aplicación de la gamificación como una estrategia para mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio llevaron a las siguientes conclusiones, podemos indicar que nuestro instrumento de gamificación (AGEDU), ha surtido un fuerte impacto. Los ítems relacionados con “Metacognición” han sido recolocados gracias a la supresión de la dimensión inicial “Toma de Decisiones”.

Durante el proceso de análisis de datos, el cuestionario inicial sufrió modificaciones, ya que las dimensiones principales que abarcaba eran "Aprendizaje Situado", "Motivación Intrínseca", "Competencia Cooperativa" y "Toma de Decisiones". Los ítems correspondientes a cada una de estas dimensiones fueron reubicados en las nuevas dimensiones sin alterar las respuestas de los encuestados. Las nuevas dimensiones son "Metacognición", "Motivación Intrínseca" y "Competencia Cooperativa". El análisis estadístico se ha llevado a cabo de nuevo por expertos y sigue dentro de los parámetros de fiabilidad.

Se pretende seguir mejorando y depurando el cuestionario eliminando ítems para abarcar, de forma más amplia, la valoración del impacto de la gamificación en la formación docente. En cuanto al impacto que estas prácticas tienen en los centros educativos, tal y como hemos apuntado anteriormente es un recurso de aprendizaje valioso (Ligueras Rodríguez, 2019).

El instrumento que estamos analizando y explorando nos permite seguir avanzando en futuras indagaciones sobre el diagnóstico de las actitudes docentes hacia la gamificación, así como el uso de las metodologías emergentes.

Esta investigación quiere contribuir a las implicaciones formativas que están desarrollaron los futuros docentes, como es una actitud favorable en su rol profesional hacia el uso de aplicaciones de gamificación como

herramientas de aprendizaje. Tal y como hemos indicado en los resultados, favorece la metacognición, que ya hemos descrito como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

En resumen, el juego es una herramienta valiosa en la educación y debe ser utilizado de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. La a motivación y el compromiso en los procesos de aprendizaje regulado son esenciales para la gestión del cambio y la innovación en las organizaciones educativas, incorporando a los estudiantes en un rol activo, desarrollando la creatividad y la innovación en los grupos cooperativos de trabajo. La gamificación es una herramienta muy útil en la organización educativa, ya que permite mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, así como fomentar la creatividad y la innovación en el equipo. Por lo tanto, es importante que las organizaciones educativas sigan avanzando en la aplicación de la gamificación como una estrategia para mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos.

En las propuestas de futuro nos gustaría seguir profundizando en las diferentes aplicaciones de la gamificación. Especialmente en la definición de los roles de los equipos de trabajo cooperativo siguiendo a otros autores y ensayando con propuestas de Serius Game (Lee, J. (2004) De igual forma seguiremos las indicaciones de (Khelaghi, et.al, 2021), dado que deseamos profundizar en la potenciación de esta herramienta que está teniendo un desarrollo exponencial, y como hemos podido constatar cuenta con una literatura científica abundante y concluyente, sobre la importancia de aprender y desarrollar equipos de aprendizaje, y por ende de trabajo en el futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo recibido del Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Junta de Andalucía. Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España a través del proyecto de Investigación I+D+i, titulado: Diagnóstico y Formación del Profesorado para la Incorporación de las TIC en Alumnado con Diversidad Funcional (EDU2016-75232-P).

8. REFERENCIAS

Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. British journal of psychology.

Baturay, M. H. (2011). Relationships among sense of classroom community, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course. Interactive Learning Environments, 19(5), 563-575.

Bohada Zárate, M.C., & Sánchez Santos, C. (2017). Bienestar Eudaimónico En Adultos Jóvenes Que Se Encuentran A Favor O En Contra Del Proceso De Paz En Colombia. COGNICIÓN SOCIAL, CONDUCTA PROSOCIAL, METACOGNICIÓN: SU RELACIÓN.

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International journal of educational technology in higher education, 14(1). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042

Enfoques de aprendizaje | ECLKC. (2020, 20 noviembre). ECLKC. https://bit.ly/3rkrlU3

Gil-Quintana, J., & Jurado, E. P. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria: Estudio multicaso de centros educativos españoles. Perfiles Educativos, 42(168), 107–123. https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.168.59173

Gómez-Paladines, Lisseth & Ávila-Mediavilla, Carlos. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía. 6. 329. 10.35381/r.k.v6i3.1316.

Henar, R. N. (2020). Educación basada en el pensamiento. Modelo de ciclos. Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42919

Iftene, A., & TrandabÄƒÈ›, D. (2018). Enhancing the attractiveness of learning through Augmented Reality. Procedia Computer Science, 126, 166-175.

Imran, H. (2022). An Empirical Investigation of the Different Levels of Gamification in an Introductory Programming Course. Journal of Educational Computing Research. https://doi.org/10.1177/07356331 221144074

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. psychometrika, 39(1), 31-36.

Khaleghi, A., Aghaei, Z., & Mahdavi, M. A. (2021). A gamification framework for cognitive assessment and cognitive training: Qualitative study. JMIR Serious Games, 9(2). https://doi.org/10.2196/21900

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. Academic exchange quarterly, 15(2), 146.

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Lores-Leyva, Idevis, Díaz-Pompa, Félix, & Calzadilla-González, Onaida. (2021). Aprendizaje cooperativo: panorama de las investigaciones científicas publicadas en Sciencedirect en el período 1965-2017. EduSol, 21(74), 32-46. Epub 08 de enero de 2021. Recuperado en 15 de junio de 2023, de https://bit.ly/3O6nu61

Ligueras Rodríguez, M.L. (2019). El juego como recurso didáctico en la Formación Inicial Docente. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Martínez Gómez, D., & Valdés Velásquez, A. (2019). Validación piloto de la batería psicopedagógica evalúa-0.

Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. Cuaderno de pedagogía universitaria, 15(29), 3-11.

Parra-Gonzalez,M.E & Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un analisis cienciométrico. Revista de Educación, 386, octubre-Dicembre 2019 https://bit.ly/3XJ3MAh

Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 169–188. https://doi.org/10.6018/rie.419481

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73–99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Ramirez, E., Huerta, R. M., & Concepción, R. J. (2020). Aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en estudiantes de ciencias empresariales. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 5(2), 37–49. https://doi.org/10.5281/zenodo.3759827

Rodríguez-Mendoza, R., & Jardey Suárez, O. (2022). La motivación y el estudio de la función cuadrática con GeoGebra®. Educación y Humanismo, 24(42).

Schmidt, G. A., Kelley, M., Nazarenko, L., Ruedy, R., Russell, G. L., Aleinov, I., ... & Zhang, J. (2014). Configuration and assessment of the GISS ModelE2 contributions to the CMIP5 archive. Journal of Advances in Modeling Earth Systems, 6(1), 141-184.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE "EMOFIT", UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO UNIENDO LAZOS ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL CENTRO DE DÍA DE TUDELA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Tras la pandemia del COVID 19 se ha puesto de manifiesto sin lugar a dudas, que la salud es el gran pilar que sustenta toda actividad de las personas (Inchausti, García-Poveda, Prado-Abril, & Sánchez-Reales, 2020) . No podemos ni debemos olvidar los efecto que sufrió y arrastra la sociedad debido al mismo, aumentando los índices de obesidad, problemas musculares, articulares, respiratorios así como con depresión, ansiedad (Villas-Boas, White, Kaplan, & Hsia, 2023). No debemos olvidar que la mente también se lesiona, y el aumento de la prevalencia en este sentido ha aumentado significativamente, por lo que no es una cuestión baladí y debe ser abordado con el máximo cuidado y desde diferentes ámbitos (Duan & Zhu, 2020).

A este respecto son más que patentes los efectos positivos que los programas de promoción de la salud tienen mediante fundamentalmente un estilo de vida activo, sobre la salud integral independientemente de su contexto (George, y otros, 2022) Lo que pone de manifiesto la necesidad de la promoción de la salud de manera integral entre la población general, teniendo muy en cuenta en su desarrollo los tres pilares existentes: salud física, salud psíquica y salud social pudiéndose considerar como un nuevo paradigma (Sánchez-Ordóñez, 2021).

¿Qué mejor contexto que el educativo para fomentar la promoción de la salud? Sin duda, va a generar una gran base sobre la que a posteriori la población va a disponer de diversas herramientas para poder mantener o mejorar la salud.

En esta línea el nivel educativo de FP puede ser idóneo para la promoción de la salud, surgiendo recientemente diversos currículos como son por un lado, Grado medio Técnico "Guía en el medio natural y tiempo libre" (Real Decreto 402/2020, 2020), así como Grado superior Técnico superior en acondicionamiento físico (Real Decreto 651/2017, 2017) que permiten desarrollar la promoción de la salud de manera integral, dadas las características particulares de su perfil profesional, competencia general, cualificaciones y unidades de competencia, competencias personales profesionales y sociales, competencias transversales, objetivos generales de ciclo formativo así como dentro de cada módulo formativo, dar respuesta a los resultados de aprendizaje así como a los criterios de evaluación de manera particular. Todo este maremágnum curricular teniendo en cuenta la función finalista por antonomasia de estas titulaciones: la inserción laboral, dando una transferencia positiva y directa en la protección de la salud de la población.

A nivel educativo nos encontramos en una era de cambio hacia la innovación, pero esta debe ser entendida de manera correcta, no toda innovación va a conseguir un fruto educativo y/o profesional adecuado. En este sentido, el contexto de la formación profesional ha permanecido anclado varias décadas atrás simulando el modelo educativo industrial, que se sustentaba en una simetría jerárquica jefe-trabajador semejante a profesor-alumno en la que el alumno/trabajador apenas disponía de libertad a la hora de resolver situaciones. Lo que actualmente ha quedado obsoleto, siendo la resolución de problemas/situaciones empresariales concretas lo más común en el día a día, todo ello teniendo en cuenta la inmensa disponibilidad de información de la que dispone el alumno/trabajador (Navarra, 2019). Lo que se traduce en el alumnado de formación profesional que debe adaptarse a las empresas, las cuales trabajan mayoritariamente por proyectos y en muchos casos para prestar servicios. Dicho de otra manera, lo más común es que viene el cliente, define sus necesidades y a partir de ahí el equipo fija el objetivo, recaba

información, planifica, elige herramientas, analiza posibles soluciones, elige la más viable y desarrolla el producto final o da solución al problema o consigue el objetivo deseado. Por tanto, a día de hoy surgen nuevas necesidades, en base a un mundo globalizado y sometido a un cambio constante, por lo que se hacen necesarias en las personas, habilidades que le permitan ser capaz de aprender con otras, ya que en una sociedad en red el aprendizaje individual no tiene sentido (competencias transversales).

Asimismo, necesitamos reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario social, y más concretamente en el contexto existente. Parece claro que se hace necesaria una renovación a nivel pedagógico. Dicha renovación viene marcada desde el espacio europeo de educación y se materializa de manera general en la legislación española (LOMLOE, 2020). Promoviendo nuevos aprendizajes, introduciendo metodologías activas que superan un enfoque centrado en contenidos y avanzan hacia un aprendizaje que superan un enfoque centrado en contenidos y avanzan hacia un aprendizaje más integral que dan un gran valor a las competencias transversales y el aprendizaje para toda la vida, donde los contenidos se asientan en destrezas de aprendizaje que dotan al alumnado de herramientas necesarias para poder afrontar la formación en su vida laboral y personal. En la que aparecerán nuevas profesiones, habrá una mayor competencia laboral, adiós al trabajo de toda la vida, mayor exigencia de estudios, la oficina será on-line, existirán cambios en los horarios, existirán rápidos avances tecnológicos, y existe una globalización a nivel económico.

¿Cómo dar respuesta a la necesidad de abordar un servicio como puede ser la promoción de la salud? La legislación vigente en materia educativa toma el aprendizaje colaborativo basado en proyectos como eje central y más aún en el ámbito de la formación profesional (Baena Graciá, Angulo Zevallos, Gualoto, Padilla Valencia, & Sanz Blasco, 2012). Además, propuestas basadas en el mismo ya han demostrado un efecto motivador (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) lo que es debido al involucrar la competencia (relacionado con los resultados de aprendizaje) la relación (relacionado con empatía-feedback) y la autonomía (dejar hacer), de esta manera el alumnado se siente protagonista del proceso.

Ahondando en el mismo, el foco está en el "aprender" y no en el "enseñar" (siendo el alumnado el protagonista del proceso). El aprendizaje es social y colaborativo. Se trabaja la motivación de quien aprende y se tiene muy en cuenta el factor emocional. Son sensibles a las diferencias individuales. Son exigentes con cada alumno y alumna pero no lo sobrecargan. Se centran en la capacidad de resolver retos, problemas, proyectos, casos, servicios y no solo en la de asimilar conocimientos. Evalúan en continuo, miden la evolución y hacen mucho hincapié en el feedback formativo. Promueven proyectos y actividades que implican varias materias dentro y fuera del centro formativo. El espacio educativo ya no es el aula convencional. El aprendizaje sale, contagia a su entorno y a la vez lo incluye en el centro.

El papel de los docentes deja de ser el de transmisores de conocimiento para transitar hacia una labor de guía del proceso educativo del alumno y de la alumna. Son muy conscientes de que el conocimiento es muy accesible y evoluciona muy rápidamente y por ello, emplean parte de su tiempo en enseñar a los alumnos a ser críticos con los contenidos, a acercarse a las fuentes fiables. Utilizan las tecnologías como herramientas facilitadoras y no como un fin. Colaboran con numerosos colegas dentro y fuera del centro y comparten experiencias y aprendizajes. Trabajan más por proyectos que por áreas de conocimiento. Se forman y actualizan en continuo. Difunden y comparten los resultados de sus experiencias en redes sociales contribuyendo a acercar la educación a la sociedad. En esta línea se han desarrollado con éxito propuestas de aprendizaje colaborativo basado en proyectos más aprendizaje de servicio (Ramírez Domínguez, 2022), aprendizaje colaborativo basado en proyectos (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) o de aprendizaje servicio (Pérez, y otros, 2014) pero orientadas al contexto educativo de la formación profesional y para la promoción de la salud con el foco en las emociones no hay antecedentes.

Ya por último, sin dejar de lado que nos encontramos en la era de la revolución tecnológica en las comunicaciones, expansión de la información, virtualidad y globalización y con un valor añadido de que próximamente a los docentes nos van a exigir acreditar competencias en tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, que por ejemplo

el producto final de un proyecto tenga como foco la utilización de nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos mediante (Ramírez Domínguez, 2022) aporta tanto en docentes como en alumnado esa perspectiva hacia la digitalización, la que ha venido para quedarse. Se hace no solo beneficioso sino también recomendable que los docentes y por ende el alumnado utilicen con destreza herramientas tecnológicas que vayan a favorecer su desempeño tanto didáctico como profesional (Holgado Carrasco & Sosa Díaz, 2018).

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y valorando la necesidad de implementar propuestas educativas innovadoras del tipo el aprendizaje colaborativo basado en proyectos o el aprendizaje de servicio.

El principal objetivo de este estudio fue valorar la aplicación de talleres prácticos desarrollados por el alumnado de formación profesional de la familia de actividades físico deportivas para la promoción de la salud en el centro de día de Tudela (Navarra) teniendo como foco las emociones así como la creación de un google sites como producto final.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La redacción del presente capítulo ha tenido como base el proyecto de innovación docente denominado "EMOFIT" concedido por el departamento de educación en la Comisión de Selección prevista en la base 5a del Anexo I de la RESOLUCIÓN 114/2022, de 28 de marzo y en la Resolución 115/2022, de 28 de marzo, del Director General de Educación, por la que se regula la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Plan de Formación Permanente del profesorado durante el curso 2022-2023.

El proyecto "EMOFIT", se enmarca dentro de los ciclos de formación profesional y más concretamente fue desarrollado por el alumnado de los cursos: 1º y 2º de Grado Medio "Técnico Guía en el medio Natural" mediante los módulos: Guía de baja y media montaña" (para primer

curso) y “Maniobras con cuerdas” (para segundo curso) y 1º y 2º de Grado Superior “Técnico superior en acondicionamiento físico del CIP ETI de Tudela en los módulos formativos de 1º “Fitness en sala de entrenamiento polivalente”, “Habilidades sociales” y “Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical” y de 2º “Control postural, bienestar y mantenimiento funcional”. Lo que supone el gran valor añadido de ser un proyecto con carácter intermodular e interciclo dentro de la familia profesional de actividades físico deportivas.

Para el diseño del proyecto se han seguido las indicaciones del programa KIMUA (cuyo significado es brote) las que son marcadas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda (Navarra, 2019) lo que facilita enormemente que el proyecto llegue a buen fin. Siguiendo las mismas el docente debe como punto de partida identificar el proyecto (para lo que diseña un documento denominado Canvas”, que en una sola hoja de papel refleja el resumen del proyecto detallando los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, ciclo formativo que intervienen, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización en trimestre y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre-producto final) paquetes de trabajo, equipos tareas y roles así como herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación/ recursos a utilizar, difusión del proyecto (incluir el enlace a la web del centro). Todo ello sin olvidar la evaluación: competencias técnicas (resultados de aprendizaje), competencias transversales, evaluando tanto del proceso como del resultado teniendo en cuenta las herramientas que se van a utilizar. El producto final del mismo fue la creación e implementación de talleres orientados a la promoción de la salud con foco en las emociones en personas pertenecientes al centro de día de Tudela, así como la creación de un google sites en el que aparecieran diversos materiales resultado de la aplicación de los talleres.

3.2. Participantes

En el desarrollo del proyecto la muestra objetivo de estudio fueron las personas mayores del centro de día de Tudela. El coordinador del proyecto contacto con el gerente del centro de día vía llamada telefónica en marzo de 2022 indicando los objetivos del proyecto así como las

actividades mediante el Canvas educativo, en el que se refleja la información más relevante, obteniendo el visto bueno. Posteriormente se realizó una reunión presencial, en la que se firmó un convenio de colaboración entre las entidades CIP ETI de Tudela y Centro de día de Tudela en pro de la colaboración de dichas instituciones de cara a iniciar el proyecto a partir de septiembre de 2022 con el inicio de las clases del curso 2022-23. A lo largo del proceso participaron 31 personas mayores del centro de día de manera voluntaria.

3.3. Cuestionarios

En los talleres prácticos se valoraron las emociones mediantes el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013).

La aplicación del cuestionario GES tuvo lugar justo al llegar al centro de día, posteriormente se realizaba el taller con una duración aproximada de 45-50 minutos y finalmente se volvía a pasar el cuestionario, para finalizar la actividad. La cumplimentación dado que las personas mayores no dominaban las tecnologías de la información y la comunicación se realizó en papel, para que finalmente traspasar los datos a un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4. Rendimiento académico

Como novedad en lo que a este apartado se refiere debemos tener en cuenta que es un proyecto con carácter intermodular e interciclo, por lo que hay aspectos curriculares en relación a la evaluación, que tienen que matizarse con los instrumentos de evaluación/calificación utilizados por cada uno de los docentes implicados en su aplicación, no obstante, se ha querido ejemplificar como se pueden generar sinergias entre los diferentes módulos formativos, para obtener las mejores propuestas posibles y de esta manera en base al análisis el mejor producto final (Sites con las propuestas). Para ello, se llevaron a cabo una serie de tareas (entregables) de proyecto para el alumnado correspondiente. A continuación, en

las Tablas 1, 2, 3 y 4 se detallan el grupo, entregable y porcentaje sobre la notal final del proyecto.

Por otro lado, cabe resaltar la evaluación de las competencias trasversales a la hora desarrollar todo proyecto. No solo lo relativo al saber y al saber hacer, sino también al saber ser. En el caso particular del proyecto del proyecto "EMOFIT", las competencias transversales evaluadas mediante rúbrica fueron: 1 Responsabilidad y compromiso, autonomía a iniciativa personal; 2 Aprender a aprender; 3 Comunicación oral; 4 Tratamiento de la información y competencia digital; 5 Creatividad e innovación; 6 Trabajo en equipo; 7 Comunicación escrita.

***TABLA 1**. Entregables 1º de grado medio y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
1º Grado Medio	Orientación y sus beneficios en personas mayores	15%
	Investigación y diseño de talleres	20%
	Aplicación práctica de los talleres	20%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales	25%

***TABLA 2**. Entregables 2º de grado medio y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
2º Grado Medio	Coordinación óculo manual y sus beneficios en personas mayores	15%
	Investigación y diseño de talleres	20%
	Aplicación práctica de los talleres	20%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales	25%

***TABLA 3**. Entregables 1º de grado superior y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
1º Grado Superior	Beneficios de la fuerza, soporte musical y las habilidades sociales en personas mayores.	15%
	Investigación y diseño de talleres	20%
	Aplicación práctica de los talleres	20%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales.	25%

***Tabla 4**. Entregables 2º de grado superior y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto
2º Grado Superior	Test y emociones	15%
	Investigación y diseño de talleres	20%
	Aplicación práctica de los talleres	20%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales.	25%

3.5 Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a fecha de 16 de septiembre de 2022 y finalizó a con un evento Meet en el que estaban invitados todos los participantes del mismo el 17 de marzo de 2023..

En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua (Navarra, 2019) siguiendo los siguientes pasos: 1ºSe reúne a las diferentes clases y se plantea una pregunta guía, en este caso fue la siguiente: ¿Podemos mejorar las emociones mediante el ejercicio físico? . En este punto, cada clase reflexionó mediante la herramienta de google Jamboard, temporalización: septiembre. 2º Creación de grupos de 3-4 personas con diferentes perfiles de analista, gestor, creativo y colaborador, todo ello en base a utiliza un cuestionario basado en 6 preguntas que indican el perfil más marcado de cada alumno. (Navarra, 2019). A nivel cualitativo y en base a la experiencia en desarrollo de proyectos cabe destacar este punto dado que se generan grupos en función del perfil del alumnado del grupo clase, lo que permite que cada alumno tenga su rol

acorde a su perfil y por lo tanto se sienta feliz en el desarrollo de los entregables. A partir de aquí a cada grupo se le proporciona una hoja de roles y normas, para que la cumplimente de manera consensuada así como así como una hoja Excel tipo en la que van registrando si cumplen o no con los entregables tanto a nivel cualitativo como en tiempo y forma, temporalización: septiembre. 3º Se entregan los entregables a desarrollar y su temporalización de trabajo para el desarrollo de contenidos, temporalización: octubre-noviembre. 4º Creación de los contenidos en google sites y experimentación práctica de los talleres por parte de alumnado y profesorado participante con temáticas relativas a los módulos formativos, la sesión tipos duraba 45-50 minutos y el alumnado ponía en práctica 4-5 dinámicas que habían sido diseñadas previamente. Temporalización: noviembre-febrero. Habilidades Sociales 10 de noviembre y 12 de enero (actividades cooperativas para favorecer las relaciones sociales); Control postural, bienestar y mantenimiento funcional 18 de noviembre y 20 de enero (movilidad, estabilidad, cuento motor, power poses, respiración y relajación); Fitness en sala de entrenamiento polivalente 24 de noviembre y 26 de enero (trabajo de fuerza con diferentes metodologías y materiales como gomas); Guía en baja y media montaña 28 de noviembre y 30 de enero (trabajo de microorientación aumentando la complejidad); Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical 16 de diciembre y 8 de febrero (coreografías de los tiempos "jóvenes" de las personas mayores, por ejemplo el pasodoble "No te vayas de Navarra") ; Maniobras con cuerdas 19 de diciembre y 16 de febrero (actividades de destreza óculo manual con cuerdas). 6º Depuración de contenidos y actualización de Google Sites, temporalización: marzo. 7º Difusión de los resultados en un evento Meet. Temporalización: 17 de marzo.

3.6 Análisis estadístico

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel y cuestionario Google Forms para el análisis de datos.

4. RESULTADOS

Los principales resultados del proyecto en lo que a la aplicación de los diferentes talleres y su valoración con el cuestionario GES, los podemos ver en las tablas 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

TABLA 5. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción felicidad y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	8,15	9,19
Guía de baja y media montaña	8,08	9,20
Habilidades sociales	8,09	9,27
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	8,08	9,20
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	8,23	9,22
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	8,04	9,23
VALORES MEDIOS TOTALES	8,11	9,22

TABLA 6. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción sorpresa y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	6,67	6,63
Guía de baja y media montaña	6,70	6,93
Habilidades sociales	6,74	7,01
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	6,7	6,96
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	6,75	6,73
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	6,71	6,97
VALORES MEDIOS TOTALES	6,71	6,87

TABLA 7. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción tristeza y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	0,65	0,34
Guía de baja y media montaña	0,68	0,35
Habilidades sociales	0,67	0,30
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,68	0,35
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,65	0,33
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,68	0,35
VALORES MEDIOS TOTALES	0,67	0,34

TABLA 8. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción miedo y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	0,33	0,21
Guía de baja y media montaña	0,35	0,22
Habilidades sociales	0,24	0,16
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,35	0,22
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,32	0,20
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,34	0,19
VALORES MEDIOS TOTALES	0,32	0,20

TABLA 9. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción ira y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	0,44	0,35
Guía de baja y media montaña	0,45	0,37
Habilidades sociales	0,31	0,21
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,45	0,37
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,42	0,34
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,39	0,30
VALORES MEDIOS TOTALES	0,41	0,33

TABLA 10. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción rechazo y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	0,96	0,50
Guía de baja y media montaña	0,96	0,52
Habilidades sociales	0,68	0,38
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,96	0,52
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,92	0,48
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,83	0,48
VALORES MEDIOS TOTALES	0,88	0,48

Los resultados nos indican que la emoción felicidad es la que más aumentado en términos absolutos con una media de 1,11, sin embargo en términos relativos se habría reducido a la mitad la emoción tristeza de 0,67 a 0,34 así como la emoción rechazo de 0,88 a 0,48. Las emociones sorpresa, miedo e ira, variaron en menor medida tanto en términos absolutos como en términos relativos.

Referido al producto final google sites “EMOFIT· en la imagen 1 podemos observar su finalización en lo que a formato y estructura se refiere.

IMAGEN 1. *Google Sites oficial EMOFIT.*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A día de hoy la sociedad en general está haciendo frente a los efectos deletéreos de la pandemia Covid 19 en diversos aspectos y especialmente al relacionado con la salud (Duan & Zhu, 2020)ref salud post COVID) y de forma más concreta las personas mayores en su deterioro congitivo y con afectación emocional (Yu-Hui, y otros, 2021). A nivel educativo, anteriormente se han desarrollado con éxito proyectos en pos de la promoción de la salud (Chao Millor, Díaz González, García Roux, & Oruezabala, 2017), pero la presente propuesta se configura como novedosa tanto por su forma aunando el colectivo de las personas mayores con estudiantes tanto de grado medio como de grado superior aportando carácter interciclo e intermodular con una duración de dos trimestres, con numerosos entregables de desarrollo de proyecto así como por su fondo, mediante la promoción de la salud orientada a la mejora de las emociones y su producto final en forma de Google Sites.

La relación entre la realización de actividad física y gozar de una buena salud emocional ha sido ampliamente descrito (Arrieta, y otros, 2018)Pero los resultados obtenidos nos hacen valorar que una sesión de actividad física enfocada a la mejora de estado emocional se alinea con las emociones de felicidad a su vez reduciendo la tristeza. Siendo todas las actividades, independientemente del taller/dinámica llevado a la

praxis como efectivo, por lo que adquiere gran potencial el ejercicio físico como herramienta emocional dado el aumento en la prevalencia de enfermedades mentales. A nivel cualitativo, destacar que cada vez que íbamos al centro de día con el alumnado nos recibían y despedían encantados mediante una ovación, lo que suponía un valor emocional para el propio alumnado participante.

Además el uso de google sites, como ya se observó en otros estudios (Ramírez Domínguez, 2022)puede favorecer la adherencia y mejorar el aprendizaje, haciendo al alumnado partícipe del proceso y pudiendo intercambiar información cualitativa al rellenar cuestionarios google forms por parte del profesorado participante para dar feedback sobre las propuestas.

Como docentes y en este caso de la familia de actividades físico deportivas somos por ende promotores de salud, y con este "motivo" podemos conseguir nuestros objetivos finalistas en este caso de formación profesional, que es aportar al alumnado situaciones y herramientas necesarias para implicar de manera al alumnado en su proceso enseñanza-aprendizaje dando respuesta a todos los elementos curriculares con especial importante de las competencias profesionales, personales y sociales así como de los resultados de aprendizaje. En este caso metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos es una forma efectiva de conseguirlo (Marín Marín, 2019).

Por otro lado, informar que una vez finalizado el proyecto EMOFIT, los resultados de aprendizaje evaluados fueron superados por el 100% del alumnado lo que nos lleva inequívocamente a pensar que es una forma adecuada de llevar al aula el proceso enseñanza-aprendizaje (Gavala-González, 2017). Esto ha podido estar condicionado por el elevado grado de motivación que aporta dicha metodología (Chiva Bartoll, Corbatón Martínez, & Zorrilla Silvestre, 2015), así como por un carácter activo en el que el alumnado es el protagonista (Mosquera Gende, 2003), siendo su respuesta la clave de la solución. Además, que en su futuro laboral los resultados obtenidos sugieren que la adherencia de sus clientes va a ser elevada ((Nikolic Turnic, y otros, 2022)pudiendo desarrollar su futura práctica laboral de forma efectiva.

Asimismo y como valor añadido, resaltar que para desarrollar con éxito el proyecto EMOFIT, el equipo docente realizaba reuniones de coordinación con una periodicidad semanal o bisemanal, en las que se resolvían problemas y se compartían ideas y peculiaridades que iba aportando el desarrollo del propio proyecto, valorándolo aún más si cabe por el "empaque" que tuvo así como para tener al equipo docente motivado y unido a lo largo de los 2 primeros trimestres del curso escolar 22-23.

No cerrar, sin indicar que el estudio dispuso de diversas limitaciones, siendo la principal el tamaño de la muestra (n = 31 personas mayores), su selección (voluntaria) o que no se contara con un grupo control. En futuras propuestas que apliquen la misma metodología será interesante la inclusión de grupo control, así como tratar de que el tamaño de la muestra aumente.

Para finalizar, indicar que de cara al curso 23-24 ha quedado aprobado el futuro proyecto "RECETA DE SALUD" que tiene como eje central valorar las emociones mediante dispositivos electrónicos como son las diademas MUSE 2 aplicando diversas actividades en diferentes contextos, con la actividad física como eje central.

6. CONCLUSIONES

Los talleres prácticos supieron una mejora en la emoción de felicidad así como de sorpresa y tristeza, en la población de mayores del centro de día de Tudela estudiada, lo que sugiere que el ejercicio físico puede ser una herramienta muy valiosa a nivel emocional con dosis de 45-50 minutos como se observó en el estudio.

El desarrollo y aplicación de la promoción de la salud llevado a cabo mediante el aprendizaje colaborativo basado en proyectos mediante el modelo Kimua, con carácter intermodular a interciclo ha tenido una valoración muy positiva por parte del profesorado participante y en el cen-Centro de día de Tudela.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer en gran medida al departamento de educación de Navarra la adjudicación del proyecto de innovación docente así como a los profesores colaboradores en lo que al desarrollo de actividades se refiere: Alberto Cebollada Kremer, David Cárdenas Martín, Javier Rodríguez Sola, Unai Azcárate Jiménez, María Alberdi García, Natalia Isaba Aramendía, David Sarró García, Virginia Jiménez Burgos, Alicia Baigorri García y Juan Carlos Muruzabal Villanueva así como a los 31 participantes del centro de día con su gerente a la cabeza.

8. REFERENCIAS

Arrieta, H., Rezola-Pardo, C., Echeverria, I., Iturburu, M., Gil, S. M., Yanguas, J. J., . . . Rodriguez-Larrad, A. (2018). Physical activity and fitness are associated with verbal memory, quality of life and depression among nursing home residents: preliminary data of a randomized controlled trial. BMC Geriatr, Mar 27;18(1):80. doi: 10.1186/s12877-018-0770-y.

Baena Graciá, V., Angulo Zevallos, J., Gualoto, D., Padilla Valencia, V., & Sanz Blasco, J. (2012). El aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr en la universidad el acercamiento al mundo profesional. Espiral. Cuadernos del profesorado, ISSN-e 1988-7701, Vol. 5, Nº. 9, 2012.

Chao Millor, M., Díaz González, I., García Roux, E., & Oruezabala, J. (2017). Ven, móvete, cultura de salud: Proyecto colaborativo de aprendizaje activo en la promoción de una cultura de Salud (IES Leixa, Galicia) . Revista de educación física: renovar la teoría, 147, 53-62.

Chiva Bartoll, O., Corbatón Martínez, R. G., & Zorrilla Silvestre, L. (2015). Efecto de un programa de aprendizaje-servicio sobre el clima motivacional en la asignatura "Actividad físico-deportiva y salud". Tándem: Didáctica de la educación física, Nº 48, págs. 47-55.

Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. Lancet Psychiatry, 7(4), 300-302.

Fernández Rodrigo, L., Vaquero Tió, E., Balsels Bailón, M., & Fernández Peláez, N. (2016). Las TIC para el desarrollo del programa socioeducativo "Caminar en familia". ¡Qué opinan los profesionales? Tecnología, innovación e investigación en ls proesos de enseñanza-aprendizaje., ISBN 978-84-9921-848-9. pags. 2434-2445.

Gavala-González, J. (2017). La inclusión del vídeo como herramienta para la mejora del rendimiento académico ene studiantes universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En N.-H. F., & A. Arcos-Vargas, Factores de éxito de los estudiantes universitarios y herramientas para conseguirlo (págs. 116-128). (Eds.).

George, E. S., El Massi, A., Kwasnicka, D., Romeo, A., Cavallin, S., Bennir, A., . . . Guagliano, J. M. (2022). Effectiveness of Adult Health Promotion Interventions Delivered Through Professional Sport: Systematic Review and Meta-Analysis. Sports Med., Nov;52(11):2637-2655. doi: 10.1007/s40279-022-01705-z. Epub 2022 Jun 16.

Holgado Carrasco, C., & Sosa Díaz, M. J. (2018). El uso de las TIC en el aprendizaje basado en proyectos y problemas. EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación, 1172-1179.

Inchausti, F., García-Poveda, N., Prado-Abril, J., & Sánchez-Reales, S. (2020). La Psicología Clínica ante laPandemia COVID-19 en España. Clínica y Salud. Avance online., https://doi.org/10.5093/clysa2020a11.

Lapena Estella, C., & Laguna Fernández, V. (2019). Talleres de salud: guía para su desarrollo. Enfermería comunitaria II, 677-704.

Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G. .. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. Revista de Investigación Educativa, 31(1),151-165. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.

Marín Marín, J. A. (2019). Metodologías activas con recursos tecnoló-gicos en Educación Superior. Inclusión, Tecnología y Sociedad,, 1752–1765.

Mosquera Gende, I. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: el papel de los docentes. . Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8, 1138-1663.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos “ACBP”. Una labor de equipo. Zas comunicación.

Nikolic Turnic, T., Vasiljevic, I., Stanic, M., Jakovljevic, B., Mikerova, M., Ekkert, N., . . . Jakovljevic, V. (2022). Post-COVID-19 Status and Its Physical, Nutritional, Psychological, and Social Effects in Working-Age Adults-A Prospective Questionnaire Study. J Clin Med, Nov 10;11(22):6668. doi: 10.3390/jcm11226668.

Pérez, S. S., Sebastiani Obrador, E. M., Arranz Albó, X., Josep, C., Giné-Garriga, M., & Sánchez, J. (2014). El aprendizaje servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Barcelona: Obradó.

Ramírez Domínguez, R. (2022). Proyecto de innovación docente "Activa salud", una propuesta, un aprendizaje deservicio para la promoción de la salud desarrollada a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. En C. C. Carlos Hervás-Gómez, Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI (págs. ISBN 978-84-1122-460-4, págs. 314-329). Dykinson.

Real Decreto 402/2020. (2020). Por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y te tiempo libre y se fijan los aspetos básicos del currículo.

Real Decreto 651/2017. (2017). Por el que se establece el título de Técnico Superior en acondicionamiento físico y se fijan los aspectos básicos del currículo.

Sánchez Galán, J. M., & Fraile Ruiz, J. (2014). ropuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte. . Vectores de la pedagogía docente actual (pp. 485–503).

Sánchez-Ordóñez, J. M. (2021). Desarrollo y salud: la emergencia de un nuevo paradigma. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,, (31), 413-436. doi: 10.25100/prts.v0i31.8934.

Villas-Boas, S. B., White, J. S., Kaplan, S., & Hsia, R. Y. (2023). Trends in depression rosk before and during the COVID-19 pandemic. Plos One, May 17;18(5):e0285282. doi: 10.1371/journal.pone.0285282.

Yu-Hui, L., Ye-Ran, W., Qing-Hua, W., Yang, C., Xian, C., Ying, L., . . . Yan-Jia. (2021). Post-infection cognitive impairments in a cohort of elderly patients with COVID-19. Mol Neurodegener, Jul 19;16(1):48. doi: 10.1186/s13024-021-00469-w.

AVALIANDO OS AVALIADORES. A REFLEXIVIDADE DOCENTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

BRUNO REIS
Universidade Autónoma de Lisboa
LabCom

JOÃO DE SOUSA
Universidade Autónoma de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o propósito de avaliar um projecto pedagógico desenvolvido no ensino universitário português. Desde o ano de 2017 que dois docentes das unidades curriculares de Atelier de Rádio I e Atelier de Rádio II, do curso de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa, operam numa modalidade de investigação-acção (IA)[3] como eixo norteador da sua actividade docente. Tal pressuposto parte da concepção da docência como uma prática relacional que necessita ser pensada em permanência (Stenhouse, 1987) e de forma colaborativa com todos os implicados, no sentido de se perceberem as dificuldades resultantes do processo e se pensarem medidas capazes de suprir as questões mais críticas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

Esta abordagem pedagógica foi pensada pelos dois docentes, segundo nos relataram nas entrevistas que efectuamos, atendendo a três factores fundamentais. Em primeiro lugar, por conceberem o ensino radiofónico como um exercício colectivo. Embora cada um dos docentes tenha de forma autónoma a seu cargo uma disciplina de rádio, a planificação, execução, monotorização, avaliação e reflexão critica do processo do

[3] A partir de agora IA

ensino de rádio é pensada num continuum que visa trabalhar competências de "linguagem áudio". Verificamos neste caso uma abordagem próxima da perspetiva de Whitehead (1990), que observa que IA é propensa a ser desenvolvida em contextos formativos onde se verificam afinidades entre docentes, o que potencia sinergias reflexivas.

Um segundo aspecto que advogam os docentes para promoverem esta *praxis* pedagógica, é o caracter iminentemente prático das unidades curriculares leccionada. As configurações das disciplinas de rádio estão organizadas em lógica de execução de tarefas, por via da concretização de ciclos teórico-práticos, com necessidade de verificação do processo, organização que está muito afecta à proposta da IA, como assinala Cortesão (1998). O processo parte de um enquadramento teórico, "de como fazer", suscitando a orientação para a execução de uma tarefa, abrindo a necessidade de um novo ciclo, do feedback docente, para que se possa aferir se os trabalhos vão ao encontro dos objectivos traçados, o que se traduz numa necessidade efectiva de uma monotorização constate para uma prática efectiva de validação ou de alteração do que foi produzido.

Uma terceira razão que impeliu os professores a trabalharem desde uma perspetiva de IA, prende-se com a natureza fortemente relacional em contexto de sala de aula, já que os alunos trabalham muitas das vezes em grupo, tentando simular as práticas profissionais do exercício radiofónico. O que implica uma necessária avaliação colectiva do trabalho realizado, já que escrutinar constantemente o processo faz parte integrante da própria aprendizagem (Pereira, Oliveira e Amante, 2015).

Partindo deste enquadramento, pretendemos verificar que critérios estão subjacentes à materialização de uma proposta pedagógica de IA. Queremos verificar como se estruturam as quatro fases de que fala Kemmis (2007); planificação, acção, observação e reflexão (potenciadores de novas propostas correctivas para as insuficiências verificadas no processo de ensino-aprendizagem e a formulação de renovadas estratégias educativas).

A nossa proposta vai no sentido de desvelarmos os mecanismos que estão por detrás da concepção de uma abordagem de IA aplicada a um

caso de estudo, cujas investigações estão mais centradas na avaliação dos processos e dos seus resultados do que no posicionamento pedagógico dos educadores. Assumimos como eixo diferenciador uma perspetiva meta-metodológica (Ritzer, 2002), suscitando aos actores que promovam uma (auto)reflexão crític acerca dos seus próprios propósitos.

Estruturamos para esta abordagem a leitura de um processo formativo que atribui significativa importância a autoavaliação produzida pelos docentes (parte integrante da própria prática pedagógica). Na discussão dos dados, tentaremos perceber a dimensão autoformativa do processo reflexivo (Terrasêca, 2016), onde os professores aprendem a ser professores a partir do escrutínio da sua prática e das insuficiências que identificaram no processo.

2. OBJECTIVOS

O objectivo principal desta investigação é compreender a reflexividade desenvolvida pelos docentes em linha com os fundamentos pedagógicos da IA. Para esse efeito, queremos de forma específica entender os seguintes aspectos:

- Percebermos os fundamentos teóricos que estruturam o programa das unidades curriculares e as estratégias pedagógicas afectas ao processo.
- Entendermos a forma como se processa a interação como os alunos no sentido de fazerem parte integrante do processo participativo da aprendizagem.
- Averiguarmos os critérios e procedimentos desenvolvidos pelos docentes para a observação do processo educativo e respectivo processo reflexivo para a identificação de elementos críticos.
- Identificarmos os procedimentos que são desenvolvidos pelos professores para atenuar as dificuldades e barreiras no processo de aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de percebermos de forma mais apurada os mecanismos usados pelos dois docentes, para o exercício de uma prática pedagógica de IA que vem sendo desenvolvida desde o ano 2017, optamos por realizar uma abordagem mista com enfoque qualitativo de estudo de caso. Abordagem que se revela pertinente, se atendermos que num estudo de caso se "analisa, de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas" (Pardal e Lopes, 2011, p. 19). Tendo em conta que uma proposta de IA pode ter variações de modelos (Whitehead, Elliott, Kemmis, Lewin), estruturalmente organiza-se por uma filosofia estabilizada. Partir de um caso para estudo, caracterizando e debatendo em profundidade a sua configuração, permite pensar de forma abrangente uma dada proposta educativa. Decidimos para o efeito combinar uma dupla abordagem qualitativa:

- Realizar uma análise de conteúdo aos programas das unidades curriculares, com o sentido de sistematizarmos a partir de critérios específicos (Carriço Reis, 2017), aspectos significativos para a compreensão das actividades de ensino-aprendizagem propostas e verificar se estão em linha com os fundamentos da IA. Para esse efeito olharemos para os seguintes aspectos; objectivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, metodologias de ensino e avaliação.

- Duas entrevistas aos professores, tentando compreender a forma como equacionam o ensino de rádio e aferirmos se o seu *modus operandi* se coaduna com uma abordagem de IA, envolvendo os estudantes de forma activa no processo pedagógico e na avaliação (Brown e Harris, 2013). As entrevistas foram feitas individualmente, com o sentido de aferirmos o nível de coerência subjacente a um processo pedagógico que é desenvolvido por dois docentes, que assumem terem uma linha de orientação programática e uma sintonia pedagógica.

Para o efeito trabalharemos as perguntas partindo das 5 dimensões de análise já mencionadas anteriormente e que estruturam os ciclos de IA; 1. planificação, 2. acção, 3. observação, 4. reflexão e 5. implementação de melhorias. Para estas dimensões desenhamos um conjunto de indicadores que estruturaram um guião para a entrevista: 1.1. princípios subjacentes a modelação dos programas curriculares; 1.2. competências técnicas e sociais que se pretendem desenvolver nos programas das duas unidades curriculares. 2.1. estratégias pedagógicas para a atingirem os objectivos traçados; 2.2. articulação dos conteúdos radiofónicos com outros saberes académicos; 2.3. princípios de interacção establecidos os entre docentes e discentes. 3.1. mecanismos de observação e recolha de dados acerca do processo pedagógico. 4.1 etapas do processo de (auto/hétero) avaliação; 4.2. o procedimento reflexivo acerca do ensino-aprendizagem. 5.1. propostas de melhoria e lógicas de implementação.

4. RESULTADOS

Importa contextualizar que as disciplinas de rádio aparecem no 3º ano (1º e 2º semestre) na licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa. São leccionadas desde 2014 por dois docentes[4], que segundo as suas próprias palavras, paulatinamente têm introduzido nas suas práticas pedagógicas lógicas de maior reflexividade e monotorização do processo educativo, questão que trataremos agora de escalpelizar.

Para a explanação dos dados, cruzaremos a análise qualitativa realizada aos programas das duas unidades curriculares como os discursos produzidos nas entrevistas. O intuito é aferirmos o grau de consonância existente entre a proposta burocrática expressa no documento escrito e as práticas enunciadas pelos docentes. De igual forma, queremos perceber se existe sintonia discursiva entre as explicações oferecidas

[4] No ano lectivo de 2023/2024 foi incorporado um terceiro docente no processo, que não foi incluído no presente trabalho tendo em conta que somente agora chegou a Universidade e ainda está em processo de adaptação as dinâmicas desenvolvidas pelos dois docentes que foram tidos como interlucotores do nosso estudo. Em trabalhos de monotorização futura será interesse perceber que contributos consegue introduzir este terceiro elemento.

pelos dois docentes. Para efeitos de identificação usaremos a sigla P1 e P2 para nos referirmos aos dois professores.

Para o efeito, seguiremos a ordem estabelecida pelas dimensões e respectivos indicadores previamente explicados no apartado metodológico. Começamos então por aferir que competências são solicitadas em cada uma das disciplinas de Rádio (I e II) e tentamos cotejar se existe uma relação estabelecida entre os dois planos curriculares, no fundo, de que forma se pensa o processo de planificação da actividade curricular. Verificamos que cada docente tinha presente de forma muito clara as competências que estariam balizadas no seu plano curricular (Atelier de Rádio 1 – Usar a voz, atmosferas sonoras, efeitos e música = linguagem áudio e Atelier de Rádio 2 – Trabalhar a narrativa informativa). O entendimento de ambos em relação a construção dos currículos das duas unidades disciplinas é pensado como um todo.

> É feito um trabalho em equipa, que dá um gozo imenso porque é interessante fazer este jogo. Tem sido uma experiência muito gratificante. Até porque nós somos obrigados a olhar um para o outro e a trabalhar um com o outro, ajudar-nos um ao outro nas decisões e fazer os tais julgamentos que às vezes têm de ser feitos, tentando usar os melhores critérios (P1).

Planos curriculares que foram inicialmente pensados a partir das propostas das congéneres portuguesas e das universidades de referência no estrangeiro.

> Fizemos uma análise dos melhores currículos de Portugal e do estrangeiro, sobretudo dos Estados Unidos (Boston College). Também da Universidade de Sheffield, na Inglaterra. Chamou-nos muita atenção aquilo que se fazia em Portugal, por exemplo, no Cenjor. A forma de ensinar no Cenjor uma metodologia em 4 passos que nós seguimos (P2).

Contudo, fica muito clara uma intenção de ambos os docentes de trabalharem de forma permanente um conjunto de competências durante todo a formação radiofónica dos discentes. Estruturalmente trabalham o saber "usar a voz", que implica dominar técnicas de captação e edição de som no sentido de se conseguirem "produzir sensações diferentes".

> A unidade curricular é dividida em dois semestres e nesses dois semestres temos atelier de rádio 1 e atelier de rádio 2. No primeiro

> procuramos trabalhar mais aspetos de produção radiofónica e o início da utilização da voz. Das atmosferas dos efeitos da música também na organização do trabalho da rádio. Estes são os componentes da linguagem áudio e mesmo este termo que utilizamos atualmente, linguagem áudio, é também para nos adaptarmos a nova lógica, ao *podcast* e aos progressos que tem havido e que nós tentamos sempre acompanhar (P1).

Outros dos aspectos que estrutura todo o processo de formação radiofónica passa por "saber escrever para rádio, tendo a noção de como funciona o texto" (P2). De forma complementar, capacitar os alunos para a planificação, produção, programação e apresentação de produtos radiofónicos "diferenciados". Competências pensadas por ambos os docentes para apetrechar os discentes para "trabalharem numa redacção de rádio". Essa é uma preocupação constante dos docentes ao longo das entrevistas, existe uma preocupação efectiva no processo de formação de capacitar os discentes para o mercado de trabalho, quer do ponto de vista das habilidades técnicas, trabalhando os recursos dos programas de som, assim como, habilidades de organização e planeamento de conteúdos radiofónicos.

> Primeiro dizer que trabalhamos competências técnicas e não tecnológicas, ou seja, não interessa se o aluno grava no *software* A ou B, interessa é que saiba aquilo que está a gravar, que saiba escrever para rádio e esta é uma competência técnica fundamental. Que saiba usar a sua voz de forma correta e acho que é uma competência técnica fundamental. Que saiba planear um produto para rádio, voltamos a outra competência técnica (...) Técnicas ou competências técnicas que nós pretendemos que os alunos alcancem, que são as competências técnicas do meio profissional, aquelas que nos pareceram ser as competências mínimas, mas suficientes para fazer um trabalho inicial minimamente competente no meio profissional. Estamos a falar de rádio ou de áudio vocacionado para o *podcas*t (P2).

De igual forma, verificamos uma sensibilidade por parte de ambos docentes para que as unidades curriculares trabalharem "outras competências" que não apenas as da técnica radiofónica. Apontam que estão preocupados em desenvolver as competências emocionais, relacionais, organizativas, criativas e críticas. Registamos que durante as conversas mantidas existe uma preocupação em relação a estas competências sociais, contudo são aspecto de segunda ordem em relação as questões de natureza técnica (mais detalhadas e aprofundadas no

decorrer das conversas). Da leitura do programa (oculto) também não conseguimos identificar estratégias especificamente pensadas para o trabalhar das outras competências psicossociais.

> Bom, é claro que, para além das competências técnicas temos as competências humanas e emocionais. Essas são tocadas quando trabalhamos em ateliers. Competências emocionais são muito tocadas. Procuramos desenvolver com os alunos inteligência emocional (...) Estamos a preparar pessoas para trabalharem no mundo profissional, que até conhecemos muito de perto, com tudo o que tem de bom e de mau e como tal, as competências emocionais também têm de ser preparadas. Trabalhamos estes aspetos para além das competências técnicas. Competências relacionais são muito, muito importantes. É por isso que temos trabalhos de grupo, é por isso que temos trabalho em redação (P2).

Notamos igualmente sintonia entre os professores, na lógica de como se pensa a crescente complexidade da aprendizagem radiofónica. Para ambos, o programa é pensado "do domínio de competências básicas até questões de maior complexidade".

Em relação a dimensão de acção, os docentes coincidem que o processo pedagógico depende em boa medida da relação de proximidade que conseguem estabelecer como os alunos no decurso pedagógico, em boa medida beneficiado de terem as turmas dividas por pequenos núcleos de trabalho. Outro dos vectores que têm como estruturante na construção da relação é a clarificação das dinâmicas e métodos de trabalho que querem implementar no transcurso dos semestres. Para o efeito, consideram de fundamental importância detalharem no primeiro dia de aulas a apresentação pormenorizada dos conteúdos programáticos, o respectivo cronograma de execução e os critérios de avaliação (informação que é também partilhada no e-learning).

> Na apresentação da unidade curricular, logo no primeiro dia, são dados todos os pormenores, datas de entrega e tudo o que é necessário para fazer esta unidade curricular. Também aqueles avisos das coisas importantes, aquelas coisas que nós vamos reconhecendo durante todos os anos. Para conseguirmos ao máximo deixar o aluno avisado para aquilo que vem, e começar a explicar a realidade da rádio, o que é que vão fazer, o que é que vão aprender nesta unidade curricular (P1)

Na tentativa de conseguirem acompanhar de forma permanente os alunos estruturam a organização das suas unidades curriculares em

trabalhos “simples e curtos”. Contudo, mencionam que os alunos manifestam que o somatório dos exercícios solicitados se revela como “uma carga pesada” (questão que não tem o mesmo entendimento por parte dos docentes). Esta dessintonia existente é explicada pelos docentes como decorrente da dificuldade que os discentes manifestam na organização e planificação da suas actividades académicas. Teremos particular interesse em perceber se na etapa de implementação de melhorias este aspecto é tido em conta e suscetível de uma proposta concreta de melhoria.

A par da carga lectiva que comportam as próprias unidades de curriculares de rádio, tentamos perceber se existia sensibilidade por parte dos formadores em relação aos conteúdos e cargas lectivas ministradas em outras disciplinas no curso, no sentido de se pensar o processo como um todo, que comporta a relação do discente com todas as aprendizagens em conjunto. Registamos um entendimento superficial em relação ao que se trabalha em outras unidades curriculares e uma articulação meramente pontual ao nível das sinergias com outros conteúdos, atendendo que “é difícil articular em tempo real colaborações entre diferentes disciplinas” (P2).

No que concerne aos instrumentos de observação registamos um diagnóstico totalmente centrado nas próprias experiências docentes, mas sem estarem consubstanciadas em elementos de natureza mais estruturantes. Assinalamos que efetuam no início dos semestres e de cada tarefa um diagnostico dos pré-requisitos dos discentes por meio de perguntas informais e que monotorizam as dificuldades de execussão das tarefas propostas por via de conversas com os alunos.

Tal facto decorre do uso de instrumentos de monotorização que se centram em lógicas de manifesta informalidade (não mencionando registos mais estruturados). As estratégias de observação do processo pedagógico estão centradas em “conversas informais com os alunos para percebermos as dificuldades” (P1) e o diálogo permanente que se estabelece nas aulas que assenta numa dimensão de “autoanálise por parte dos alunos” (P2). No “final de cada trabalho damos feedback para os alunos perceberem os aspectos críticos e como os podem ultrapassar”. De forma complementar usam os “inquéritos aos docentes e os

respectivos comentários" para perceberem quais as dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem de rádio.

> Nós temos conversas regulares, nós procuramos ir auscultando constantemente a turma. Eu no final de cada trabalho procuro fazer a autoavaliação. Avaliação do desempenho. Procuro saber se de facto há algo mais que o docente possa fazer para ajudar na concretização daquele objetivo. As conversas informais e este *feedback* formal também são importantes para o processo. Fora, também, a avaliação que é feita pela própria Universidade (P1).

Decorrente deste exercício reflexivo são apontados pelos docentes alguns pontos críticos no processo, que poderíamos agrupar em duas vertentes. Uma primeira de natureza logística; a sala de aula não contempla a configuração mais adequada para uma dada forma de operar. Uma segunda do domínio das competências dos alunos; "um escasso conhecimento dos estudantes das questões de actualidade e do mundo onde vivem" (P2), dificuldade com o uso do software áudio, alguma incapacidade de organização de parte dos discentes para cumprirem os prazos estipulados para entrega dos trabalhos e alguma dificuldade em operarem em dinâmica de grupo.

> E notamos muitas vezes uma grande falta de capacidade de organização e de método. Tentamos sempre ajudar o aluno a melhorar esses aspetos. Criar datas para entrega de alguns pontos, nem que seja o guião de um dos trabalhos ou obrigar a que o aluno tenha de ter a responsabilidade de o fazer. Com isso não estamos a dificultar, estamos a ajudá-lo na organização do trabalho e para que depois também o resultado saia melhor (P1).

Como nota de rodapé enunciam que registam continuadas queixas por parte dos discentes em relação aos "muitos momentos de avaliação que estão sujeitos nas unidades curriculares de rádio ao longo do semestre". A leitura dos docentes em relação a esta questão é a manifesta incapacidade dos alunos para se organizarem.

Atendendo ao enunciado no ponto anterior, os responsáveis pela disciplina de rádio propõem "alguns reajustes" (P2); "dilatarem o espaço entre trabalhos e introduziram espaços intermédios de entrega" (P1) para melhor escrutinarem as dificuldades sentidas pelos alunos no processo de materialização dos trabalhos.

De forma complementar mencionam que tentam trabalhar ao longo de todo o semestre a competência critica dos discentes enquanto ouvintes, para se familiarizarem com produtos áudio capazes de os estimular do ponto de vista criativo. Como forma de icentivo e trabalho em ambiente real, todos os trabalhos produzidos, em ambas disciplinas, destinam-se à publicação na rádio da Universidade Autónoma de Lisboa (Rádio Autónoma[5]). De forma pontual, usam como incentivo adicional a inclusão dos discentes em projectos radiofónicos coordenados por eles e que são exibidos em rádios profissionais (como por exemplo o Repórteres Em Construção - REC[6]).

5. DISCUSSÃO

Os dados previamente apresentados suscitam como discussão a importância do processo reflexivo por parte dos docentes, já que este aspecto é aquele que se manifesta de forma mais estruturante para uma prática pedagógica que se orienta pela constate aferição do processo. Sendo assim, a questão auto-avaliativa dos docentes permite aferir o grau de implicação dos mesmos no ensino-aprendizagem (Kemmis e McTaggart, 1988), tendo em conta a sua vontade de alterar pressupostos que não contribuam para os objectivos previamente traçados.

Assumimos a análise do conceito autoavaliação desde a proposta enunciada por Terrasêca (2016, p.167) que evidencia "ser imperativo esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo".

Partindo deste postulado, falta-nos uma das partes da equação para perspectivarmos de forma consistente uma leitura da própria intersubjectividade, os depoimentos dos alunos acerca do ensino-aprendizagem. Assumindo desde já essa limitação, iremos reconstruir

[5] https://radio.autonoma.pt

[6] https://www.reporteresemconstrucao.pt

parcialmente esse aspecto partindo das evidências produzidas pelos docentes acerca do própria interacção gerada. Dai extraímos uma primeira evidência substantiva, ausência no discurso docente de uma dimensão auto-reflexiva que permita registar as próprias limitações da sua actuação no processo. A leitura produzida pelos professores radica invariavelmente num olhar para outras componentes do processo, nomeadamente para as insuficiências formativas dos alunos e as questões logísticas. Estes são para os docentes os elementos críticos que perturbam de forma mais nítida a persecução dos objectivos estabelecidos.

Pode também ter contribuído para esta ausência de reflexividade docente, uma dada forma de laborar. O grau de sintonia existente entre ambos, expresso de forma taxativa no uso do plural quando se referem as questões da rádio ou a forma como significam a cumplicidade existente entre ambos, orienta o discurso fortemente para um consenso, subtraindo da equação inconformidades ou autocríticas. A conformação de tal evidência parece reproduzir uma dimensão coercitiva, pensando em Durkheim, já que o *modus operandi* do processo é umbilicalmente colectivo, contribuindo certamente para a destituição de um espaço de individualidade metodológica crítica.

Tal facto pode estar condicionado pelo que chamaríamos "obsessão pelo quotidiano", em que o escrutínio corrente assente nos trabalhos solicitados, aporta uma sensação de acompanhamento crítico, podendo inibir uma leitura mais estrutural e global do processo (que se tem de pensar como um todo). Para um olhar mais cirúrgico do processo, em sintonia com os desígnios de uma IA, seria necessário um processo de monotorização rigoroso (recolha, análise e produção de relatórios) capaz de oferecer recursos que permitissem explicações menos genéricas dos comportamentos dos discentes e das insuficiências do processo, evitar caiar assim na falácia interpretativa da "própria experiência", como assinala Pimenta (2002). O reducionismo reflexivo limita dessa forma a natureza última do ciclo do processo, a implementação de melhorias. Não será casualidade que as propostas correctivas para se melhorar o ensino-aprendizagem da rádio sejam enunciadas como "pequenos reajustes pontuais".

6. CONCLUSÃO

Identificámos nesta análise estratégias pedagógicas próprias de uma lógica de desenvolvimento curricular, em linha com o que propõe Ribeiro (1990); atividades de motivação, comunicação para uma perceção de objetivos de cada tarefa, relacionamento da tarefa com atividades anteriores, orientação das tarefas para as aprendizagens, estratégias que promovem um clima de confiança, atividades de *feedback* sobre a execução da tarefa, uma prática sequencial de tarefas, da menor para a maior exigência. O busílis da questão é que a tónica que suporta a definição dos objetivos está excessivamente focada em competências técnicas, não se articulando com os comportamentos que se visam trabalhar nas sessões. Recordamos que uma das dificuldades apontadas pelos docentes repousa em questões comportamentais, tanto de organização individual como grupal dos alunos.

No que tange às dinâmicas produzidas, assinalamos como positiva a abertura à crítica dos alunos e o diálogo constante, como forma de dirimir dificuldades na aprendizagem, sobretudo como é feita, em pequenos grupos. Contudo, faltam formas expeditas de registo e leituras críticas dessas evidências. Registamos também interessante o diagnóstico informal, no início de cada disciplina e no início de cada tarefa, mas deveriam estar formalizadas outras soluções que permitissem uma monotorização efectiva das competências iniciais de partida dos discentes, com vista a um reajuste estratégico para se conseguirem cumprir os objectivos efectivamente traçados.

Com vista a melhoria da reflexividade pedagógica, é preciso superar o mero debate entre professores para a identificação de lacunas e melhorias. Cada docente deverá construir o seu espaço de autonomia crítica, a partir da leitura e análise sistemática dos dados levantados desde uma estratégia de observação fundamentada. Para depois sim, partindo de critérios mais reflectidos, construir um debate crítico acerca do processo pedagógico. Falta sobretudo uma reflexão autocrítica, abrangente, que se afaste da "espuma dos dias".

7. REFERÊNCIAS

Brown, G. & Harris, L. (2013). Student self-assessment. Em J. McMillan (Ed.), The SAGE handbook of research on classroom assessment (pp. 367–393). Sage.

Carriço Reis, B. (2017). Os conteúdos em análise - teoria e práticas da análise de conteúdo. Em J. Feijó (Coord.), Metodologias de investigação em Ciências Sociais (pp. 205-236). Editora Escolar.

Cortesão, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica à importância da prática da investigação-acção. Revista de Educação, VII (1), pp.27-33.

Kemmis, S. (2007). Action research. En M. Hammersley (Ed.), Educational research and evidencebased practice (pp.167-180). Sage.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecmento profissional relevante. Em L. Máximo-Esteves (org.). A Visão panorâmica da Investigação-Acção (pp. 7-14). Porto Editora.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Areal editores.

Pereira, A., Oliveira, I. & Amante, L. (2015). Fundamentos da avaliação alternativa digital. Em T. Cardoso, A. Pereira e L. Nunes (Eds.) Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior. Universidade Aberta edições.

Pimenta, S. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. Em S. Pimenta e E. Ghedin (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Cortez.

Ribeiro, A. (1990). Desenvolvimento curricular. Texto Editora.

Ritzer, G. (2002). Teoria sociológica moderna. McGraw Hill.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata.

Terrasêca, M. (2016). Autoavaliação, avaliação externa.... Afinal para que serve a avaliação das escolas? Cadernos CEDES, 36 (99), pp. 155-174.

Whitehead, J. (1990). How do I improve my professional practice as an academic and educational manager? a dialectical analysis of an individual's educational development and a basis for socially orientated action research. Dísponivel en https://www.actionresearch.net/writings/bk93/8wc90.pdf

UN PROCESO DE MEJORA DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL

JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
Universidad del País Vasco

ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA
Universidad del País Vasco

ITSASO AROCENA PÉREZ
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

En el Congreso "La Educación Social en España" organizado por el C.I.D.E. en 1989, se asentaron muchas de las bases de la profesión de la Educación Social en el estado, profesión que surge debido a las necesidades profesionales que muestran tres espacios educativos: la Animación Sociocultural, la Educación de Adultos y la Educación Especializada. Este congreso tuvo un doble objetivo. El primero, la búsqueda de una clarificación y profesionalización de la Educación Social; y el segundo, la precisión del campo laboral, el perfil profesional y la integración en el mundo laboral (Cobo, 1989).

De forma paralela se produjo una importante labor legislativa en el marco de los estudios superiores con la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto y el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (BOE 14/12) establecieran las directrices generales que permitieron la elaboración de los planes de estudio de la Diplomatura de Educación Social, el Real Decreto de 10 de octubre de 1991 creara la Diplomatura en Educación Social y el Real Decreto 1393/2007 ordenara las enseñanzas universitarias oficiales en base al proceso de Bolonia impulsado por el Espacio de Educación Europeo de Educación Superior en 1999 (Ministros europeos, 1999). A pesar de los avances realizados, la profesión continúa trabajando por conseguir los objetivos planteados en

el citado congreso celebrado hace ya más de 30 años y sigue siendo necesario revisar y actualizar los actuales Graso de Educación Social.

A día de hoy, 48 universidades repartidas en 30 provincias del estado (MINECO, 2021), bajo unas pautas comunes y otras a elección del perfil profesional que quiera impulsar cada universidad (ANECA, 2005), tienen la responsabilidad de formar el alumnado de la titulación de Educación Social. Esta formación tiene que dar respuesta a unos conocimientos disciplinares propios de las ciencias de la educación y a una demanda social, a una trayectoria histórica de intervención socioeducativa y a una realidad laboral. Así, la labor de las universidades que gestionan los grados de Educación Social es formar a profesionales de carácter pedagógico, generadores de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que posibilitan (ASEDES, 2007, p.38):

- La transmisión, desarrollo y promoción de la cultura
- El generar redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales
- La mediación social, cultural y educativa
- El conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales
- El diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
- La gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Así, el título de Educación Social, desde sus comienzos, y de manera más acentuada con el proceso Bolonia y con la adaptación de la titulación al Espacio Europeo de Educación Superior mediante la implementación del grado, se ha caracterizado por tres cuestiones. (1) Por tener una base pedagógica en filosofía, psicología, sociología, antropología e historia de la educación; (2) por tener un fuerte núcleo relacionado con la intervención socioeducativa; (3) y, por tener un proceso de Practicum con un peso importante en el grado.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje que, mediante su plan de estudios, y especialmente mediante el Practicum y el peso que tiene dentro del grado, permite generar confluencia entre teoría y práctica, entre los

estudios de Educación Social y la realidad profesional. Un proceso que finaliza con el desarrollo de distintas habilidades que dan pie a adquirir las competencias profesionales de la Educación Social, agrupadas en los siguientes cuatro bloques (ASEDES, 2007). (1) Capacidades comunicativas; (2) capacidades relacionales; (3) capacidades de análisis y síntesis; (4) capacidades crítico-reflexivas.

La formación que recibe el alumnado está claramente regulada y sustentada en tres ámbitos generales definidos en el Libro Blanco de la Educación Social (ANECA, 2005): la educación social especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas. No obstante, estos ámbitos no se adecúan a la realidad profesional actual. Por este motivo, la formación universitaria, con su base en el Libro Blanco del título de grado en Educación Social (ANECA, 2005), debe ir adaptándose a la realidad cambiante de esta profesión, ya que, una de las características de la Educación Social es su carácter dinámico indispensable para seguir el ritmo de la sociedad a la que ofrece su servicio.

Esto es particularmente importante respecto al Practicum, que debe estar permanentemente conectado a los cambios que constantemente se dan en la realidad de esta profesión, fruto de la creciente demanda socioeducativa existente desde los distintos servicios, recursos y programas que se gestionan desde los ámbitos municipales y territoriales.

La incorporación de estos cambios al grado de Educación Social es un tema complejo, ya que desafortunadamente no existe una adecuada regularización de la profesión, como sí pasa en las titulaciones dirigidas a la educación formal, como son la Educación Infantil o la Educación Primaria. Consecuentemente, los nuevos ámbitos y espacios en los que se interviene desde la Educación Social no son reconocidos adecuadamente por las Administraciones y entidades que gestionan la intervención socioeducativa, creando un mapa laboral difuso y lleno de ambigüedades, difícil de incorporar a los planes de estudio universitarios. La idiosincrasia del funcionamiento de las administraciones locales, autonómicas y estatales, así como de ciertos aspectos legislativos, en muchas ocasiones, genera una brecha real entre la teoría y la práctica, tema de debate recurrente que genera consensos y disensos entre la comunidad socioeducativa.

Bajo la necesidad de una correcta regularización de la profesión de la Educación Social, y poniendo el foco en el marco legislativo y normativo, existen diversas actuaciones en marcha impulsadas por diferentes Colegios de Educadores del Estado que ponen en valor y promueven la regularización de la labor socioeducativa en distintos contextos de la profesión (por ejemplo, los servicios penitenciarios, el sistema educativo formal, el envejecimiento activo o el aprendizaje a lo largo de la vida). Paralelamente, y desde una perspectiva más holística de la profesión, en el año 2016 el Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) inicia una campaña denominada "*Por una Ley de Educación Social*" dirigida al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y al Congreso de los Diputados. Los principales argumentos de dicha campaña son los 6 siguientes (CGCEES, 2016):

1. Necesidad de control y supervisión para que se den servicios de calidad.
2. Necesidad de evitar intrusismo que dificulta y desvirtúa la función socioeducativa de la Educación Social.
3. La regularización de la profesión es garantía de profesionalidad, en este caso, en el acompañamiento, trato y atención a las personas.
4. Necesidad de dar a conocer la educación social como una profesión transformadora de contextos y personas.
5. Las posibilidades para acreditar los ámbitos de trabajo deben de ser diversas, de manera que permitan activar los mecanismos que regulen cada uno de los servicios que ofrece la educación social en cada contexto socioeducativo.
6. Necesidad de evitar la precariedad laboral.

Actualmente, las distintas acciones impulsadas para la mejora de contextos y ámbitos concretos y la petición de una ley propia que regularice en concreto esta profesión de carácter socioeducativo, siguen encima de la mesa y, aunque aún no se ha dado respuestas y soluciones concretas a estas, en general, son iniciativas que están bien consideradas por distintos agentes políticos y de la Administración.

Con todo esto, resulta importante trabajar en dos líneas distintas que sean complementarias en su práctica. Por un lado, seguir avanzando en la

regularización y mejora de esta profesión socioeducativa, ya que en estos momentos, al igual que en ocurre con otras profesiones educativas, tales como la Pedagogía (Altuna, Madinabeitia, Marko, Aierbe y Cruz, 2020), en la Educación Social existe una brecha considerable entre el mundo formativo, el mundo laboral y la realidad institucional, responsable, en gran medida, de la dotación y prestación de este servicio en la ciudadanía (Huegun, Martín, Martín y Otaño, 2019). Y, por otro lado, seguir avanzando en acercar la teoría y la práctica, mediante la adecuación y mejora del Practicum a la realidad laboral existente en esta profesión,

Por este motivo, facilitar el diálogo y crear puentes de trabajo conjunto entre los agentes implicados directamente e indirectamente en las prácticas socioeducativas, es primordial, visto que, mediante su colaboración se pueden generar respuestas desde la experiencia profesional y académica más ajustadas para su incorporación a la legislación (Huegun y cols, 2019).

En resumen, es interesante que la comunidad universitaria deje de caminar de espaldas a la realidad profesional. Para que el alumnado alcance las competencias necesarias y se integre adecuadamente al mundo laboral, desde los grados se tiene que fomentar la incorporación de la realidad laboral en sus planes de estudio y en sus guías de grado. Y así, vista la importancia del Practicum en el proceso del grado de Educación Social, y teniendo en cuenta las dificultades que puede conllevar la gestión de un proceso formativo con agentes del grado, administración y entidades colaboradoras del tercer sector social, desde el grado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Guipúzcoa de la Universidad del País Vasco, se ha puesto en marcha un proceso innovación, evaluando y mejorando el mismo.

2. CONTEXTO DEL PLANTEAMIENTO

El Grado en Educación Social que se imparte en la Universidad del País Vasco consta de 300 ECTS de los cuáles 42 ECTS se realizan en el Practicum, lo que supone un 14% de los ECTS del grado.

TABLA 1. *Distribución los ECTS del Grado de Educación Social y del Practicum*

	PRACTICUM	GRADO	PORCENTAJE DE ECTS PRACTICUM EN EL GRADO
PRACTICUM I	12 ECTS		
PRACTICUM II-III	30 ECTS		
TOTAL	42 ECTS	300 ECTS	(42/300*100) = 14% ECTS

Fuente: elaboración propia

El Practicum es un periodo formativo complejo, ya que colaboran agentes del propio grado con agentes del mundo profesional, provenientes del tercer sector social y de la administración. En esta colaboración cabe reseñar la idiosincrasia que tiene el propio campo de acción de la Educación Social. Un campo de acción en continuo crecimiento y cambio, desarrollando procesos socioeducativos dirigidos a toda la comunidad, y en especial, a las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Un campo de acción amplio, que requiere de unos conocimientos académicos generales y de un conocimiento profesional propio del ámbito social.

A lo largo de los últimos años, desde el equipo que coordina el Practicum de Guipúzcoa, se han percibido distintas dificultades en torno al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro del Practicum del grado de Educación Social. Y es que la idiosincrasia del propio Practicum conlleva a que este proceso formativo sea más complejo que el que se genera en otras asignaturas del propio grado de Educación Social.

Después de reflexionar el Equipo de Coordinación del Practicum de Educación Social de la Facultad, se pone en marcha un proceso de recogida de información acerca del propio Practicum mediante distintas entrevistas y grupos de discusión dirigidas al personal involucrado en dicho Practicum. Además, las guías del propio Practicum, así como algunas memorias realizadas por el alumnado y las entidades convenidas para la realización de dichos procesos formativos. Fruto de esta tarea de análisis se encuentran distintas dificultades en el Practicum. A modo de síntesis, las dificultades más representativas identificadas son las siguientes:

2.1. Heterogeneidad del personal que participa en el Practicum

Como ejemplo de la heterogeneidad del personal que participa en el proceso, en el curso 2022-2023 participan un total de 20 profesores/as, dos coordinadores de Practicum, una Vicedecana de Practicum y una técnica de Practicum. Un total de 24 personas con formaciones académicas distintas y con un conocimiento profesional del ámbito social, a priori, muy distinto.

2.2. Fluctuación del profesorado en el Practicum

Al ser una asignatura un poco distinta a las demás del grado y al tener un encargo docente con poco ECTS por cada tutora/a, el profesorado tiende a no ser constante año tras año, ya que, al parecer, es común que el creditaje del Practicum se utilice para complementar la carga docente del profesorado.

2.3. Falta de formación específica profesionalizada en torno a la Educación Social

Gran parte del profesorado y del personal técnico que participa en el Practicum no tiene conocimiento ni experiencia en el campo profesional de la Educación Social.

2.4. Fluctuación de las entidades colaboradoras y de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas

Curso tras curso la oferta que se realiza es distinta. Esta depende de dos vías. Una primera en la que la técnica de la Facultad invita a colaborar a las entidades que anteriormente han participado en el Practicum. Y una segunda, mediante las incorporaciones nuevas que cada año el alumnado proporciona por el camino del autopracticum.

2.5. Falta de Idoneidad en la representación del Practicum en el campo de acción de la Educación Social

En ocasiones, los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas no representan el campo de acción social de la Educación Social. Esto se debe a que no se tiene en cuenta cuál es el verdadero campo de acción social, sino que año tras año se invitan a que las entidades

puedan colaborar sin tener este aspecto en cuenta. Por lo que, es común que nuevos campos de acción no sean contemplados dentro del Practicum.

Vista la importancia del Practicum en el proceso del grado de Educación Social, y teniendo en cuenta las dificultades que puede conllevar la gestión de un proceso formativo con agentes del grado y entidades colaboradoras del tercer sector social, desde el Equipo de Coordinación del grado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Guipúzcoa de la Universidad del País Vasco, se ha puesto en marcha un proceso de mejora del mismo, en el que se pretende involucrar a los distintos agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del Practicum.

3. OBJETIVO

Teniendo en cuenta las necesidades señaladas, el presente trabajo tiene como objetivo general:

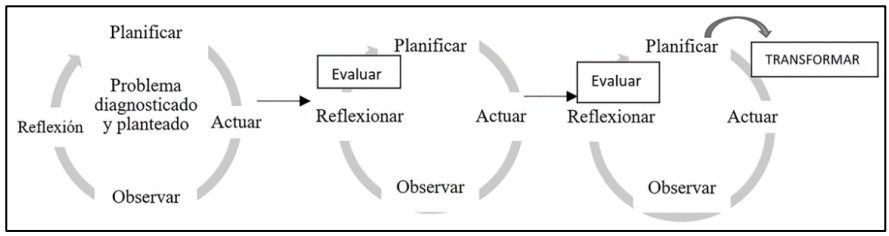
- Diseñar y poner en marcha acciones que contribuyan a mejorar el Practicum de Educación Social.

4. METODOLOGÍA

Partiendo del contexto del planteamiento y de la detección de dificultades presentada, el presente trabajo pretende crear un proceso que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el Practicum, haciendo hincapié en generar cambios en los distintos elementos en los que se sostiene en mismo Practicum, elementos propios de la Facultad y elementos externos, entidades colaboradoras.

La metodología que se va a seguir en este trabajo es la Investigación Acción Participativa (IAP), mediante la clásica espiral de ciclos y etapas (Carr y Kemmis, 1988). La finalidad última del trabajo no se centra en cada uno de los ciclos que la componen, ya que cada uno de los ciclos representa una fuente de conocimiento que da pie a un nuevo ciclo. Por lo que la finalidad última reside en generar ciclos que consigan transformar las dificultades planteadas en el inicio.

FIGURA 1. Esquema de ciclos y espiral de la IAP



Fuente: Trujillo *et al*, 2019, a partir de Carr y Kemmis, 1998

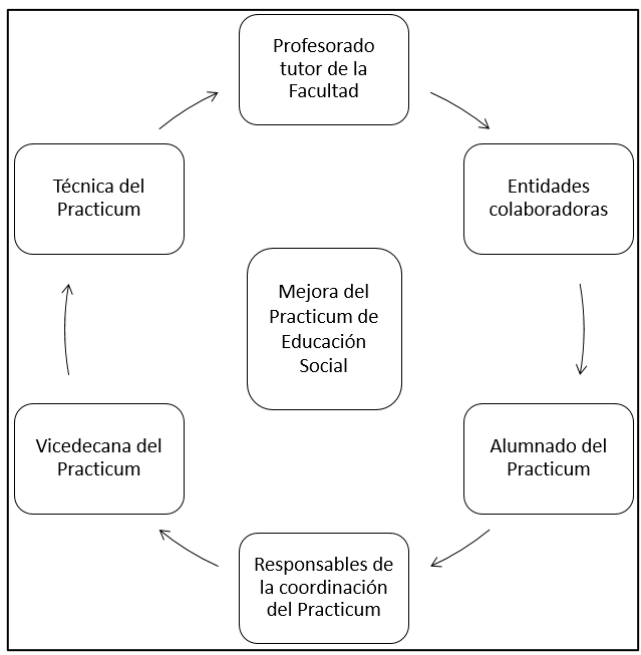
En cuanto al objetivo de la propia metodología de trabajo, es importante señalar algunas características de la IAP, para entender que esta puede llegar a ser la metodología adecuada para conseguir el objetivo planteado en la investigación:

- El problema surge en la propia comunidad involucrada que lo analiza, define y resuelve.
- El objetivo es cambiar situaciones grupales.
- El objeto de estudio es lo principal en este tipo de investigación
- Las propias personas involucradas en la investigación, definen, analizan y resuelven el problema.
- El objetivo final de esta metodología de investigación es la de transformar la realidad, mediante y en favor de las personas involucradas

4.1. Participantes

En la IAP, la participación, significa que en el proceso están involucrados no solo las personas investigadoras, sino también la comunidad destinataria del proyecto, siendo estas personas activas del proceso. De esta manera, partiendo de que el objetivo es mejorar el Practicum, las personas participantes de forma directa, serán todos los agentes involucrados en la facultad en este proceso de formación de este: Profesorado tutor del Practicum de la Facultad (20), Técnica del Practicum (1), Vicedecana del Practicum (1), Equipo de Coordinación del Practicum (2). De forma indirecta, también se cree que este proceso tenga repercusión en otros agentes tales como el propio alumnado del Practicum y las entidades colaboradoras.

FIGURA 2. Participantes del proceso IAP



Fuente: Elaboración propia

4.2. Proceso y puesta en marcha

El proceso de IAP sigue el modelo de cuatro fases (Carr y Kemmis, 1988): Planificar, actuar, observar y reflexionar. Hasta el momento solamente se han podido realizar las dos primeras fases del primer ciclo, por lo que el proceso, los resultados, la discusión y las conclusiones que se presentan son parciales. Se espera que este trabajo tenga continuidad y sigue el flujo de ciclos, generando mejoras en el Practicum, mediante la colaboración de las distintas personas involucradas en él.

La puesta en marcha del proceso de IAP se ha llevado a cabo de manera espontánea y guiado por el Equipo de Coordinación del propio Practicum. Para ello, se ha seguido la calendarización de reuniones de coordinación de los agentes participantes del Practicum, con el fin de que los contenidos que se trabajan en las reuniones, con los distintos agentes implicados en las coordinaciones, den pie a pensar conjuntamente en las dificultades y en acciones que contribuyan a mejorar estas.

En la tabla 2, se puede apreciar las distintas reuniones celebradas a lo largo del curso 2022-2023, con los diferentes agentes involucrados en el grado.

TABLA 2. *Distribución los ECTS del Grado de Educación Social y del Practicum*

	EQUIPO DE COORDINA-CIÓN	TÉCNICA DEL PRACTICUM	VICEDECANA DEL PRACTICUM	PROFESORADO TUTOR DEL PRACTICUM
SEPTIEMBRE	X	X	X	X
OCTUBRE	X	-	X	-
NOVIEMBRE	X	-	X	X
DICIEMBRE	X	-	-	-
ENERO	X	-	-	X
FEBRERO	X	X	X	-
MARZO	X	-	X	-
ABRIL	X	-	X	X
MAYO	X	X	X	X
JUNIO	X	X	X	-
JULIO	X	-	X	-

Fuente: Elaboración propia

Además de las coordinaciones en forma de reunión que se plantean en este calendario, hay que señalar que también se han utilizado canales de coordinación menos estructurados, como son las llamadas telefónicas y el correo electrónico, pero que también son habituales entre los agentes del Practicum. Especialmente entre el Equipo de Coordinación la Técnica del Practicum y la Vicedecana del Practicum.

Como se ha señalado, en estas reuniones y comunicaciones, el Equipo de Coordinación ha ido aprovechando los contenidos que se han trabajado en ellas para relacionarlos con las cinco dificultades que se han presentado en el contexto del planteamiento y, así, plantear acciones conjuntas que puedan contribuir a mejorar estas.

1. Heterogeneidad del personal que participa en el Practicum
2. Fluctuación del profesorado en el Practicum
3. Falta de formación específica profesionalizada en torno a la Educación Social
4. Fluctuación de las entidades colaboradoras y de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas
5. Falta de idoneidad profesional de algunos de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas

5. RESULTADOS

FASE 1: PLANIFICAR

A lo largo del curso 2022-2023, se han abordado las cuestiones habituales del Practicum como son los convenios, las asignaciones, las matriculaciones, la elaboración de guías docentes, el seguimiento al alumnado, etc. (ver tabla 2). En estas reuniones, de manera indirecta, el Equipo de Coordinación ha puesto en común las cinco necesidades que se han identificado, intentando plantear conjuntamente acciones que contribuyeran a buscar mejoras a estas situaciones.

Después de recopilar la información obtenida en las distintas reuniones de coordinación, las acciones planteadas desde los distintos espacios han sido las siguientes:

TABLA 3. *Planificación de las acciones de la Fase 1*

FASE 1: PLANIFICACIÓN			
	DIFICULTADES IDENTIFICADAS	PLAN DE ACCIONES	PERSONAS DESTINATARIAS
1	Heterogeneidad del personal que participa en el Practicum	Análisis de la formación académica del profesorado del Grado de Educación Social Promoción de la participación del profesorado con experiencia en el campo de la Educación Social en la tutorización del Practicum	Profesorado y Departamentos
2	Fluctuación del profesorado en el Practicum	Promoción de la importancia del reparto docente del Practicum en los Departamentos.	Vicedecana del Practicum
3	Falta de formación específica profesionalizada en torno a la Educación Social	Creación y difusión de materiales que relacionados con el campo de acción y la praxis profesional de la Educación Social.	Profesorado Vicedecana del Practicum Técnica del Practicum
4	Fluctuación de las entidades colaboradoras y de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas	Revisión de los canales que se utilizan con para invitar a participar en el Practicum a las entidades colaboradoras	Vicedecana del Practicum Técnica del Practicum
5	Idoneidad en la representación del Practicum en el campo de acción de la Educación Social	Análisis de los servicios, recursos y programas ofertados en el Practicum Promoción de la incorporación de entidades que ubiquen sus servicios, recursos y programas dentro de los ámbitos infrarrepresentados	Vicedecana del Practicum Técnica del Practicum

Fuente: Elaboración propia

FASE 2: ACTUAR

En esta segunda fase se han comenzado a poner en práctica las siete acciones que se han planteado en la Fase 1, para intentar mejorar la situación de las dificultades identificadas

DIFICULTAD 1: Heterogeneidad del personal que participa en el Practicum

Acción 1: Análisis la formación académica del profesorado del Grado de Educación Social

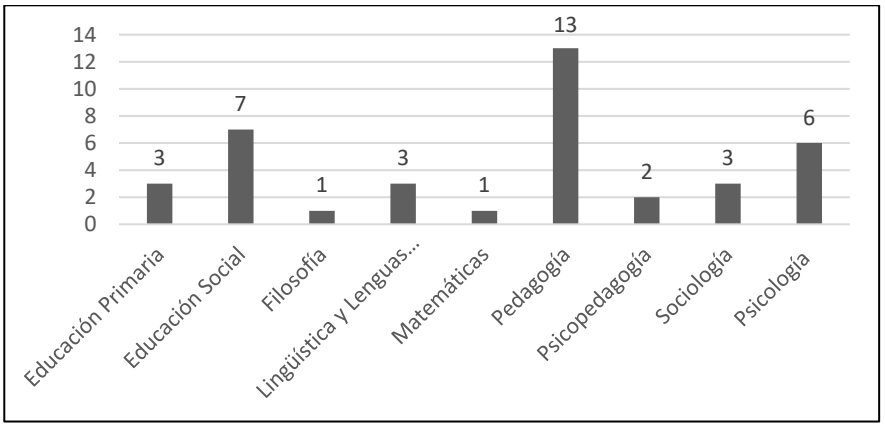
Se recogieron datos acerca de la formación del profesorado del Grado de Educación Social, con el fin de tener una primera noción acerca de la idoneidad del mismo.

Los datos muestran como en el curso 2022-2023, el profesorado del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Guipúzcoa tiene un total de 39 profesoras y profesores, de las cuales, solamente 7 son diplomadas, graduadas o habilitadas en Educación Social. Por lo que, son un total de 32 profesoras no tienen como formación pura la Educación Social

Entendiendo que la formación se puede completar con labores de investigación, se han analizado las tesis doctorales realizadas por el profesorado, para comprobar si hay tesis que están relacionadas con la Educación Social. De los trabajos de investigación realizados por el profesorado de este grado, otras 3 personas muestran tesis enmarcadas dentro de los ámbitos profesionales de la Educación Social, concretamente tesis doctorales relacionadas con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Por lo que, a priori, se considera que son 10 las personas que tienen una formación profesionalizante adecuada (un 17,9%) para el Practicum de este grado y 29 las que no la tienen (un 82,1%).

Si analizamos la formación concreta que tiene este profesorado (véase gráfico 2), los datos muestran que el grueso del profesorado está formado en pedagogía con un 33,3% del total. A partir de aquí, la educación social (17,9%) y la psicología (15,4%) se encuentran en el medio de esta representación. La lingüística y lenguas aplicadas (7,7%), la educación primaria (7,7% y la sociología (7,7%), también tienen una representación considerable, pero más pequeña. Y, por último, con una representación muy pequeña, la psicopedagogía (5,1%), las matemáticas (2,6%) y la filosofía (2,6%), completan la formación del profesorado del grado de Educación Social

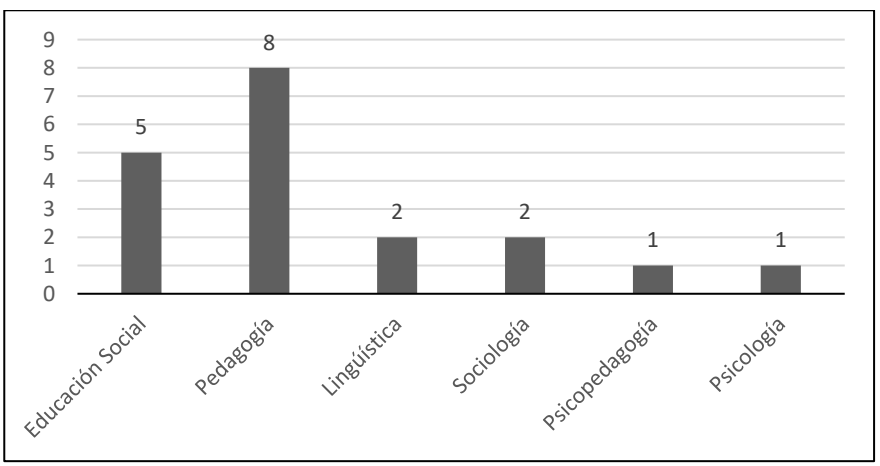
***GRÁFICO 2**. Perfil formativo del profesorado del Grado de Educación Social*



Fuente: Elaboración propia

En lo que a la formación concreta que tiene el profesorado del Practicum (véase gráfico 3), el grueso del profesorado tiene la formación de pedagogía (40%), mientras que el 25% está formada, habilitada o con la tesis realizada en la disciplina de la Educación Social. A partir de aquí, el 10% tiene la formación de sociología y el 10% de lingüística y lenguas aplicadas. Por último, y, en mucha menor medida, se encuentra el profesorado que está formado en psicología (5%) y psicopedagogía (5%).

***GRÁFICO 3**. Perfil formativo del profesorado del Practicum del Grado de Educación Social*



Fuente: Elaboración propia

Acción 2: Promoción de la participación del profesorado con experiencia en el campo de la Educación Social en la tutorización del Practicum

Una vez analizada la experiencia del profesorado, se prevé impulsar la participación del profesorado que tiene experiencia en el campo de la Educación Social, para que participe como tutor/a del Practicum. Y, por otro lado, se prevé animar a los Departamentos, órganos encargados del reparto de la docencia, a tener en cuenta el aspecto formativo del profesorado en el momento de hacer los repartos docentes y asignar quién va a formar parte del profesorado del Practicum. La afinidad del profesorado en cuanto a conocimientos en el campo de la acción social es importante a la hora de tutorizar adecuadamente los procesos formativos del alumnado de prácticas y a la hora de comunicarse con las entidades y las personas instructoras de estos procesos.

Esta acción aún no se ha realizado, ya que se prevé realizarla el próximo curso. Hay que señalar que esta acción ha sido pensada y diseñada junto a la Vicedecana del Practicum.

DIFICULTAD 2: FLUCTUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PRACTICUM

Acción 3: Promoción de la importancia del reparto docente del ºPracticum en los Departamentos.

Es común que el encargo docente del profesorado tenga su base en la impartición de asignaturas troncales y optativas, en los grados en primer lugar, y en los másteres en segundo lugar. Así es como comúnmente organizan los departamentos el reparto de la docencia. El caso del Practicum es un tanto peculiar, ya que, aunque oficialmente sea una asignatura del grado, y tenga un peso considerable dentro del plan de estudios, es común que no tenga la consideración de asignatura como tal dentro del reparto de la docencia. Y esto conlleva a que la docencia sea asignada con el criterio de completar la docencia y no con el criterio de la especialidad del profesorado.

En este sentido, la Vicedecana del Practicum se propone difundir en los Departamentos, que, al igual que las asignaturas tienen un creditaje

estimado (6 ECTS en la mayoría de los casos), el Practicum también lo debería tener. Así, la propuesta que se realizará de cara al curso próximo es que el mínimo de ECTS que el profesorado del Practicum tiene que tener sea de 3 ECTS y el máximo de 6 ECTS.

DIFICULTAD 3: FALTA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA PROFESIONALIZADA EN TORNO A LA EDUCACIÓN SOCIAL

Acción 4: Creación y difusión de materiales relacionados con el campo de acción y la praxis profesional de la Educación Social.

Ante la falta de formación de gran parte de las personas tutoras del Grado acerca de cuestiones básicas para la tutorización del Practicum, el equipo de coordinación junto al profesorado del Practicum, ha creado distintos materiales que sirven de referencia para poder iniciar la tutorización de una manera correcta.

Concretamente se han creado materiales en torno al contexto profesional de los servicios, recursos y programas y las funciones, las funciones y competencias de la Educación Social y el Código deontológico de esta profesión.

Estos materiales son utilizados por el profesorado tutor para formar al alumnado en estos temas, cuestión que lleva a un efecto cascada en la difusión de los conocimientos.

Además, vista la importancia del ámbito de los Servicios Sociales como campo de acción de la Educación Social, también ha sido incluido dentro de los materiales a los que el profesorado tutor debe de acceder para la tutorización del Practicum. Concretamente se ha promovido el conocimiento de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales y el Decreto 185/2015, de 6 de octubre de Cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales. Este hecho se debe a que los Servicios Sociales es un ámbito en auge en la profesión y es un ámbito en el que es muy común que el alumnado realice su Practicum. Concretamente, en el curso 2022-2023, aproximadamente el 75% de las plazas del Practicum correspondían a programas, recursos y servicios integrados en el Sistema Vasco de Servicios Sociales.

En este sentido, también se ha informado a la Vicedecana y a la Técnica del Practicum de la importancia que tiene esta ley y este decreto en el contexto del Practicum.

DIFICULTAD 4: Fluctuación de las entidades colaboradoras y de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas

Acción 5: Revisión de los canales que se utilizan con para invitar a participar en el Practicum a las entidades colaboradoras

Como se ha señalado anteriormente, los contactos con las entidades colaboradoras que ofrecen sus servicios, recursos y programas como contexto de prácticas se realiza de dos maneras. Mediante la invitación directa de la Técnica del Practicum y mediante la solicitud de autopracticum del alumnado.

En este sentido, con el fin de mejorar la comunicación que se tiene con las entidades año tras año, junto a la Vicedecana y la Técnica del Practicum, se ha realizado una revisión acerca de cuál es la manera en la que se contacta con las entidades y cuáles son los contactos que se utilizan para ofrecerles la invitación desde el Practicum. Mediante esta acción se ha creado una base de datos más concreta y ajustada a la realidad, en la que se ha intentado asegurar la utilización del contacto y canal correcto de cada entidad, de manera que la invitación llegue a la persona indicada en el plazo correcto. En casos concretos, también se ha acordado realizar llamadas telefónicas a las personas responsables de estas entidades e incluso visitas, con el fin de generar una relación más cercana.

DIFICULTAD 5: Falta de idoneidad profesional de algunos de los servicios, recursos y programas donde se realizan las prácticas

Acción 6: Análisis de los servicios, recursos y programas ofertados en el Practicum

Con el objetivo de obtener una fotografía de los ámbitos y la representación de estos en el Practicum, se han analizado las prácticas que se han

realizado en el curso 2022-203, organizadas por ámbitos y por subámbitos. Los ámbitos utilizados para la clasificación de las prácticas han sido los siguientes 5.

- Las prácticas realizadas bajo el paraguas de los Servicios Sociales
- Las prácticas relacionadas con la promoción del Ocio y la Cultura
- Las prácticas relacionadas con el sistema de Justicia
- Las prácticas ubicadas en espacios de la Educación Formal
- Otras prácticas relacionadas con entidades que gestionan otro tipo de Iniciativas Sociales

Además, también se ha contemplado otro apartado distinto en el que se ubican las prácticas realizadas fuera de Guipúzcoa.

TABLA 4. *Descripción de las prácticas realizadas en el curso 2022-2023*

		22-23		
		Nº Prácticas realizadas en el Practicum I	Nº Prácticas realizadas en el Practicum II-III	TOTAL
SERVICIOS SOCIALES	Infancia, Adolescencia y Familia	10	28	38
	Exclusión Social	5	7	12
	Mujeres y Violencia de Género	1	1	2
	Personas Mayores	0	1	1
	Diversidad Funcional	10	10	20
	Salud Mental	0	3	3
	TOTAL	26	50	76
PROMOCIAÓN A LA INFAN.JUVEN.	Recursos de ocio y dinamiz. sociocultural	4	4	8
	TOTAL	4	4	8
JUSTICIA	Medidas judiciales	0	0	0
	TOTAL	0	0	0
EDUCACIÓN FORMAL	Educación de Adultos	0	1	1
	Formación Profesional	2	2	4
	Educación Obligatoria	0	2	2

	TOTAL	2	5	7
OTRAS INICIA-TIVAS	Otros proyectos de iniciativa social	11	7	18
	TOTAL	11	7	18
FUERA	TOTAL	4	24	28
TOTAL		47	90	137

Fuente: Elaboración propia

Mediante esta fotografía se puede comprobar la gran representatividad que tienen las prácticas ubicadas en el sistema administrativo de los Servicios Sociales, especialmente en los servicios y recursos dirigidos a la infancia, adolescencia y familia; y en los servicios, recursos y programas relacionados con las personas con diversidad funcional. Dentro de este sistema de los Servicios Sociales se aprecia como apenas se realizan prácticas en servicios, recursos y programas dirigidos a las mujeres y la violencia de género, las personas mayores o la salud mental.

Las prácticas relacionas con la promoción de la infancia y la adolescencia tienen una representatividad pequeña siendo solamente 8 del total de 137 prácticas que se realizan. En el caso de las prácticas ubicadas dentro de la Educación Formal, la situación es la misma. Por su parte, en el ámbito de la justicia no se realizan prácticas.

Las prácticas enmarcadas en otras iniciativas, principalmente ubicadas en programas llevados a cabo por entidades pequeñas del tercer sector social, son 18, lo que supone otro espacio donde el alumnado puede realizar sus prácticas.

Acción 7: Promoción de la incorporación de entidades que ubiquen sus servicios, recursos y programas dentro de los ámbitos infrarrepresentados

A partir de estos datos se puede ver como existen unos ámbitos que están infrarrepresentados, a los que, por completar la fotografía, se les podría añadir la intervención y participación comunitaria, la cultura, o la igualdad de género, y otros sobrerrepresentados.

TABLA 5. *Ámbitos infrarrepresentados y sobrerrepresentados en el curso 2022-2023*

ÁMBITOS INFRARREPRESENTADOS	ÁMBITOS SOBRERREPRESENTADOS
Servicios Sociales: Personas Mayores Servicios Sociales: Mujeres y Violencia de Género Servicios Sociales: Salud Mental Justicia: Medidas Judiciales Intervención y participación Comunitaria Cultura Igualdad de Género	Servicios Sociales Infancia Adolescencia y Familia

Fuente: Elaboración propia

Estos datos de representación se han compartido con la Técnica del Practicum y con la Vicedecana del Practicum para valorar la situación y diseñar estrategias que puedan contribuir a equilibrar la representación del Practicum en todos los ámbitos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha señalado, el proceso de mejora del Practicum de Educación Social está en marcha. Dando los primeros pasos de una manera adecuada. E, implicando a las personas miembro de la gestión del Practicum en su propia mejora, transformando su propia realidad. Aunque los resultados del proceso de mejora aún no se puedan ver al completo, mediante las acciones planteadas queda latente la importancia de reivindicar los espacios profesionales (Altuna *et al*., 2021) y difundir y dar a conocer estos en la universidad, para poder acercar a la academia la praxis profesional y así, formar al alumnado en base a contextos reales.

En cuanto a la formación de base del profesorado, se confirma que exista una brecha considerable entre el mundo formativo y el mundo laboral (Huegun *et al*., 2019). En el caso de la Educación Social, parece ser una cuestión razonable debido a que la disciplina académica en sí, es joven (Real Decreto de 10 de octubre de 1991), y que muy pocos de los profesionales salidos de la academia de esta formación han dado el paso a la docencia en la universidad. En este sentido es lógico que la pedagogía, ciencia en la que se sustenta la Educación Social, predomine entre la formación del profesorado de este grado. Probablemente, en los

próximos años, esta tendencia cambie, siendo más profesionales del campo de la acción socioeducativa los que formen parte del profesorado de este grado.

En lo que se refiere a la fluctuación del profesorado, la concepción que se tiene del Practicum desde los Departamentos es fundamental. Mientras que no se contemple como una parte importante del grado, cuestión que es un hecho dado que el 14% de los ECTS del grado se destinan a este proceso formativo, es complicado que el propio profesorado perciba el Practicum como una asignatura importante en la docencia.

Dada la baja formación y experiencia del profesorado en torno a la realidad profesional en la que se ve inmerso el alumnado de prácticas, parece ser una iniciativa muy positiva el ofrecer materiales que sirvan al profesorado para formarse y, así, poder dirigir mejor los procesos de prácticas. En este sentido, cabe señalar la importancia que tiene los servicios, recursos y programas impulsados desde los Servicios Sociales en el quehacer profesional y, en consecuencia, la Ley 12/2008, de Servicios Sociales y del Decreto 185/2015, de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales.

El análisis de las prácticas formativas que se realiza en este trabajo puede sugerir que los ámbitos en los que se sustenta la formación de esta profesión, reflejada en el Libro Blanco de la Educación Social (ANECA, 2005), están evolucionando. Se entiende así, que la Educación Social tiene presencia en otros ámbitos y en otras intensidades nuevas. Esto muestra que es importante que los grados reflexionen acerca de esta cuestión, no solo en lo referido al Practicum, sino en las bases y contenidos propios de los planes de estudio. Sin duda, es un reto en el que el trabajo colaborativo entre universidad y espacio profesional, mediante labores de investigación, transferencia y difusión es fundamental.

Al hilo de esta renovación de ámbitos, el Practicum también tiene que tener en cuenta esta realidad cambiante y buscar las maneras en las que se pueden adecuar estas a estas nuevas realidades de acción. Para ello, el trabajo colaborativo entre todos los agentes del Practicum es fundamental, pudiendo facilitar la experiencia y el conocimiento del campo

profesional, con la gestión del Practicum y la relación con las entidades colaboradoras.

Por último, señalar que este trabajo no es más que el comienzo de un trabajo largo del que se espera reflexionar y poder iniciar más ciclos que contribuyan a transforma y mejorar la realidad del Practicum de Educación Social.

7. REFERENCIAS

Altuna J., Madinabeitia, A., Marko, I. Aierbe, A. y Cruz, E. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. Teoría de la Educación 33(2), 195-215

ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.

ASEDES / CGCEES (2007). Documentos Profesionalizadores. ASEDES

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Martinez Roca.

CGEES (2016, 27 de diciembre). Ley del Derecho a la Educación Social. Recuperado de: https://www.eduso.net/consideraciones-y-participacion-en-la-solicitud-de-una-ley-del-derecho-a-la-educacion-social/

Cobo. J.M. (1989). Presentación. Actas del Congreso sobre La Educación Social en España. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Huegun, A., Martín, F., Martín, A. y Otaño, J. (2019). La actual ley vasca de servicios sociales. Universalización de servicios y consolidación de la atención socioeducativa y de los educadores y educadoras sociales en las respuestas a la ciudadanía. RES, Revista de Educción Social 29, 43-69

Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto y el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (BOE 14/12)

Ley 12/2008, de Servicios Sociales, 5 de diciembre. (BOE, núm. 242,7-10-11, 105335 a 105396).

Ministerio de Ciencia Investigación y Universidades (2021). Datos de las universidades de Educación Social en España.

Ministros europeos (1999). Declaración de Bolonia. Espacio de Educación Europeo de Educación Superior (EEES)

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto de 10 de octubre de 1991 en el que se crea la Diplomatura en Educación Social

Real Decreto 185/2015, de 6 de octubre, de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales. (BOE, núm. 206,29-10-15,1-87)

Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K. y Merlo, M. (2019). Investigación Cualitativa. Universidad Técnica del Norte UTN.

EL AULA DE TODOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA ESPAÑOLA

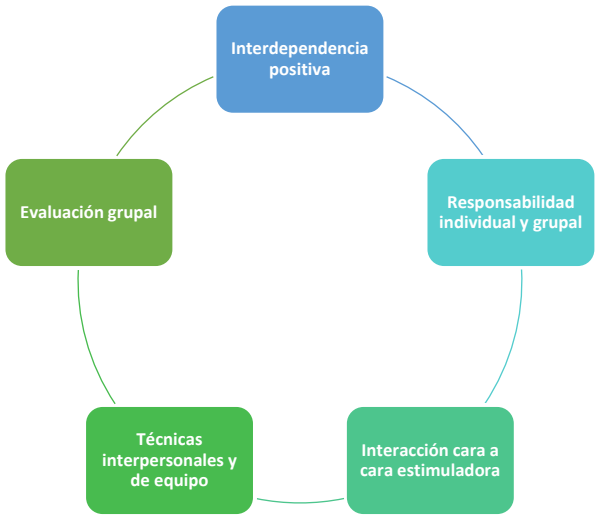
XUEHAN SUN
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos pequeños donde los alumnos trabajan juntos para ayudarse a aprender mutuamente y maximizar su propio aprendizaje y el aprendizaje de sus compañeros en el grupo (Johnson et al., 1999; Slavin, 1999). Según las palabras de Cassany (2009), el aprendizaje cooperativo tiene sus raíces en la historia de Occidente. La Biblia, los retóricos romanos o algunos pedagogos del siglo XVI ya mencionan los beneficios de enseñar a otros a aprender o del aprendizaje entre iguales. En el antiguo Oriente, la idea del aprendizaje cooperativo empezó a tomar forma en la antigua China hace más de dos mil años. En Xueji del Libro de los Ritos se ha planteado la idea de aprendizaje cooperativo: 独学而无友，则孤陋寡闻, significa que la falta de interacción entre amigos en el aprendizaje conducirá inevitablemente a limitaciones en el conocimiento y a una visión estrecha del mundo (Wang, 2013). Para que la colaboración funcione bien, deberían incorporarse explícitamente cinco elementos esenciales a todas las clases: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, evaluación grupal (Johnson et al., 1999).

FIGURA 1. *Cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo*



Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson et al. (1999)

Existe una amplia variedad de actividades de aprendizaje cooperativo que se pueden implementar en el aula. Algunas de ellas incluyen: *Jigsaw*, Co-op Co-op, Lectura y Escritura Integrada Cooperativa, Aprender juntos, Investigación grupal, Cooperación guiada o estructurada, y algunas técnicas utilizadas en etapas específicas, Parejas cooperativas de toma de apuntes, Equipo de oyentes, Folio giratorio, Cabezas juntas numeradas y Brindar respuestas, recibir preguntas (Pujolàs Maset, 2008; Varas Mayoral & Zariquiey Biondi, 2011).

En cuanto a las ventajas generales del método de aprendizaje cooperativo, muchos autores sostienen que el aprendizaje cooperativo permite a los profesores alcanzar varios objetivos importantes al mismo tiempo: aumentar los logros del alumnado, aumentar la participación y la interacción en el aula, mejorar las habilidades de pensamiento y la inteligencia emocional, mejorar las relaciones interpersonales, fomentar y desarrollar las inteligencias múltiples, etc. (Kagan, 2005; Pujolàs Maset, 2008; Sharan & Sharan, 2004).

El aprendizaje cooperativo se ha desarrollado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras durante más de 50 años, y más de 20 años

en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). (Cassany, 2009; Liang et al., 1998). Para la enseñanza de lenguas extranjeras, el aprendizaje cooperativo también ofrece diversas aportaciones. En palabras de Kagan, aunque originalmente no fue concebido como una intervención específica para el aprendizaje de idiomas, el aprendizaje cooperativo es ampliamente reconocido como un enfoque de enseñanza sumamente efectivo que puede ser empleado por cualquier profesor con el propósito de fomentar la adquisición de lenguas extranjeras. En un entorno de aprendizaje cooperativo, todos los alumnos pueden participar simultáneamente en actividades, lo que les brinda más oportunidades para expresarse. La comunicación con los compañeros en lugar del docente puede reducir la ansiedad de los alumnos con niveles intermedios y bajos de dominio de lenguas extranjeras (García Álvarez, 2013; Kagan, 2005; Trujillo Sáez, 2002). Se trata de un método centrado en el alumnado, de modo que en una clase de aprendizaje cooperativo el profesorado debe ceder su posición central en favor de una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos (Ontoria Peña et al., 2023).

En los últimos años, la implementación de la reforma del currículo en las universidades chinas ha proporcionado directrices claras para el trabajo docente, exigiendo que durante el proceso de enseñanza se siga constantemente el enfoque pedagógico "centrado en el alumnado" (Yin, 2018). Este enfoque también se refleja en el *Programa de estudios de los departamentos de español*, donde se reconoce la importancia del rol de los alumnos en el aula.

1.2. Enseñanza de español en China

Desde la fundación del primer departamento de español en China en 1952, el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en China ha transcurrido más de 70 años (Zheng et al., 2011). En 1999, había 12 universidades en China que ofrecían cursos de español. Sin embargo, en el siglo XXI, debido al aumento de la demanda del mercado, cada vez más universidades han añadido programas de español. Hasta el año 2023, alrededor de 100 universidades chinas tienen el departamento de español.

La asignatura de Literatura española se ofrece como obligatoria u optativa en los diferentes Programas de cada universidad y tiene una duración de un semestre. Normalmente, el curso Literatura española se imparte en el tercer año del grado. Según la *Guía Docente del Español para los Estudios de Licenciatura en Educación Superior de China* (Comité de Orientación Docente del Español, 2022), el objetivo de este curso es proporcionar a los alumnos una visión general de la literatura española, desde sus orígenes hasta su desarrollo y transformaciones, para que puedan comprender su evolución a lo largo del tiempo. También se busca que los alumnos adquieran conocimientos básicos sobre los autores, obras representativas y géneros literarios de cada período histórico. A través de la lectura de textos originales, se pretende desarrollar la capacidad de apreciar la literatura española y experimentar el encanto de las obras clásicas. Además, se busca capacitar a los alumnos en la interpretación de la teoría literaria occidental, para que puedan analizar, apreciar y comentar obras literarias.

Con el rápido desarrollo del idioma español en China, se han presentado una serie de desafíos. En el contexto de las clases de literatura española, muchos investigadores, tanto chinos como extranjeros, han observado una notable falta de participación por parte de los alumnos, así como una escasa atención e interés hacia la literatura.

Las causas de estos problemas son variadas, y una de ellas es el estilo de aprendizaje de los alumnos chinos. Con palabras de Hernández Lima et al. (2021), muchos profesores han observado que cuando se plantea una pregunta para generar una lluvia de ideas, a menudo no obtienen un buen resultado o incluso es el silencio total en el aula. Esto no se debe a que los alumnos no tengan las respuestas, sino a que prefieren guardarlas para no destacar, ya que en el contexto del aula convencional, se valora la armonía y mantener la serenidad frente a los demás. Además, debido a la situación actual del empleo, los alumnos estudian con fines "utilitarios", prestando más atención a cursos como traducción, negocios y comercio, y considerando "inútiles" las clases de literatura Li (2015). Otra razón importante que nos ha llevado a emprender esta investigación es la falta de innovación en los métodos de enseñanza por parte de los profesores. Tradicionalmente, la clase magistral ha sido el recurso más

ampliamente utilizado en la enseñanza de la literatura. El profesor explica, mientras los alumnos absorben, memorizan y recopilan información. Sin embargo, los alumnos participan muy poco o prácticamente no participan en el aula. En menor medida, se han utilizado diferentes recursos que deberían implicar una mayor participación del alumnado. (Pérez Cabello, 2013). Escalona Pardo et al. (2020) han afirmado que el aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada alumno de practicar su competencia comunicativa, y se basa en la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar la participación de todos. Por lo tanto, hemos decidido introducir en el aula de literatura española para alumnos chinos una serie de actividades de aprendizaje cooperativo que promuevan la participación de los alumnos, con el objetivo de cambiar gradualmente la situación problemática actual a la que se enfrenta la enseñanza de la literatura española. Este cambio comenzará con la transformación del método de enseñanza utilizado por el profesorado.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es investigar si el aprendizaje cooperativo puede aumentar la participación de los alumnos en las clases de literatura española y, por tanto, su motivación para aprender literatura.

Para alcanzar el objetivo principal, se han fijado dos objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los alumnos sobre las diferencias entre las aulas tradicionales y las aulas de aprendizaje cooperativo.
- Conocer las percepciones de los alumnos sobre las diferencias entre las aulas tradicionales y las aulas de aprendizaje cooperativo.

3. METODOLOGÍA

La asignatura de Literatura española se imparte en el primer semestre del tercer año del grado y es obligatoria para los alumnos de la especialidad de español en las universidades chinas. Para alcanzar los objetivos de la investigación se diseñan ocho sesiones de 90 minutos, cada una para impartir semanalmente. El curso abarca el Romanticismo, el Realismo, el Naturalismo, la generación del 98, la generación del 14, la generación del 27 y la literatura de posguerra. El contenido del curso se desarrolla de acuerdo con el Programa de estudios de la Universidad de Beihua.

La investigación se lleva a cabo en dos grupos pertenecientes al tercer curso de la especialidad de español en la Universidad de Beihua de China, con un total de 47 alumnos. Los alumnos proceden de diversas provincias de China y presentan características homogéneas en cuanto a su nivel educativo (estudiantes universitarios) y edad (entre 20 y 22 años).

Dependiendo del contenido de la clase, implementamos 2-3 actividades de aprendizaje cooperativo en cada sesión, incluyendo Jigsaw, Equipo de oyentes, Lectura y Escritura Integrada Cooperativa, Cooperación guiada o estructurada, Folio giratorio, Aprender juntos, Investigación grupal, Parejas cooperativas de toma de apuntes, Cabezas juntas numeradas, Co-op Co-op y Brindar respuestas, recibir preguntas.

En cada clase, los alumnos se agrupan de forma diferente. En algunas actividades sencillas, los alumnos pueden decidir con quién quieren estar agrupados, otras veces pueden ser agrupados por el profesor para garantizar la heterogeneidad de cada grupo, o pueden ser asignados al azar, por ejemplo, los alumnos que eligen el mismo cuadro romántico se convierten automáticamente en un grupo. Esta variedad en la formación de grupos permitió diferentes dinámicas y colaboraciones entre los alumnos durante el curso. Además, al final de cada sesión, el profesor guía a los alumnos en una actividad de evaluación, que incluye la evaluación de los logros de otros grupos y la coevaluación del rendimiento de los miembros del grupo.

Por ejemplo, durante el estudio de la generación del 27, se implementó la actividad de aprendizaje cooperativo Co-op Co-op en el aula. Los alumnos se dividieron en grupos de 4 a 5 personas y seleccionaron a un poeta para investigar. La tarea de cada grupo consistió en grabar un vídeo en el que se presentara brevemente al poeta seleccionado y se recitara uno de sus poemas. Durante este proceso, los alumnos tuvieron que decidir las partes que cada miembro del grupo iba a asumir, investigar individualmente y luego reunir la información y organizarla de manera conjunta.

A estudiar al escritor de posguerra Camilo José Cela, la primera actividad fue Parejas cooperativas de toma de apuntes en el que los alumnos trabajaron en parejas para ver un vídeo sobre el autor mientras tomaban notas, y luego intercambiaron notas para ayudar a su compañero a añadir y revisar. A continuación, se llevó a cabo una actividad de lluvia de ideas en la que los alumnos se organizaron en grupos de cuatro personas, asignándose un número (1, 2, 3, 4) a cada miembro del grupo. El profesor planteó varias preguntas relacionadas con el autor en estudio, y cada miembro del grupo tuvo un tiempo para reflexionar individualmente y anotar sus respuestas en papel. Luego, los miembros del grupo se reunieron para discutir y llegar a un consenso sobre una respuesta unificada. El profesor seleccionó uno de los números (1, 2, 3, 4) y el estudiante correspondiente a ese número dentro de cada grupo fue el encargado de representar al grupo al responder las preguntas planteadas.

En este estudio se emplea una metodología de investigación cualitativa. Con el propósito de obtener las opiniones de los alumnos y recolectar datos, se ha diseñado un cuestionario compuesto por cinco preguntas abiertas que se ha distribuido a los alumnos al finalizar el curso. Este cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción de los alumnos acerca del método de aprendizaje cooperativo implementado en las ocho sesiones de Literatura española. El cuestionario se encuentra redactado en español y chino, de manera que los alumnos no encuentran dificultades para comprender las preguntas.

TABLA 1.

1	¿En qué cree que se diferencia el aula de aprendizaje cooperativo de un aula tradicional? 你认为合作学习的课堂与传统课堂有什么不同？
2	¿Cree que lograría más trabajando con sus compañeros? ¿Por qué? 你认为和同学一起合作学习会收获更多吗？为什么？
3	¿Cómo le ha afectado positivamente o negativamente el aprendizaje cooperativo? 合作学习对你有什么积极或消极的影响
4	¿Cree que el aprendizaje cooperativo es un método adecuado para las clases de literatura? ¿Por qué? 你认为合作学习是适合文学课的方法吗？为什么？
5	¿Cuáles cree que son las ventajas o deficiencias del aprendizaje cooperativo? 你认为合作学习的优点或缺点都有什么？

Fuente: elaboración propia

Después de la recogida de datos a través de los cuestionarios, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo utilizando la herramienta *atlas.ti*.

4. RESULTADOS

Se han recibido un total de 43 cuestionarios por parte de los participantes, y a través del análisis de los datos recopilados, se han obtenido valiosos resultados que arrojan luz sobre nuestra investigación. A continuación, presentaremos de manera concisa y clara los principales hallazgos derivados de este análisis en relación a nuestra investigación.

En primer lugar, los alumnos opinan que en las aulas de aprendizaje cooperativo tienen más oportunidades de expresarse.

Esto se debe a que en cada sesión los alumnos participan en diferentes actividades cooperativas y cada uno debe compartir sus ideas y lo que ha aprendido con sus miembros para alcanzar la meta común del grupo. Por lo tanto, a diferencia de una clase magistral, en una clase cooperativa los alumnos tienen más oportunidades de expresar sus opiniones, y podría decirse que cada uno tiene las mismas oportunidades, ya sea asignando tareas, negociando, tomando decisiones, compartiendo ideas, ayudándose mutuamente y trabajando juntos para lograr los resultados del grupo. A lo largo de estos procesos, los alumnos han sido el sujeto

de la clase y de las actividades, mientras que el papel del profesor ha sido más bien el de facilitador y observador.

Estas oportunidades de expresión son especialmente valiosas en una clase de literatura, donde el objetivo no es sólo adquirir conocimientos literarios, sino también desarrollar la capacidad de los alumnos para apreciar y comentar las obras literarias. Al tener más oportunidades de expresarse, los alumnos pueden compartir sus ideas, enriquecer el debate y, al mismo tiempo, desarrollar su capacidad de pensamiento integral y crítico.

En segundo lugar, en las aulas de aprendizaje cooperativo los alumnos están más comprometidos con sus propias tareas y con la meta común del grupo debido a la responsabilidad individual y grupal.

Muchos alumnos han señalado en los cuestionarios que se sienten más comprometidos en una clase de aprendizaje cooperativo que en una clase dirigida por el profesor, ya que comprenden que sus propios esfuerzos son fundamentales para el éxito del grupo en su conjunto. En las clases tradicionales, si un alumno no desea aprender algo, solo afectaría a su propio progreso académico. Sin embargo, en un aula de aprendizaje cooperativo, su falta de compromiso también afectaría a los otros miembros del grupo. Por lo tanto, este sentido de responsabilidad grupal amplía su responsabilidad individual y los motiva a esforzarse aún más por aprender. Como hemos mencionado previamente, la responsabilidad grupal e individual constituyen uno de los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. El propósito de un grupo de aprendizaje cooperativo es capacitar a cada miembro, es decir, los alumnos aprenden juntos para poder desarrollarse mejor como individuos en el futuro. Al experimentar la responsabilidad individual y grupal en un entorno cooperativo, los alumnos reconocen que su contribución personal es esencial para el éxito grupal. Esto los anima a comprometerse plenamente con sus tareas y metas grupales.

En tercer lugar, el clima interactivo en el aula permite a los alumnos prestar más atención a lo que dicen sus compañeros. En una clase de aprendizaje cooperativo, escuchar es tan importante como hablar. En una clase tradicional, los alumnos escuchan principalmente al

profesorado, pero en un aula de aprendizaje cooperativo, tienen la oportunidad de escuchar una variedad de ideas y prestar atención de manera más enfocada para adquirir los conocimientos específicos de los que se encargan sus compañeros.

Bará y Domingo (2005) indican que los alumnos tienen más facilidad para obtener información de sus compañeros y pueden comprender ciertos conceptos mejor de sus compañeros que del profesor. El aula de aprendizaje cooperativo proporciona un entorno en el que los alumnos están dispuestos a escuchar las ideas de los demás, especialmente en las clases de literatura, donde existe múltiples ideas diferentes, lo que suscita un gran interés por parte de los alumnos. En un aula cooperativa, los alumnos se convierten en participantes activos y receptores atentos de la información compartida por sus compañeros. A través de la escucha activa, los alumnos pueden comprender diferentes perspectivas, explorar nuevas ideas y expandir su propio conocimiento. Al interactuar y discutir con sus compañeros, se fomenta un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante.

Por último, las clases de aprendizaje cooperativo aumentan su motivación para aprender literatura. Algunos alumnos afirman a medida que aumenta su participación en el aula, también aumenta su motivación para aprender literatura. En primer lugar, Este tipo de formato de clase resulta especialmente novedoso para los alumnos chinos, ya que en cada clase realizan actividades diferentes y colaboran con alumnos distintos, lo cual despierta un mayor interés en el aula y los lleva a disfrutar más de las actividades de aprendizaje. Además, algunos alumnos han señalado que han dedicado más tiempo fuera del aula para consultar materiales, ver vídeos relevantes y leer obras literarias. Esta dedicación adicional les permite obtener un mayor conocimiento y les facilita una mejor comunicación con sus compañeros en clase, lo que al mismo tiempo contribuye a obtener mejores resultados de aprendizaje en grupo y estos alumnos se sienten muy satisfechos con sus resultados de aprendizaje.

A través de estas actividades de aprendizaje cooperativo, la literatura española deja de ser solo un conjunto de nombres de autores y obras desconocidos para los alumnos, y se convierte en videos grabados por cada grupo, páginas web creadas y mapas conceptuales diseñados. Estos

logros de los grupos permiten una participación más activa de los alumnos, profundizando así su comprensión de la literatura española. A través del esfuerzo conjunto, la investigación en profundidad y el proceso de expresión, los alumnos desarrollan una comprensión más profunda y una conexión emocional con las obras literarias. Los alumnos no solo son receptores pasivos de conocimiento, sino que participan y crean activamente, lo que mejora su experiencia de aprendizaje y su motivación. El interés, el disfrute y la satisfacción personal pueden ser factores que generan motivación en los alumnos, impulsándolos a esforzarse más en el estudio, mantener una motivación constante y lograr mejores resultados de aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

El aula de aprendizaje cooperativo ofrece a los alumnos más oportunidades de expresarse y compartir ideas, lo que enriquece el debate y fomenta el pensamiento integral y crítico. Además, los alumnos se sienten más comprometidos con sus tareas individuales y con la meta común del grupo debido a la responsabilidad individual y grupal que experimentan en este entorno. El clima interactivo en el aula promueve la escucha activa y permite a los alumnos adquirir conocimientos específicos de sus compañeros, lo que mejora su comprensión de los conceptos. Por último, las clases de aprendizaje cooperativo aumentan la motivación de los alumnos para aprender literatura, debido a la novedad del formato de clase, el interés despertado y el disfrute de las actividades de aprendizaje, así como la dedicación adicional fuera del aula y la satisfacción personal de obtener mejores resultados de aprendizaje.

Sin embargo, no todos los alumnos tienen comentarios positivos sobre el aprendizaje cooperativo. Para algunos alumnos introvertidos, el proceso de cooperación puede ser más difícil, y primero tienen que superar las barreras emocionales para comunicarse activamente con sus compañeros, lo que les supone más esfuerzo que el aprendizaje individual.

Asimismo, muchos alumnos han señalado que es muy difícil estudiar con alumnos desmotivados o poco comprometidos, ya que su falta de responsabilidad suele retrasar el progreso del grupo. Además, a veces

presentan trabajos poco rigurosos, lo que lleva a que los demás compañeros adquieran conocimientos erróneos y el grupo no logre resultados satisfactorios. A este respecto, algunos alumnos han comentado que sería posible reducir este tipo de situaciones haciendo que los miembros del grupo se coevaluaran mutuamente, o que preferirían poder decidir ellos mismos con qué miembros del grupo contar. Sin embargo, sería imposible que el profesorado no interfiriera en absoluto en el agrupamiento, ya que esto podría dejar a algunos alumnos sin grupo y no garantizaría la heterogeneidad en cada grupo. Para abordar este tipo de problemas, es importante que los profesores seleccionen herramientas de evaluación adecuadas. Además de evaluar los logros académicos, se puede permitir que los alumnos evalúen el desempeño de sus compañeros de grupo, incluyendo aspectos como la generación de ideas, la escucha activa, la ayuda mutua y el liderazgo dentro del equipo. Además, se deben diseñar formas diversas de agrupamiento, de modo que los alumnos tengan más oportunidades de cooperar y aprender con diferentes miembros del grupo, lo que les permitirá desarrollar constantemente sus capacidades de cooperación.

6. CONCLUSIONES

En resumen, el aula de aprendizaje cooperativo es un espacio para todos los alumnos, donde se les brinda la oportunidad de participar activamente. En este entorno, los alumnos tienen más oportunidades para expresarse. En las actividades de aprendizaje cooperativo, deben comunicarse, interactuar y resolver conflictos dentro de sus grupos. Aunque estos desafíos son menos comunes en el aprendizaje individual, promueven un sentido de responsabilidad tanto individual como grupal en los alumnos, lo que los lleva a comprometerse más con las tareas de aprendizaje. Además, es importante destacar que el aula de aprendizaje cooperativo es novedosa para los alumnos, lo cual genera un mayor interés en el aula y una mayor satisfacción con sus logros de aprendizaje. Estos factores contribuyen a mantener una motivación positiva para el aprendizaje.

En el caso del curso de literatura en español, que a menudo no recibe la atención que merece, el aprendizaje cooperativo no solo proporciona a los alumnos un entorno donde pueden expresarse libremente, sino que también aumenta su motivación para aprender literatura, lo que supone un gran beneficio para los profesores encargados de impartir la asignatura.

7. REFERENCIAS

Bará, J., & Domingo, J. (2005). *Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo*. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-14-BARA%20Y%20DOMINGO%20AC.pdf

Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *TINKUY*, *11*, 7–29.

Comité de Orientación Docente del Español. (2022). Guía Docente del Español para los Estudios de Licenciatura en Educación Superior de China. In *Guía Docente de lenguas y literaturas extranjeras de los estudios de Licenciatura en Educación Superior*. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y., & Fonseca Calderón, M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, *28*, 3–16.

García Álvarez, A. (2013). Metodología cooperativa para el aprendizaje de ELE. *Cuadernos CANELA*, *24*, 31–43.

Hernández Lima, S. D., Liu, X., & Santamaría Rocha, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, *72*, 6–10.

Johnson, D. W., R. T. Johnson, & E. J. Holube. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Paidós).

Kagan, S. (2005). Las estructuras optimizan el nivel de participación y compromiso de los alumnos. *Kagan Online Magazine, San Clemente, CA: Kagan Publishing*. https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/293/Structures-Optimize-Engagement

Li, Z. (2015). 西语文学教学中的主要问题及对策. *NEI JIANG KE JI*, *3*, 155–156.

Liang, X., Mohan, B. A., & Early, M. (1998). Issues of Cooperative Learning in ESL Classes: A Literature Review. *TESL CANADA JOURNAL*, *15*(2), 13–23.

Ontoria Peña, A., Gómez, J. P. R., & de Luque, Á. (2023). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta: Vol. 176* (Narcea Ediciones). https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy/72-aprendizaje-centrado-en-el-alumno-9788427715356.html

Pérez Cabello, A. M. (2013). *Metodología en la enseñanza de literatura extranjera: investigación, teoría y práctica (Tesis doctoral)*.

Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave* (Graó).

Sharan, Y., & Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo* (Morón de la Frontera). Publicaciones M.C.E.P.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica (1ª ed., Carrerea docente)* (Buenos Aires: Aique).

Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *PUBLICACIONES*, *32*, 147–162.

Varas Mayoral, M., & Zariquiey Biondi, F. (2011). Técnicas Formales e Informales de Aprendizaje Cooperativo. In *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa* (Fundación SM).

Wang, W. (2013). 中国合作学习思想溯源考. *Lantai World*, *33*, 37–38. https://doi.org/CNKI:SUN:SHIJ.0.2013-33-026

Yin, Y. (2018). 情境教学法在基础西班牙语教学中的运用. *Modern Economic Infor*mation. https://doi.org/doi:CNKI:SUN:XDJZ.0.2018-24-305.

Zheng, S., Liu, Y., & Wang, M. (2011). 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究_现状与改革. *Foreign Language Teaching and Research*, *43*(4), 574–582.

SECCIÓN II

EMPRENDIMIENTO Y EMOCIÓN: LA NUEVA OLA EDUCATIVA

EMPODERAMIENTO LABORAL A TRAVÉS DEL TELÉFONO INTELIGENTE: UNA ESTRATEGIA PARA MUJERES DESEMPLEADAS

CRISTINA ROSAL SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de internet a nuestras vidas ha cambiado la forma de relacionarnos, la de aprender y sobre todo la de actuar en sociedad. En los últimos años y especialmente tras la situación acontecida por la COVID-19, se ha evidenciado de una forma mucho más clara que las tecnologías forman ya parte de nuestro día a día. Es un hecho que se utiliza internet para multitud de tareas cotidianas en cualquier ámbito o entorno, incluido en el mercado laboral. Ahora la búsqueda de empleo e incluso las propias entrevistas de trabajo han sido adaptadas al formato tecnológico, realizándose de forma online. Por tanto, que las personas cuenten con competencias digitales básicas favorece su autonomía personal y, además, amplia sus oportunidades profesionales para encontrar un empleo. Romero Caraballo (2017) entiende el empleo como una actividad que genera identidad a la persona. El empleo como forma de trabajo se interpreta como un puente de acceso a la sociedad, un mecanismo de socialización, por ello, el trabajo estaría asociado a una forma de inclusión en la sociedad. Del mismo modo, que el desempleo tiene relación con la exclusión social y por lo tanto también con los colectivos vulnerables (Herrera, 2020). Las personas destinatarias de esta intervención son las mujeres desempleadas, reconocidas como colectivo vulnerable por la Ley de Empleo 3/2023, de 28 de febrero.

Es por ello por lo que la orientación laboral tiene un papel importante ayudando y dotando de herramientas a estos colectivos para procurar su inserción en el mercado laboral y, además, en la sociedad. Como se ha mencionado, en la actualidad se utilizan las tecnologías para la búsqueda de empleo y es de aquí de donde parte la presente intervención. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE en adelante) en su Encuesta sobre Equipamiento y el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2022a), el 99,2% de las personas (entre 16 y 74 años) en nuestro país ha hecho uso del teléfono móvil en los últimos tres meses. Se entiende que la gran mayoría de personas cuentan con un dispositivo móvil para conectarse a internet, pudiendo utilizar esta herramienta como recurso para la búsqueda de empleo. Por ello, esta intervención tiene como finalidad ayudar a las mujeres desempleadas a adquirir un nivel básico de competencia digital que le permita, además, realizar una búsqueda activa de empleo a través de una herramienta digital de la que todas disponen, el teléfono móvil.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta intervención es aumentar la competencia digital enfocada en la búsqueda activa de empleo en mujeres desempleadas, durante tres meses.

Los objetivos específicos que se plantean para alcanzar el objetivo general son los siguientes:

1. Conocer y controlar aplicaciones básicas del teléfono móvil.
1. Conocer herramientas digitales para mejorar búsqueda activa de empleo.
2. Adquirir habilidades digitales que faciliten y mejoren la empleabilidad de las mujeres.
3. Adquirir conocimientos sobre identificación digital para poder realizar trámites durante la búsqueda activa de empleo.
4. Identificar y distinguir portales de empleo que permitan realizar trámites durante la búsqueda de empleo.

3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

3.1. Colectivos Vulnerables

Resulta evidente que en cualquier sociedad existen colectivos que por diferentes cuestiones tienen mayor probabilidad de padecer exclusión social, y por ello son considerados colectivos vulnerables. Pero para comprender bien este término, primero es importante desglosarlo y entenderlo por separado. Por un lado, y de acuerdo con Bengoetxea (2020), los colectivos hacen referencia a un conjunto de personas que tienen una característica común, que en cierta forma es la que le concede esa categoría de colectivo o grupo. Según este autor, las personas que están dentro de un determinado grupo poseen un interés grupal, un interés en común que proviene de la propia pertenencia a ese colectivo. Por otro lado, Aguilar (2021) entiende el concepto de vulnerabilidad como la carencia de capacidad para afrontar diferentes situaciones, debido a no disponer de las herramientas o conocimientos para ello. La vulnerabilidad a su vez puede llevar a la exclusión social, entendiéndose como la no participación tanto en lo social como en lo económico de una sociedad (Vaughn, 2020; Fadden et al., 2021). Por tanto, la vulnerabilidad de determinados colectivos puede llevarlos a una situación de exclusión social, apartados de la sociedad. Según Herrera (2020), el desempleo tiene relación con la exclusión social y, por tanto, también con los colectivos vulnerables. En consecuencia, aquellos casos de desempleo de larga duración propician que pueda darse exclusión social.

Por otro lado, la Ley de Empleo 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo, añade y entiende los colectivos vulnerables como aquellas personas que poseen mayores dificultades, tanto para acceder como para mantenerse en un puesto de trabajo, así como para desarrollar su propia empleabilidad. Esta misma Ley considera colectivos vulnerables, entre otros muchos, a las personas jóvenes sin estudios o con escasa formación, personas en desempleo de larga duración, mayores de cuarenta y cinco años, personas migrantes, mujeres con escasa formación o cualificación, mujeres víctimas de violencia de género, personas en situación de exclusión social, grupos de etnia gitana o que pertenecen a grupos étnicos o religiosos, entre otros. Bengoetxea (2020), elabora una lista de factores de

vulnerabilidad, entre los que destacan el sexo, los orígenes étnicos o sociales, pertenencia a una minoría, la edad (incluyendo tanto a mayores como a jóvenes), el nivel de renta, o responsabilidades familiares entre otros muchos, porque no se trata de una lista rígida y cerrada, ya que los factores de vulnerabilidad varían dependiendo del momento histórico, del tipo de sociedad y de las circunstancias tanto sociales como económicas que estén sucediendo en ese momento. Según Aguilar (2021), los colectivos vulnerables padecen más dificultades para poder conseguir herramientas digitales y por lo general, carecen de competencias digitales.

La presente intervención se centra en las mujeres con escasa formación o cualificación, algunas de ellas mujeres de etnia gitana y algunas desempleadas de larga duración, como se ha mencionado anteriormente todos estos factores son reconocidos por la Ley de Empleo 3/2023, de 28 de febrero como colectivos vulnerables de atención prioritaria en las acciones de empleo.

El colectivo destinatario de esta intervención, son un grupo de mujeres de la localidad de Dos Hermanas, Alcalá de Guadaíra y zona Sur de Sevilla, las cuales viven en situación riesgo debido entre otros motivos, a la escasez de ingresos, a tener familiares a su cargo o al desempleo de larga duración. De acuerdo con Matulic-Domandzic et al. (2019), el rol cultural que se le asigna por ejemplo a las mujeres gitanas, exigiendo su presencia en el ámbito familiar y con el cuidado de menores o de personas dependientes, crea barreras y genera desigualdades que estas mujeres tienen que arrastrar por pertenecer a esa cultura.

En cuanto al mercado laboral las cifras muestran de forma general que las mujeres cuentan con mayor tasa de paro respecto a los hombres, así lo confirma la encuesta de Población Activa del INE (2022b). En el tercer trimestre del año 2022 la cantidad de desempleadas se incrementaba en 79.300 mujeres más respecto al trimestre anterior, registrándose un total de 1.643.400 mujeres desempleadas en nuestro país. Mientras que disminuían 18.500 hombres, situándose en 1.336.800 desempleados en ese trimestre del año. En total hay 306.600 mujeres más en desempleo respecto a los hombres (INE, 2022b). Además, las mujeres suelen tener mayor número de contratos temporales y parciales (Lázaro-Castellanos

y Jubany, 2019), es por ello que acaban teniendo mayor probabilidad de desarrollar economía sumergida.

Tener un empleo hoy en día es igual a subsistencia económica, gracias a ello las personas pueden desarrollar su vida en todos los aspectos, en lo social, lo personal, lo cultural, etc. El empleo se entiende ya como una forma de bienestar social (Dapía y Fernández, 2016).

Desde la posición de Martín (2020), las mujeres con estudios o niveles formativos bajos y las que carecen de cualificación básica, acaban padeciendo consecuencias negativas en sus vidas, ya que al carecer de formación tienen mayor dificultad para encontrar un empleo y esto las hace más vulnerables frente a la discriminación, a la pobreza, a la exclusión social e incluso a sufrir violencia de género. La dificultad para encontrar empleo puede darse porque no cuentan con las herramientas o por no tener conocimientos sobre cómo hacerlo a través de los recursos que tienen a su disposición. Es aquí donde el papel del orientador u orientadora laboral cobra importancia, para poder formarlas y ayudarlas a través de los recursos de los que disponen, guiando y acompañando su proceso de búsqueda activa de empleo hasta conseguir que adquieran la capacidad necesaria para enfrentarse de manera individual al mercado laboral.

3.2. Búsqueda Activa de Empleo

La búsqueda activa de empleo (BAE en adelante), hace referencia según Dapía y Fernández (2016), al proceso consciente por parte de una persona que tiene como objetivo encontrar un empleo. Es decir, es el proceso en el que una persona comienza la búsqueda de un nuevo empleo. Para ello comienza actualizando su currículum y adaptándolo a las diferentes ofertas de trabajo, crea cartas de presentación, busca diferentes ofertas de empleo, se inscribe en alguna agencia de colocación, realiza entrevistas de trabajo, entre otras (Servicio Público de Empleo Estatal, s.f.). Por otro lado, el Servicio Andaluz de Empleo (2022), define la BAE como el conjunto global de diferentes acciones que lleva a cabo una persona tanto para buscar un empleo como para mejorar su propia empleabilidad, con el fin de aumentar su probabilidad de inserción laboral y de mejorar su lugar en el mercado laboral. El concepto de empleabilidad no está definido como tal, pero todos y todas coinciden en

que son características que poseen las personas. Lo Presti et al. (2022), la define como los recursos propios que posee la persona y que le permiten el éxito profesional. Estos autores mencionan que la empleabilidad de cada persona varía dependiendo de diferentes casuísticas, como el entorno, la personalidad, etc., y, además, es un factor importante que influye en la búsqueda activa de empleo de cualquier persona. Cheng et al. (2022) mencionan que la empleabilidad está determinada por el mercado laboral, aspectos como el género, el origen étnico o la discapacidad, entre otras, son cuestiones que interactúan con el mercado laboral y que pueden ser motivo de que algunas empresas rechacen esas solicitudes de empleo. Asociando la empleabilidad con cuestiones personales, Paterson-Young & Hazenberg (2022) relacionan la empleabilidad con la autoeficacia, siendo entendido este concepto como la capacidad percibida por parte de las personas para desarrollarse en la vida diaria, también se vincula con el nivel de autoestima, confianza o motivación, siendo estos aspectos los que influyen directamente en la empleabilidad de una persona. En conclusión, aquellas personas que están en búsqueda de empleo tienen que hacer uso de su empleabilidad para poder lograr un puesto de trabajo.

En algunos casos para demostrar que una persona ha estado en búsqueda activa de empleo, según el Real Decreto-Ley 7/2017, de 28 de abril, por el que se prorroga y modifica el Programa de Activación para el Empleo, hay una serie de acciones que validan que una persona está en proceso de BAE. Entre ellas se encuentran:

1. Haber trabajado por cuenta propia o ajena.
2. Inscribirse en como mínimo una agencia de colocación.
3. Enviar currículums o carta de presentación en como mínimo tres empresas diferentes.
4. Asistir como mínimo a una entrevista de trabajo.
5. Estar inscrito como demandante de empleo en como mínimo dos portales de empleo públicos o privados.

6. Asistir a mínimo una oferta de trabajo que sea gestionada por los Servicios Públicos de Empleo o agencia de colocación.
7. Recibir ofertas formativas o acciones de información sobre emprendimiento.

Para que conste como persona en BAE, debe cumplir dos de las actuaciones recogidas anteriormente entre el apartado 3º y 6º.

Por otro lado, Dapía y Fernández (2016) mencionan cuatro fases del proceso de BAE. Primero auto conocerse, para saber a qué quiere dedicarse la persona. En segundo lugar, conocer el mercado laboral, en esta fase la persona identifica y busca empresas que solicitan perfiles como el suyo. En tercer lugar, canales de búsqueda, en esta fase la persona tiene que identificar qué recursos son los más efectivos para buscar ofertas de empleo. En cuarto lugar, el proceso de selección, en esta fase las autoras mencionan la importancia de conocer las herramientas para la BAE, el currículum, carta de presentación, simular o preparar una entrevista, etc.

Actualmente y sobre todo desde la aparición de internet, las formas de realizar una BAE han cambiado. Desde que internet se expandió y con la llegada de la digitalización las empresas lo utilizan como canal para divulgar las ofertas de trabajo, para la recepción de los currículums o cartas de presentación ya lo hacen a través de correo o de sus páginas web, e incluso para realizar las entrevistas de trabajo. Por lo tanto, en la actualidad para poder hacer una búsqueda activa de empleo es necesario poseer un nivel de competencia digital básico.

3.3. Búsqueda Activa de Empleo a través de las TIC

Durante los años ochenta y noventa se desarrolló la Sociedad de la Información y del Conocimiento, lo cual generó una nueva sociedad en la que la información y el conocimiento, se convertían en los grandes pilares del progreso social. En la actualidad y como se ha mencionado con anterioridad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) y sobre todo Internet, se han convertido en una herramienta muy presente en nuestra vida diaria (Gutiérrez-Provecho, et al., 2021). Tanto es así que la sociedad desde su aparición ha ido evolucionando y

digitalizándose, comenzando por los ordenadores, que poco a poco fueron integrándose en multitud de hogares y permitiendo a través de internet realizar todo tipo de gestiones, y de forma posterior el teléfono móvil, entre otros dispositivos (Martín, 2020). Con internet se permitía hacer desde algo tan simple como pedir la compra hasta rellenar y tramitar una solicitud de carácter burocrático. La mayoría de las acciones que antes se realizaban de forma presencial, ahora se hacen a través de internet y esto mismo ha ocurrido con el propio mercado de trabajo y, por consecuente con el acceso a un empleo. La sociedad ha cambiado y el mercado aboral también.

Durán (2021) menciona diferentes estudios sobre competencias profesionales, digitalización y empleo, que aluden a la necesidad e importancia de adquirir competencias digitales para dar respuesta y atender a los nuevos retos que plantea el mercado laboral actual. Aquellas personas que no poseen una competencia digital mínima se encuentran en mayor riesgo de exclusión (Juárez y Marqués, 2019). Por ello, y de acuerdo con Durán (2021) es importante, y cita textualmente:

> "asegurar que las mujeres, especialmente las que tienen bajo nivel de estudios, adquieran competencias digitales complementándolas con competencias básicas para mejorar su posición en el mercado laboral" (p.10).

Según Juárez y Marqués (2019), formar a las personas en competencia digital produce una mayor efectividad en la búsqueda de empleo y como consecuencia, aumenta la empleabilidad de la persona. Estos autores identifican la competencia digital como un requisito para poder conseguir un empleo hoy en día.

A causa de la gran expansión que ha tenido la digitalización, se han generado situaciones de desigualdad social debido a la dificultad o a la imposibilidad de acceso y uso de estas herramientas, produciéndose así lo que Gutiérrez-Provecho et al. (2021) denominan brecha digital. Según Olarte (2017), este concepto está asociado a las habilidades y competencias que se necesitan para saber hacer uso de las TIC, no está relacionado solo con tener o no acceso a Internet. Martín (2020), menciona diferentes cuestiones que son determinantes para que se produzca brecha digital, entre ellas destaca que las personas posean niveles bajos de

formación, la zona geográfica de residencia, o incluso el sexo. Esta misma autora confirma también que el teléfono móvil es el dispositivo más usado, incluso aquellas personas que disponen de escasos recursos o con poco dinero cuentan con un dispositivo que le permita conectarse a internet. El Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) en su informe de 2019 mencionaba que en Andalucía el dispositivo electrónico más utilizado es el teléfono móvil, estando presente en el 97,9% de los hogares.

Por tanto, si se tienen en cuenta dos de los factores más importantes para una persona y los relacionamos se llega a la siguiente conclusión, por un lado, lo principal es subsistir y para ello es necesario un trabajo que permita ganar dinero. Por otro lado, y teniendo en cuenta lo comentado con anterioridad, la sociedad digitalizada en la que nos encontramos condiciona a que las personas tengan que saber utilizar herramientas digitales. Si lo vinculamos, esto lleva a concluir en la importancia que tiene que las personas y, sobre todo, los colectivos vulnerables, sepan utilizar estas herramientas para su vida en general y para poder conseguir un empleo. Teniendo en cuenta la reflexión a la que llega Martín (2020) y los datos recogidos en el INE en la Encuesta sobre Equipamiento y el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2022a), en los que muestra que el 99,2% de las personas de entre 16 y 74 años han utilizado el teléfono móvil en los últimos tres meses en nuestro país. Se toma como el teléfono móvil como el recurso más utilizado y es por ello, por lo que en el presente proyecto se propone el uso del teléfono móvil para la búsqueda activa de empleo. De esta forma, se pretende que las personas que pertenecen a colectivos vulnerables como lo pueden ser mujeres desempleadas de larga duración o con escasa formación, sepan utilizar las herramientas de las que disponen y sacar provecho de ellas para su búsqueda de empleo.

4. DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE VA A DESARROLLAR LA INTERVENCIÓN

Para el diagnóstico de necesidades se ha utilizado un instrumento elaborado por González Rodríguez (2020), un cuestionario que toma como

base el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) y que ha sido validado por el Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa (PI2TE). Se han recogido los datos de mujeres desempleadas de diferentes edades y pertenecientes a varios municipios de la provincia de Sevilla. El cuestionario ha sido pasado a las usuarias a través del siguiente enlace de GoogleForms, https://bit.ly/3psenD5 vía WhatsApp.

Teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, se identifican diferentes necesidades del colectivo, todas relacionadas con un nivel bajo de competencia digital y sobre todo enfocadas a la utilización de herramientas digitales en su búsqueda de empleo. Entre ellas se destacan las siguientes: la mayoría han señalado que apenas utilizan internet para obtener ofertas de empleo, ni para contactar con instituciones públicas o privadas, bastantes no saben organizar o almacenar información, algunas usuarias ni si quiera el correo electrónico, algo esencial para la búsqueda de empleo. Por tanto, analizando los resultados obtenidos se concluye que el nivel de competencia digital del grupo es bajo en todas las edades. La mayoría de las personas encuestadas tienen un nivel formativo bajo y a pesar de utilizar las tecnologías en su día a día, generalmente no tienen conocimientos de cómo utilizarlas para la búsqueda activa de empleo. Se diferencian dos grupos claros en la mayoría de las respuestas. Por un lado, un grupo de mujeres con un nivel básico de competencia digital y con conocimientos escasos sobre el uso de las tecnologías para la búsqueda de empleo, y, por otro lado, un grupo que no tiene conocimientos previos sobre esta temática y que carece de competencia digital.

Como el 100% de las participantes cuentan con teléfono móvil, será con esta herramienta con la que aprendan a hacer uso para la búsqueda de empleo, aumentando su competencia digital al mismo tiempo. Es por este motivo que se propone realizar una intervención a través de dos módulos de aprendizaje en los que se trabajarán aspectos útiles y necesarios aplicables durante su búsqueda de empleo. Por tanto, se plantea un módulo de competencias básicas digitales y otro de competencias avanzadas, con esto se pretende que aquellas mujeres que tienen los conocimientos básicos adquiridos puedan formar parte del módulo más avanzado y no perder así tiempo durante su proceso de búsqueda de empleo.

5. METODOLOGÍA

La metodología que guía esta propuesta de intervención se recoge bajo el paraguas del modelo pedagógico conductista, ya que se pretende observar cómo las personas destinatarias adquieren los conocimientos planteados durante las sesiones. Este proceso de aprendizaje se realiza a través de ejercicios prácticos, del entrenamiento y de repetición. Las actividades serán por lo tanto interactivas y dinámicas, de forma que las usuarias que participen en el proyecto interactuarán y aprenderán herramientas mientras las implementan en su transcurso de búsqueda de empleo.

Teniendo en cuenta la metodología planteada, las sesiones serán:

a. Comunicativas: invita a las participantes a transmitir sus emociones, preguntas y necesidades tanto entre ellas como con el resto de las personas del grupo.

b. Conciliadoras: se relacionarán y convivirán en un mismo espacio mujeres de diferentes edades y culturas.

c. Reflexivas: los contenidos de las sesiones invitan a la continua reflexión y a la creación de un pensamiento crítico frente a la temática de las TIC y la búsqueda de empleo.

d. Potenciadoras: busca que todas las participantes saquen a la luz todas sus inquietudes y pensamientos respecto al tema que se trata.

6. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Con el presente proyecto se pretende por un lado y principalmente, formar al grupo de mujeres en competencia digital y en herramientas para la búsqueda de empleo con su teléfono móvil, a través de sesiones grupales y periódicas.

Como se ha mencionado con anterioridad, los resultados obtenidos de los cuestionarios muestran dos tipos de perfiles de usuarias. Por un lado, un grupo de mujeres que carecen de formación básica en cuanto a competencia digital para la búsqueda de empleo y, por otro lado, aquellas

que ya han tenido un primer contacto y que cuenta con conocimientos básicos sobre competencia digital enfocada en la búsqueda de empleo.

Por tanto, para atender a todas las usuarias la intervención se divide en dos partes, a las cuales pueden inscribirse sin necesidad de realizar las dos. Se desarrollarán ambos módulos de forma secuencial, por lo que aquellas personas que ya dominen las cuestiones básicas no tendrían que realizar el primer módulo si no lo consideran novedoso para ellas. Se pasará a las participantes un cartel informativo sobre la intervención vía WhatsApp, para inscribirse bastará con confirmarlo por el mismo canal. Una vez inscritas se tendrá una reunión con todas las participantes vía Zoom, para explicar los horarios y las flexibilidades que permite la intervención.

En cuanto al contenido, tiene como base la competencia digital, el primer módulo estaría formado por cuestiones más básicas, pero no menos importantes en la búsqueda activa de empleo. El segundo módulo es de un nivel más avanzado y se desarrollará una vez finalizado el primer módulo. En esta parte se trabajarán cuestiones que cuentan con una mayor dificultad para realizarlas. En total serán 28 horas repartidas en 12 sesiones, 6 en cada módulo. Todas las sesiones son de dos horas salvo tres con duración mayor, estas sesiones serán avisadas con antelación para una correcta planificación. Serán presenciales ya que tendrán carácter teórico-práctico. Para ayudar a las participantes a largo plazo, las sesiones una vez finalizadas serán resumidas en un video tutorial de YouTube al que tendrán acceso solo las personas participantes. De esta forma, se pretende que las mujeres tengan a su disposición y puedan acceder a través de su propio teléfono móvil, al material trabajado y hacer uso de él si tienen cualquier duda para realizar determinadas gestiones. En cuanto al contenido teórico de las sesiones, se utilizará como base infografías y herramientas creadas por Vela Zancada (2023) en su LinkedIn, con el objetivo de que las usuarias identifiquen un claro ejemplo de un buen uso de esta red social.

Se pasará a cada usuaria la hoja de firmas con el objetivo de evaluar su asistencia.

A continuación, aparece en la Figura 1 y Figura 2 los dos módulos mencionados explicados brevemente.

FIGURA 1. *Módulo 1 denominado Iniciación.*

Módulo	Objetivos que se trabajan	Sesiones	Breve descripción
Módulo 1. **"Iniciación"**	Objetivo específico 3.	Sesión 1. Autoconocimiento personal y profesional. Duración: 2h.	Dinámica de autoconocimiento. DAFO.
	Objetivo específico 1.	Sesión 2. Correo electrónico y Google Calendar. Duración 2h.	Explicación de cómo funciona el correo electrónico, cómo enviar un correo electrónico, funciones, etc. Explicación de cómo funciona Google Calendar como herramienta aliada en la organización para la búsqueda de empleo.
	Objetivo específico 3.	Sesión 3. Aplicación de Canva, creación de CV creativo y carta de presentación. Duración: 3h.	Explicación de la aplicación de Canva. Descarga en los dispositivos. Creación de CV de cada una. Explicación carta de presentación y creación de una.
	Objetivo específico 1.	Sesión 4. Procesadores de texto disponibles en el teléfono móvil (Google Drive, Word, notas, Google docs.) Duración 3h.	Explicación de cuáles son los procesadores de texto disponibles para el teléfono móvil. Acceso y explicación de los más comunes.
	Objetivo específico 2.	Sesión 5. Entrevistas online. Duración: 2h.	Tips para realizar una entrevista online. Dinámica de rol-playing entre las participantes para practicar.
	Objetivo específico 2.	Sesión 6. Nociones básicas de ciberseguridad. Duración: 2h.	Explicación de algunas ideas de ciberseguridad y casos prácticos.
Total: 14 horas.			

FIGURA 2. *Módulo 2 denominado Avanzado.*

Módulo	Objetivos que se trabajan	Sesiones	Breve descripción
Módulo 2. "Avanzado"	Objetivo específico 3.	Sesión 7. Certificado digital y clave permanente. Duración: 2h	Qué son, dónde encontrarlos y cómo solicitarlos.
	Objetivo específico 4.	Sesión 8. Certificados de profesionalidad. Duración: 4h.	Qué son, para qué sirven, procedimiento de como solicitarlo e instalarlo, dónde puedo usarlo.
	Objetivo específico 5.	Sesión 9. Portal de empleo del SAE y del SEPE. Duración: 2h.	Qué son, qué recursos hay en cada uno de ellos, cosas específicas que se pueden obtener de cada portal (relacionado con el empleo).
	Objetivo específico 5.	Sesión 10. Portal de empleo público, "empléate". Duración: 2h.	Qué es, qué recursos hay en él, cosas específicas que se pueden obtener de este portal.
	Objetivo específico 5.	Sesión 11. Portales de empleo privados (Job and Talent, Por talento). Duración: 2h.	Qué son, qué recursos hay en cada uno de ellos, aplicación móvil, cosas específicas que se pueden obtener de cada portal.
	Objetivo específico 3.	Sesión 12. Redes sociales profesionales, LinkedIn. Duración: 2h	Importancia de las redes sociales durante la búsqueda de empleo. Identidad digital.
Total: 14 horas.			

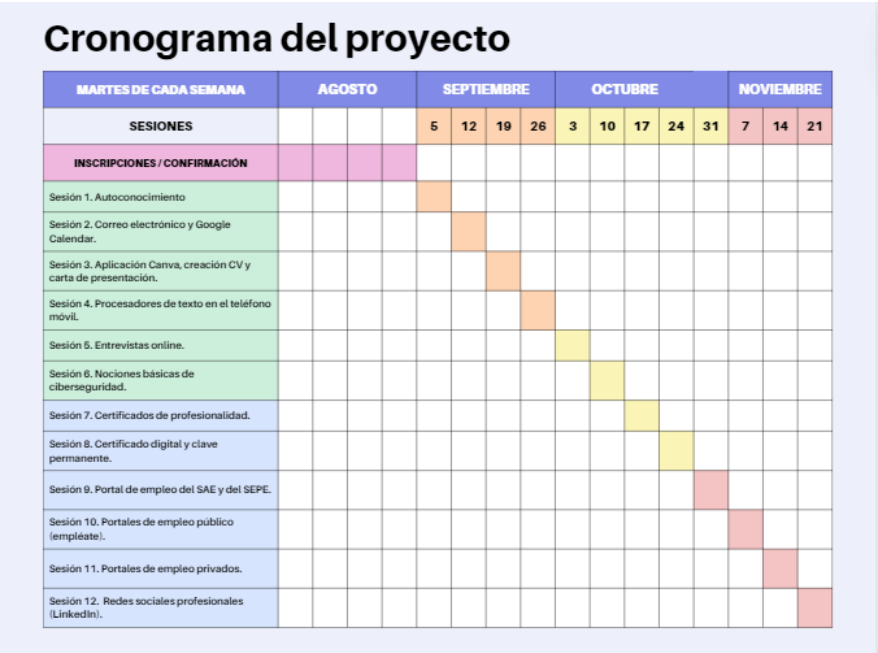
6.1. CRONOGRAMA

A continuación, aparece un cronograma de la organización de las sesiones a modo de ejemplo (Figura 3). Al abarcar tres municipios y para facilitar el acceso de la formación a las usuarias, se desarrollarán las mismas sesiones en tres días diferentes durante la semana, exponiéndose cada día en un municipio. Por ello, se han elaborado tres cronogramas iguales, pero con diferente distribución de las sesiones.

En un municipio se desarrollarán los martes y miércoles por la mañana y en otro los jueves por la tarde. Los días de turno de mañana comenzará a las 10:30 y los de tarde a las 18:00. Para establecer las horas de las sesiones se ha tenido en cuenta la perspectiva de género. Las usuarias participantes son mujeres con menores a su cargo, algunas de ellas pertenecientes a minorías étnicas, esto influye ya que tienen esa responsabilidad impuesta por la sociedad y por la cultura sobre la carga del cuidado de la casa y la familia. De esta forma podrán llevar y recoger a los y las menores sin dificultad. Del mismo modo también, se da flexibilidad a las participantes, ya que en el caso de que alguna usuaria no pueda asistir a la sesión de su localidad, podrá acudir a cualquiera de las otras dos sesiones y se le contará igualmente la asistencia.

En agosto comenzarán a prepararse todas las sesiones en profundidad, se pasará a principios de mes el cartel informativo y podrán inscribirse a lo largo del mes confirmándolo a través del WhatsApp. Una vez confirmado el grupo, se creará un chat común de WhatsApp para un contacto más efectivo. La última semana de agosto se realizará una reunión informativa a través de Zoom en la que se explicará a las usuarias cuestionares relevantes como el funcionamiento de los módulos, la asistencia, etc.

FIGURA 3. *Cronograma del proyecto*



Cronograma del proyecto

MARTES DE CADA SEMANA	AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE					NOVIEMBRE		
SESIONES					5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21
INSCRIPCIONES / CONFIRMACIÓN																
Sesión 1. Autoconocimiento																
Sesión 2. Correo electrónico y Google Calendar.																
Sesión 3. Aplicación Canva, creación CV y carta de presentación.																
Sesión 4. Procesadores de texto en el teléfono móvil.																
Sesión 5. Entrevistas online.																
Sesión 6. Nociones básicas de ciberseguridad.																
Sesión 7. Certificados de profesionalidad.																
Sesión 8. Certificado digital y clave permanente.																
Sesión 9. Portal de empleo del SAE y del SEPE.																
Sesión 10. Portales de empleo público (empléate).																
Sesión 11. Portales de empleo privados.																
Sesión 12. Redes sociales profesionales (LinkedIn).																

6.2. RECURSOS

Los recursos necesarios se dividen en las siguientes categorías:

Recursos materiales:

a. De espacio: aula o espacio amplio.

b. Informáticos: proyector, pantalla para proyectar, altavoces, un ordenador, wifi, un dispositivo móvil (personal).

c. Mobiliario: pizarra, mesas y sillas.

d. Suministros: internet y luz.

e. Materiales diversos: material de oficina (bolígrafos, tizas, post-it, folios).

Recursos humanos:

a. Una orientadora laboral contratada a media jornada durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2023. Personas voluntarias.

6.3. EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación continua o de procesos, de forma que se pueda corroborar que durante el desarrollo del proyecto se va cumpliendo con los objetivos marcados y, si es necesario, introducir las modificaciones oportunas para mejorar la experiencia y los resultados del grupo. Para ello, la persona que imparta las sesiones, realizará una breve evaluación de cada sesión una vez que esta haya terminado. Esta se realizará en torno a una ficha de recogida de información que las personas rellenarán en los últimos cinco minutos de cada sesión, y que la persona dinamizadora recogerá para evaluar posteriormente la sesión. Para el registro de asistencia a las sesiones se pasará a cada usuaria una hoja de registro al principio de cada sesión.

Además, se llevará a cabo una evaluación de resultados. La última parte de la sesión 12, irá destinada a realizar una evaluación, con el objetivo de comprobar si han adquirido los conocimientos planteados. Para ello, se utilizarán las preguntas del cuestionario del análisis o diagnóstico de necesidades. Esta herramienta permitirá visibilizar en un primer momento el nivel de competencia digital del grupo y por otro lado, una vez realizadas todas las sesiones pasar de nuevo el cuestionario servirá para compararlo con el primero y ver, en definitiva, si se han cumplido los objetivos marcados.

Para valorar la satisfacción del curso se ha elaborado un cuestionario de satisfacción sobre los módulos, se pasará en la última sesión del módulo 2. Este cuestionario lo realizarán a través de su propio teléfono móvil ya que ha sido elaborado a través de Google Forms.

7. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

A continuación, se detallan los resultados que se esperan conseguir con la intervención.

El resultado principal que se espera es que las personas destinatarias hayan adquirido y aprendido conocimientos y herramientas que les permitan realizar su búsqueda activa de empleo a través de los recursos de los que disponen, en este caso a través del teléfono móvil. Se espera que las participantes cumplan con todos los objetivos específicos planteados gracias al apoyo de la persona dinamizadora durante las sesiones.

Otros resultados que se esperan conseguir es que todas las usuarias utilicen de forma efectiva aplicaciones básicas del teléfono móvil como el correo electrónico, lo que cumpliría el objetivo específico 1, "conocer y controlar aplicaciones básicas del teléfono móvil". Todas las usuarias han hecho uso de alguna herramienta digital para su búsqueda activa de empleo, logrando alcanzar el objetivo específico 2, "conocer herramientas digitales para mejorar la búsqueda activa de empleo". Todas las participantes saben crear su propio currículum a través de alguna herramienta digital, consiguiendo el objetivo específico 3, "adquirir habilidades digitales que faciliten y mejoren la empleabilidad de las mujeres". Todas las usuarias cuentan con la clave permanente o el certificado digital y saben utilizar alguno de los dos, cumpliéndose el objetivo específico 4, "adquirir conocimientos sobre identificación digital para poder realizar trámites durante la búsqueda activa de empleo". Por último, todas las participantes han hecho uso de dos portales de empleo diferentes durante su búsqueda de empleo, logrando alcanzar el objetivo específico 5, "identificar y distinguir portales de empleo que permitan realizar trámites durante la búsqueda de empleo". Por tanto, se espera que las participantes hayan conseguido un nivel básico de competencia digital gracias a los temas tratados durante las sesiones. Gracias a estas, las destinatarias podrán adquirir conocimientos sobre variedad de cuestiones útiles no solo para la búsqueda de un empleo, si no para su día a día.

Como se ha mencionado con anterioridad, si se tiene en cuenta que la sociedad en la que vivimos está en constante cambio, con un mercado laboral inestable y en un contexto social cada vez más digitalizado, se

vuelve evidente la necesidad de formar en este ámbito. Es por esto que resulta importante proporcionar herramientas y recursos que permitan la alfabetización digital de todas las personas desempleadas o que buscan mejorar su puesto de trabajo, más incluso para aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad o exclusión social. La UNESCO (2017), manifiesta la necesidad de que los gobiernos inviertan en acercar las competencias digitales a los grupos más desfavorecidos o vulnerables. Del mismo modo, investigaciones como la de García Aguilera et al. (2021), confirman la necesidad de invertir en formación para estos colectivos, ya que en una sociedad como la actual resulta imprescindible conocer herramientas básicas de informática, son una forma de inclusión y transformación sociolaboral. Los y las autoras, hacen hincapié en la importancia de ofrecer recursos que faciliten y apoyen el aprendizaje durante toda la vida, especialmente en aquellos colectivos con mayores dificultades. De igual modo, Olarte (2017), en su artículo sobre Brecha Digital, hace referencia también a la necesidad por parte de los gobiernos de asegurar la alfabetización digital de cualquier grupo.

Como posibles futuras líneas de intervención, se podría desarrollar estos módulos en otros proyectos, o incluso fuera de ellos. Se ha llevado a cabo con este colectivo concreto por ser el lugar donde se han desarrollado las prácticas, sin embargo, es totalmente viable poderlo ejecutar con otros destinatarios/as. Como se ha mencionado la competencia digital es muy necesaria en la actualidad, por lo que es viable desarrollar este proyecto en otros contextos y con otros colectivos que no dispongan de estos conocimientos.

A modo de conclusión, se considera que los temas abordados en las sesiones son actuales y muy necesarios para el mundo digital en el que vivimos. Contar con un nivel básico de competencia digital, permitirá a las participantes disponer de mucha más autonomía y de mucha más facilidad para poder encontrar un empleo. Cualquier actividad que favorezca la adquisición de competencias digitales, así como alfabetización digital, permitirá reducir las desigualdades y la brecha digital. El objetivo principal era dotarlas de recursos que favorecieran la búsqueda de empleo, pero el valor más importante es que adquieran los conocimientos necesarios para ser autónomas e independientes para gestionar sus

propios trámites. Esto incluye y favorece paralelamente su proceso de búsqueda activa de empleo, a través de la herramienta de la que disponían, el teléfono móvil.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. C. (2021). Desempleo de larga duración, colectivos vulnerables y la reformulación de las políticas activas de empleo. Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales, (46), 114-143. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.23178

Bengoetxea, A. (2020). La inclusión sociolaboral de los grupos vulnerables. Colectivos y formas de inclusión a través del trabajo. CIRIEC-España, revista jurídica de economía social y cooperativa, 36, 15-53. https://doi.org/10.7203/CIRIEC-JUR.36.17247

Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., & Cai, S. (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives. Higher Education Evaluation and Development, 16(1), 16-31. https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0025

Dapía, M. D., y Fernández, M. R. (2016). La búsqueda activa de empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas. Revista española de Pedagogía, 74(265), 517-542. https://www.jstor.org/stable/24751189

Durán, M. (2021). Digitalización y empleo: retos del futuro del trabajo desde una perspectiva de género. Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época, (21), 1-31. https://doi.org/10.17561/rej.n21.6761

Fadden, I. M., Galán, J. G., & Olmedo, E. O. (2021). Educational Workshop for the Development of Socio-emotional Competences: a study in contexts of social vulnerability. In C. B. Videla, E. L. Meneses, C. Hervás-Gómez, y M. R. Tejedor (Eds.), Accessibility of Vulnerability Groups: from Icts to Emotions (pp. 71–80). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv282jg7b.8

García Aguilera, F. J., Leiva Olivencia, J. J., Fontoura Junior, E. E., y Piccoli Fontoura, F. A. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. Revista complutense de educación, 32(1), 15-25. https://doi.org/10.5209/rced.67590

González Rodríguez, C. (2020). Evaluación de la competencia digital de personas en búsqueda activa de empleo. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (2022). Tecnologías educativas y estrategias didácticas. Umaeditorial. 733-742. https://bit.ly/3CQu7Tr

Gutiérrez-Provecho, L., López-Aguado, M., García-Llamas, J. L., y Quintanal-Díaz, J. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. Journal of Research in Social Pedagogy, (39), 124-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.08

Herrera, J. (2020). Pobreza laboral y desempleo en España 2009-2019. TRABAJO. Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales, 38, 28-39. https://doi.org/10.33776/trabajo.v38i1.4815

Juárez, J., y Marqués, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(2), 67-88. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25339

Paterson-Young, C., & Hazenberg, R. (2022) Does the past dictate the future? Exploring the impact of employability programmes on adults experiencing multiple disadvantage, Journal of Education and Work, 35(5), 521-539. https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2092603

Instituto Nacional de Estadística (2022a). Encuesta sobre Equipamiento y el Uso de las (TIC) en los hogares, año 2022. https://bit.ly/46puCkY

Instituto Nacional de Estadística. (2022b). Nota de Prensa. Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre de 2022. https://bit.ly/43be5hS

Lázaro-Castellanos, R., y Jubany, O. (2019). Precariedad laboral, segregación racializada y movilidad temporal de mujeres. Quaderns de l' Institut Català d'Antropologia, (35), 23-40. https://bit.ly/430ZcP2

Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. Boletín Oficial del Estado, 5, de 1 de marzo de 2023, 30376-30451. https://bit.ly/3PzSzA1

Lo Presti, A., De Rosa, A., & Zaharie, M. (2022). The route to employability: a longitudinal study on a sample of Italian job seekers. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 22, 227-246. https://doi.org/10.1007/s10775-021-09482-3

Martín, A. M. (2020). La brecha digital generacional. Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social, (151), 77-93. https://bit.ly/3Jwjj0j

Matulič-Domandzic, M. V., Vicente-Zueras, I. D., Boixadós-Porquet, A., y Caïs-Fontanella, J. (2019). Las mujeres sin hogar: realidades ocultas de la exclusión social. Global Social Work, 9(16), 49-68. https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.8198

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2019). Informe sobre la Sociedad de la Información y las Telecomunicaciones y el Sector TIC y los Contenidos por Comunidades Autónomas. Andalucía. Red.es. https://bit.ly/3NP94Hg

Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social, (138), 285-313. https://bit.ly/46kYBdT

Real Decreto-Ley 7/2017, de 28 de abril, por el que se prorroga y modifica el Programa de Activación para el Empleo. Boletín Oficial del Estado, 102, de 29 de abril de 2017, 33749-33755. https://bit.ly/3raCfLL

Romero Caraballo, C. (2017). Significado del trabajo desde la psicología del trabajo. Una revisión histórica, psicológica y social. Psicología desde el Caribe, 34(2), 120-138. https://bit.ly/44osVlM

Servicio Andaluz de Empleo (11 de enero de 2022). La búsqueda activa de empleo. https://bit.ly/44356QP

Servicio Público de Empleo Estatal. (s.f.). Búsqueda activa de empleo. https://bit.ly/440JrJe

UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal. https://bit.ly/3CST3JS

Vaughn, S. E. (2020). Vulnerability. In C. Howe, & A. Pandian (Eds.), Anthropocene Unseen: A Lexicon. Punctum Books. 517–521. https://doi.org/10.2307/j.ctv11hptbw.87

Vela Zancada, A. (28 de mayo de 2023). El Libro de la Orientación Laboral. LinkedIn. https://bit.ly/3JCKLto

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: MEJORAS DOCENTES Y ACADÉMICAS EN LA ARQUITECTURA EDUCATIVA

GASTÓN SANGLIER CONTRERAS
Universidad San Pablo – CEU

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional ha ganado cada vez más atención en los últimos años, ya que se ha demostrado que puede tener un impacto significativo en la vida de las personas, incluido el ámbito académico. En particular, su influencia en el aprendizaje universitario ha sido objeto de estudio y debate. En este ensayo, se examinará la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como el papel que pueden desempeñar las mejoras docentes y académicas en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Como dijo Daniel Goleman, uno de los principales defensores de la inteligencia emocional, "La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer y manejar los propios sentimientos, así como los sentimientos de los demás". (Goleman, 1995). La inteligencia emocional se compone de cinco habilidades: autoconciencia, autogestión, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1998). Estas habilidades pueden mejorar el bienestar emocional y psicológico de los individuos, así como su capacidad para interactuar con los demás y tener éxito en la vida (Zeidner y Matthews, 2016).

En el ámbito académico, se ha demostrado que la inteligencia emocional puede influir en el rendimiento y la capacidad de los estudiantes para aprender. En un estudio realizado por Brackett et al. (2006), se encontró que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional

tendían a tener mejores calificaciones y menos problemas de comportamiento. Además, se ha demostrado que la inteligencia emocional puede influir en la motivación de los estudiantes y su capacidad para perseverar en situaciones difíciles (Duckworth et al., 2007).

La arquitectura educativa ha sido históricamente una de las disciplinas más importantes para el desarrollo del aprendizaje universitario. Esta disciplina se ha enfocado en diseñar espacios físicos adecuados que promuevan el aprendizaje, la creatividad y la interacción entre los estudiantes y docentes. Sin embargo, en los últimos años se ha comenzado a prestar atención a la importancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje universitario y en cómo estos pueden ser mejorados mediante el desarrollo de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás. Esta capacidad no solo influye en la vida personal y social de los estudiantes, sino que también puede tener un impacto significativo en su rendimiento académico (Brackett et al., 2014). Por esta razón, los docentes y los diseñadores de arquitectura educativa han comenzado a prestar atención a la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario.

En este sentido, se han propuesto una serie de mejoras docentes y académicas en la arquitectura educativa que tienen como objetivo mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes y, por ende, su rendimiento académico. Estas mejoras incluyen la promoción de un ambiente de confianza y seguridad en el aula, el fomento de la empatía y la comprensión emocional, la enseñanza de habilidades sociales y de comunicación, y el desarrollo de estrategias para la gestión de emociones negativas y el estrés (Lopes et al., 2004).

Las mejoras docentes y académicas pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. Un enfoque es la enseñanza de habilidades sociales y emocionales específicas. Como señala Elias (1997), "*Los programas de habilidades sociales y emocionales no solo pueden mejorar la conducta y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también pueden ayudar a prevenir*

problemas emocionales y conductuales más graves" (p. 5). Estos programas pueden incluir estrategias para desarrollar la autoconciencia y la autogestión, así como el fomento de habilidades sociales, como la empatía y la comunicación efectiva.

Otra forma en que las mejoras docentes y académicas pueden influir en la inteligencia emocional es a través de la enseñanza de estrategias de afrontamiento y resolución de problemas. La resolución de problemas y la toma de decisiones son habilidades clave que pueden ayudar a los estudiantes a manejar situaciones estresantes y a tomar decisiones informadas y efectivas. En un estudio realizado por Brackett y su equipo (2010), se encontró que los estudiantes que recibieron entrenamiento en estrategias de resolución de problemas y toma de decisiones mejoraron significativamente su capacidad para regular sus emociones.

Además de estas estrategias específicas, las mejoras docentes y académicas pueden influir en la inteligencia emocional a través de la cultura y el clima en el aula. Un ambiente de aula positivo y de apoyo puede fomentar el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Como señala Zins y sus colaboradores (2004), "*Un ambiente escolar positivo, caracterizado por relaciones de apoyo entre estudiantes y adultos, promueve la autoeficacia, la autoestima y el rendimiento académico*" (p. 25). Los docentes pueden crear este ambiente fomentando la colaboración y el respeto mutuo, y proporcionando retroalimentación positiva y constructiva.

Sin embargo, es importante destacar que la implementación de mejoras docentes y académicas requiere de un compromiso por parte de las instituciones educativas. Como señala Durlak y sus colegas (2011), "La implementación efectiva de los programas de habilidades sociales y emocionales requiere un enfoque sistemático, basado en la evidencia, que involucre a los docentes y al personal escolar en la planificación, implementación y evaluación del programa" (p. 407). Además, se debe garantizar que los recursos adecuados estén disponibles para apoyar la implementación del programa.

La inteligencia emocional puede influir en el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes para aprender. Las mejoras docentes y

académicas pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, a través de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales específicas, estrategias de afrontamiento y resolución de problemas, y la creación de un ambiente escolar positivo y de apoyo. Sin embargo, la implementación efectiva de estas mejoras requiere de un compromiso por parte de las instituciones educativas y la garantía de que los recursos adecuados estén disponibles.

Como dijo el famoso educador John Dewey, "*La educación no es la preparación para la vida; la educación es la vida misma*". En este sentido, el desarrollo de habilidades emocionales y sociales puede ser considerado una parte esencial de la educación, ya que puede tener un impacto significativo en la vida de los estudiantes y su capacidad para tener éxito en el mundo.

Además, la inteligencia emocional ha demostrado tener un impacto significativo en la mejora de la docencia y el rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos datos numéricos relevantes sobre cómo la inteligencia emocional ha influido en la mejora docente y académica:

- Mejora del bienestar emocional: Según un estudio de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), los programas de educación emocional mejoraron significativamente el bienestar emocional de los estudiantes. En este estudio, se encontró que los estudiantes que participaron en programas de educación emocional tenían una tasa de absentismo del 18% en comparación con el 27% de los estudiantes que no participaron en estos programas.

- Mayor rendimiento académico: Un metaanálisis de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) encontró que los programas de educación emocional mejoraron significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. En este estudio, se encontró que los estudiantes que participaron en programas de educación emocional tenían una mejora del 11% en el rendimiento académico en comparación con los estudiantes que no participaron en estos programas.

- Mejora de las habilidades sociales: Un estudio de Brackett y Katulak (2013) encontró que los programas de educación emocional mejoraron significativamente las habilidades sociales de los estudiantes. En este estudio, se encontró que los estudiantes que participaron en programas de educación emocional tenían una mejora del 22% en las habilidades sociales en comparación con los estudiantes que no participaron en estos programas.
- Reducción del estrés: Un estudio de Flook, Goldberg, Pinger y Davidson (2015) encontró que los programas de educación emocional redujeron significativamente el estrés en los estudiantes. En este estudio, se encontró que los estudiantes que participaron en programas de educación emocional tenían una reducción del 18% en los niveles de estrés en comparación con los estudiantes que no participaron en estos programas.
- Mejora del clima escolar: Un estudio de Brackett, Reyes, Rivers y Salovey (2012) encontró que los programas de educación emocional mejoraron significativamente el clima escolar. En este estudio, se encontró que las escuelas que implementaron programas de educación emocional tuvieron una mejora del 23% en el clima escolar en comparación con las escuelas que no implementaron estos programas.

En resumen, la inteligencia emocional ha demostrado tener un impacto significativo en la mejora docente y académica. Los programas de educación emocional han mejorado el bienestar emocional, el rendimiento académico, las habilidades sociales, la reducción del estrés y el clima escolar. Estos resultados sugieren que la promoción de la inteligencia emocional en la educación puede ser una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del estudio sobre el tema propuesto sobre la inteligencia emocional y su influencia en el aprendizaje universitario. Mejoras docentes y académicas, son los siguientes:

- Analizar el concepto de inteligencia emocional y su importancia en el contexto del aprendizaje universitario.
- Identificar los factores emocionales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- Explorar cómo la inteligencia emocional puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
- Evaluar el papel de los docentes en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios.
- Proponer estrategias y técnicas que los docentes pueden utilizar para fomentar la inteligencia emocional de los estudiantes y mejorar el aprendizaje.
- Analizar el impacto de la inteligencia emocional en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.
- Identificar las limitaciones y desafíos asociados con la promoción de la inteligencia emocional en el contexto universitario.
- Diseñar espacios de aprendizaje que fomenten la interacción y la colaboración entre estudiantes, lo que puede promover el desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía y la capacidad de trabajar en equipo.
- Crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autorregulación emocional, mediante la integración de técnicas como la meditación o el mindfulness en el diseño de los espacios y en las actividades académicas (Keefer y Tatham, 2019).
- Incorporar la inteligencia emocional en la formación docente, a través de programas de capacitación y desarrollo profesional que ayuden a los profesores a mejorar su capacidad de comprensión y manejo de las emociones de los estudiantes, y a adaptar su enseñanza en consecuencia (Linnenbrink-García y Pekrun, 2011).

En general, los objetivos de este estudio se centran en comprender cómo la inteligencia emocional puede afectar el aprendizaje y cómo los docentes pueden promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios para mejorar su rendimiento académico y su satisfacción en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación utilizada en el presente estudio sobre la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas se basa en una revisión sistemática de la literatura existente en el periodo comprendido entre 2010 y 2023.

La revisión sistemática es una técnica de investigación que permite recopilar y sintetizar la información existente sobre un tema específico. En este caso, se utilizó una metodología de revisión sistemática para obtener información relevante y actualizada sobre la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario (Bandalos et al., 2017; Brackett et al., 2014).

Para la selección de estudios, se utilizó una estrategia de búsqueda exhaustiva en varias bases de datos científicas, incluyendo Web of Science, Scopus y PsycINFO, entre otras. Los términos de búsqueda incluyeron palabras clave como "inteligencia emocional", "aprendizaje universitario", "mejoras docentes" y "mejoras académicas". La búsqueda se limitó a estudios publicados en inglés entre 2010 y 2023.

Una vez obtenidos los estudios relevantes, se procedió a la evaluación de su calidad y relevancia mediante el uso de criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron estudios que abordaban la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario, que habían sido publicados en revistas científicas revisadas por pares y que utilizaban métodos de investigación rigurosos. Se excluyeron aquellos estudios que no cumplían con estos criterios o que no estaban disponibles en su totalidad.

Se utilizó una técnica de análisis temático para sintetizar los resultados de los estudios incluidos en la revisión sistemática. Este enfoque de análisis permitió identificar patrones y temas emergentes en los estudios y,

por lo tanto, proporcionar una comprensión más profunda de la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario.

En cuanto a las técnicas estadísticas utilizadas en los estudios incluidos en la revisión sistemática, se encontraron diversas metodologías, como análisis de regresión, análisis factorial, pruebas t de Student, ANOVA y correlaciones. Estas técnicas permitieron evaluar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario, así como identificar los factores que influyen en esta relación.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los estudios incluidos en la revisión sistemática y sus respectivas metodologías y resultados:

- En un estudio de Bisquerra (2015), se utilizó un enfoque cuantitativo para evaluar el impacto de la educación emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que la educación emocional mejoró significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en materias relacionadas con habilidades socioemocionales.

- En otro estudio de Salovey (2013), se utilizó un enfoque cualitativo para explorar las estrategias de regulación emocional utilizadas por los profesores en el aula y su impacto en el bienestar de los estudiantes. Los resultados indicaron que los profesores que utilizaban estrategias de regulación emocional efectivas tenían un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes y en su rendimiento académico.

- Un estudio de Brackett et al. (2019) utilizó un enfoque mixto para examinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año. Los resultados indicaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tenían mejores calificaciones y un mayor sentido de pertenencia a la universidad.

- Un estudio de Peña-Sarrionandia et al. (2013) utilizó un enfoque correlacional para examinar la relación entre la inteligencia emocional, la motivación y el rendimiento académico en

estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional y la motivación estaban positivamente relacionadas con el rendimiento académico.

- En otro estudio de Palomera y Fernández-Berrocal (2013), se utilizó un enfoque experimental para evaluar el impacto de un programa de educación emocional en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que el programa mejoró significativamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

La metodología de investigación utilizada en el presente estudio se basó en una revisión sistemática de la literatura existente sobre la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario. Se utilizó una estrategia de búsqueda exhaustiva, criterios de inclusión y exclusión, técnicas de análisis temático y diversas metodologías estadísticas para evaluar y sintetizar la información disponible. Los estudios incluidos en la revisión sistemática utilizan una variedad de enfoques de investigación, incluyendo enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Los hallazgos de la revisión sistemática sugieren que la inteligencia emocional tiene una relación significativa y positiva con el aprendizaje universitario. Los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen un mejor rendimiento académico, un mayor sentido de pertenencia a la universidad, un mayor bienestar emocional y una mayor motivación para el aprendizaje. Además, los programas de educación emocional pueden ser efectivos para mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Pekrun et al., 2009)

Es importante tener en cuenta las limitaciones de este estudio. La revisión sistemática se centró en la literatura publicada en inglés, lo que podría haber excluido algunos estudios relevantes en otros idiomas. Además, la selección de los estudios incluidos en la revisión sistemática se basó en criterios de inclusión y exclusión predefinidos, lo que podría haber limitado la cantidad de estudios incluidos. Por último, la revisión sistemática se centró en la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje universitario y no se evaluaron otros factores que podrían

influir en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Bastian et al., 2005).

En conclusión, la revisión sistemática sugiere que la inteligencia emocional es un factor importante en el aprendizaje universitario y que los programas de educación emocional pueden ser efectivos para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la práctica clínica y educativa, ya que sugieren que se pueden desarrollar estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje universitario a través de la promoción de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios.

4. RESULTADOS

La inteligencia emocional es un concepto que ha ganado mucha importancia en los últimos años, especialmente en el ámbito educativo. Diversos estudios han demostrado que la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, así como en su satisfacción y bienestar emocional. A continuación, se expondrán algunos de los resultados más relevantes obtenidos en la investigación sobre la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas.

- La inteligencia emocional está positivamente relacionada con el rendimiento académico.

Un estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2006) encontró una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional obtuvieron mejores notas y tuvieron un menor índice de abandono escolar.

- Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional mejoran el rendimiento académico.

Un estudio llevado a cabo por Fernández-Berrocal et al. (2007) examinó el impacto de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los

resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el programa obtuvieron mejores notas que los que no lo hicieron, y que esta mejora fue más significativa en los estudiantes que inicialmente tenían un rendimiento académico bajo.

- La inteligencia emocional influye en la satisfacción académica.

Un estudio realizado por Brackett et al. (2010) encontró una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional eran más propensos a estar satisfechos con su experiencia universitaria y a tener una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

- Los docentes pueden mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes.

Un estudio llevado a cabo por Rivers et al. (2013) examinó el impacto de una intervención docente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron la intervención docente tuvieron un aumento significativo en su nivel de inteligencia emocional en comparación con los estudiantes del grupo de control.

- La inteligencia emocional influye en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas.

Un estudio llevado a cabo por Zeidner et al. (2008) examinó la relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de los estudiantes universitarios para resolver problemas. Los resultados mostraron que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional tenían más probabilidades de utilizar estrategias efectivas de resolución de problemas y de encontrar soluciones creativas a los desafíos académicos.

- La inteligencia emocional influye en el bienestar emocional de los estudiantes.

Un estudio realizado por Bar-On y Parker (2000) encontró una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los

estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional eran menos propensos a experimentar ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental.

- Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional pueden mejorar la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes (Mayer y Salovey, 2010).

Un estudio llevado a cabo por Brackett y Rivers (2014) examinó el impacto de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el programa informaron de una mejora en la calidad de sus relaciones con los compañeros y los profesores, así como en su capacidad para resolver conflictos y colaborar con otros.

- Los docentes que tienen un alto nivel de inteligencia emocional pueden desempeñar un papel importante en el apoyo emocional de los estudiantes.

Un estudio realizado por Ruiz-Aranda et al. (2014) examinó la relación entre la inteligencia emocional de los profesores y su capacidad para proporcionar apoyo emocional a los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los profesores con un alto nivel de inteligencia emocional eran más capaces de comprender y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que a su vez contribuía a una mayor satisfacción y bienestar emocional.

Esquema de los resultados:

- Inteligencia emocional correlacionada positivamente con el rendimiento académico.
- Programas de desarrollo de la inteligencia emocional mejoran el rendimiento académico.
- Inteligencia emocional influye en la satisfacción académica.
- Los docentes pueden mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes.

La inteligencia emocional de los estudiantes se puede mejorar:

- Comprendiendo la importancia de la inteligencia emocional.
- Identificando y manejando las emociones propias y ajenas.
- Fomentando la empatía y la comunicación efectiva.
- Desarrollando habilidades de resolución de conflictos.

Algunos consejos para la mejora de la inteligencia emocional podrían ser los siguientes:

- Fomentar la reflexión y autoconocimiento
- Practicar la escucha activa y la empatía
- Promover la comunicación efectiva en el aula
- Proporcionar herramientas y recursos para la resolución de conflictos
- Fomentar la práctica de actividades que promuevan el bienestar emocional, como la meditación y el ejercicio.

En resumen, la investigación sobre la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas sugiere que este concepto puede tener un impacto significativo en diversos aspectos del rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional y las intervenciones docentes específicas pueden ayudar a promover la inteligencia emocional y mejorar los resultados académicos y emocionales de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN

La influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas es un tema de gran relevancia en la actualidad, y su investigación ha arrojado resultados significativos que han generado un amplio debate entre expertos y profesionales de la educación.

En primer lugar, es importante destacar que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de las personas para identificar, comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás. En el ámbito universitario, esta habilidad puede tener un impacto significativo en diversos aspectos del rendimiento y el bienestar de los estudiantes, desde su capacidad para resolver problemas y colaborar con otros hasta su satisfacción y bienestar emocional (Mayer et al., 2008).

Un aspecto destacado de la investigación sobre la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario es su relación con la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y encontrar soluciones creativas a los desafíos académicos. Según los resultados de algunos estudios, los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional tienen más probabilidades de utilizar estrategias efectivas de resolución de problemas y de encontrar soluciones creativas a los desafíos académicos.

Además, se ha demostrado que la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Un estudio realizado por Bar-On y Parker (2000) encontró una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional eran menos propensos a experimentar ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental (Schutte et al., 2007).

Por otro lado, también se ha demostrado que los programas de desarrollo de la inteligencia emocional pueden mejorar la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Un estudio llevado a cabo por Brackett et al. (2011) examinó el impacto de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el programa informaron de una mejora en la calidad de sus relaciones con los compañeros y los profesores, así como en su capacidad para resolver conflictos y colaborar con otros.

Otro aspecto importante que se ha destacado en la investigación es la relación entre la inteligencia emocional de los profesores y su capacidad

para proporcionar apoyo emocional a los estudiantes universitarios. Un estudio realizado por Ruiz-Aranda et al. (2014) examinó la relación entre la inteligencia emocional de los profesores y su capacidad para proporcionar apoyo emocional a los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los profesores con un alto nivel de inteligencia emocional eran más capaces de comprender y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que a su vez contribuía a una mayor satisfacción y bienestar emocional.

En la arquitectura educativa, se pueden implementar mejoras que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, como por ejemplo, la creación de espacios acogedores y confortables que promuevan el bienestar emocional. Además, se puede potenciar el trabajo en equipo y la colaboración, fomentando la empatía y la comprensión hacia los demás.

En cuanto a la mejora docente, es importante que los profesores desarrollen habilidades emocionales para comprender y atender las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, pueden implementar técnicas de comunicación efectiva, escucha activa y feedback constructivo que ayuden a los estudiantes a expresar sus emociones y pensamientos de manera adecuada.

La inteligencia emocional es un factor clave en el aprendizaje universitario y su impacto en la arquitectura educativa puede ser significativo. Por lo tanto, es importante que los educadores tomen en cuenta este factor al diseñar y planificar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como al crear un ambiente favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

Es importante destacar que, aunque la investigación ha demostrado la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas, aún hay desafíos importantes a la hora de implementar programas y estrategias efectivas para fomentar esta habilidad en el ámbito educativo. Uno de los principales desafíos es la falta de capacitación y recursos para los profesores y estudiantes para implementar programas de desarrollo de la inteligencia emocional de manera efectiva y sostenible.

Otro desafío importante es la falta de consenso sobre cómo se puede medir y evaluar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Aunque existen diferentes enfoques y herramientas para evaluar la inteligencia emocional, no todos han sido validados empíricamente y algunos pueden ser más apropiados para ciertos contextos que para otros.

Además, es importante considerar que la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas puede verse influenciada por factores contextuales, como la cultura y el entorno socioeconómico de los estudiantes y profesores. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la diversidad cultural y contextual al diseñar e implementar programas de desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

En conclusión, la investigación ha demostrado que la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas, desde la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y colaborar con otros hasta su satisfacción y bienestar emocional. Sin embargo, aún existen desafíos importantes para implementar programas y estrategias efectivas para fomentar esta habilidad en el ámbito educativo, como la falta de capacitación y recursos para profesores y estudiantes, la falta de consenso sobre cómo medir y evaluar la inteligencia emocional, y la importancia de considerar la diversidad cultural y contextual. Por lo tanto, es necesario seguir investigando y desarrollando nuevas estrategias para fomentar la inteligencia emocional en el ámbito universitario y mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes y profesores.

6. CONCLUSIÓN

En conclusión, la investigación ha demostrado que la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en el aprendizaje universitario y las mejoras docentes y académicas. Los estudiantes con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen mayores niveles de bienestar emocional, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico, una mayor capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, y una mayor satisfacción con su vida universitaria en general.

Sin embargo, aún existen desafíos importantes para implementar programas y estrategias efectivas para fomentar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Es necesario abordar la falta de capacitación y recursos para profesores y estudiantes, la falta de consenso sobre cómo medir y evaluar la inteligencia emocional, y la importancia de considerar la diversidad cultural y contextual.

La arquitectura educativa puede desempeñar un papel importante en la promoción de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. Por ejemplo, se pueden diseñar espacios que fomenten la interacción y el trabajo en equipo, que faciliten la concentración y el aprendizaje autónomo, y que brinden un entorno acogedor y seguro para los estudiantes.

La incorporación de la inteligencia emocional en el diseño de la arquitectura educativa puede ser una estrategia eficaz para mejorar la calidad del aprendizaje universitario y proporcionar un ambiente propicio para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Es importante que los profesionales de la educación y la arquitectura trabajen juntos para crear espacios que satisfagan las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes.

Es importante destacar que la educación en inteligencia emocional no es algo que deba ser visto como una tarea aislada, sino como una parte integral del proceso educativo. Los profesores deben ser entrenados y apoyados para integrar habilidades emocionales en su enseñanza diaria, y los estudiantes deben ser incentivados y guiados para desarrollar estas habilidades.

En última instancia, fomentar la inteligencia emocional en el ámbito universitario puede tener beneficios significativos para la vida de los estudiantes y profesores, así como para la sociedad en general. Al equipar a los estudiantes con las habilidades emocionales necesarias para manejar situaciones difíciles y trabajar bien con los demás, se pueden crear comunidades universitarias más saludables y resilientes que tengan un impacto positivo en la sociedad en general.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Escuela Politécnica Superior de la Universidad San Pablo-CEU y a mis compañeros del Grupo de Investigación en Metodologías de Innovación Docente y Liderazgo (GIMIDyL) por su apoyo en todo momento.

8. REFERENCIAS

Bandalos, D. L., Yates, K. y Thorndike-Christ, T. (2017). Contributions of emotional intelligence to academic achievement among college students. Journal of Psychoeducational Assessment, 35(8), 823-836.

Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. Personality and Individual Differences, 39(6), 1135-1145. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.007

Bisquerra, R. (2015). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 7-34.

Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2013). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice (pp. 222-236). The Guilford Press.

Brackett, M. A. y Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. Phi Delta Kappan, 96(2), 56-61. https://doi.org/10.1177/0031721714558952

Brackett, M. A. y Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. Phi Delta Kappan, 96(2), 9-14.

Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Psicothema, 18(Suppl), 34-41.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700-712.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Emotional intelligence in education. In Handbook of Emotional Intelligence in Education (pp. 1-18). Routledge.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Keefer, K. V. y Tatham, E. C. (2019). Emotion regulation in the classroom: Strategies and implications for educational practice. Educational Psychology Review, 31(2), 397-418.

Linnenbrink-Garcia, L. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 1-3.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. Personality and Social Psychology Bulletin, 30(8), 1018-1034. https://doi.org/10.1177/0146167204264762

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2010). Emotional intelligence. In Handbook of Personality: Theory and Research (pp. 669-687). The Guilford Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503-517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional y éxito escolar: ¿Qué nos dicen los estudios? Revista de Educación, 362, 598-625.

Pekrun, R., Elliot, A. J. y Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115-135. https://doi.org/10.1037/a0013383

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A. y Salovey, P. (2013). Regulating emotions in the classroom: An exploratory study of teachers' use of emotion regulation strategies and their effects on student well-being. Teaching and Teacher Education, 35, 81-91.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. Personality and Individual Differences, 42(6), 921-933. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003

Zeidner, M. y Matthews, G. (2016). Enhancing academic learning and performance with psychological skills training: Evidence-based interventions. In Handbook of Test Development (pp. 745-762). Routledge.

Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns. Series in Affective Science. Oxford University Press.

LA PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN EN FAMILIARES DE PERSONAS MAYORES RESIDENTES. UN PROGRAMA FORMATIVO PARA SU FOMENTO

CRISTINA VIDAL-MARTI
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en las residencias de mayores conviven dos modelos de intervención. Un modelo que está en proceso de instauración como es la *Atención Centrada en la Persona* (ACP) y otro que, en su momento fue predominante, pero actualmente está en desuso como es la *Atención Centrada en el Servicio* (MCS).

Este último se centra en la optimización y mejora del funcionamiento de la organización, poniendo acento en la homogeneidad de los servicios, la implementación de recursos tecnológicos y el uso de un lenguaje clínico y técnico (Abellán y Esparza, 2009).

En contraposición, el modelo de *Atención Centrada en la Persona* sitúa a la persona en el centro de la intervención. A diferencia del modelo anterior que se focalizaba en la uniformización, el modelo de *Atención Centrada en la Persona* se centra en la persona, entendiéndola como un ser único, singular, con un proyecto de vida propio y con el derecho de tener un control efectivo de su propia vida (Martínez, 2013a; 2016; Misiorski y Kahn, 2004).

El objetivo del modelo de *Atención Centrada en la Persona* es el fomento de una intervención global y holística de la persona, basándose en una continuidad de su plan de vida y mediante el fomento de valores como la individualidad, la autonomía, la integridad, la participación, la inclusión social, la continuidad, la intimidad, la independencia y el bienestar (Martínez, 2011).

En definitiva, el actual modelo busca «lograr la mejora de la calidad de vida en todos los ámbitos de la persona, partiendo del respeto, la dignidad, los intereses, derechos, preferencias y teniendo en cuenta la participación activa en todo el proceso» (Martínez, 2011, p. 106).

Una de las características del modelo de *Atención Centrada en la Persona* es que la persona mayor se convierte en un agente activo, participativo y con libertad y potestad de actuar de manera libre en base a su proyecto de vida y a sus objetivos vitales.

Este modelo fomenta la continuidad vital y del proyecto de vida de la persona. Uno de los objetivos básicos del modelo es garantizar la continuidad tanto asistencial como institucional. Esto significa que la persona, aunque haya cambiado de lugar de residencia (de casa a la residencia) tiene un mismo proyecto de vida y objetivos vitales que se deben garantizar.

Uno de los retos de la implementación del modelo es que los agentes implicados (profesionales, familias y otras personas del entorno) son quienes tienen la potestad y responsabilidad de su instauración. Su labor se centra en promocionar el acompañamiento, la escucha activa y la promoción de las capacidades y potencialidades de la persona (Martínez, 2011; Rodríguez et al., 2014).

La calidad de vida de la persona mayor residente es uno de los objetivos que busca el modelo de *Atención Centrada en la Persona* (Martínez, 2013a; 2016). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) define este concepto como:

> la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto que está influido por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con el entorno (p. 1).

Se entiende por *calidad de vida* las condiciones (físicas, psicológicas, sociales, económicas y experienciales) que promueven un bienestar en la persona. Refleja la representación de la priorización de las necesidades en base al proyecto de vida de la persona (Verdugo, 2001); siendo estas necesidades: (1) la autodeterminación, (2) las relaciones

interpersonales, (3) el desarrollo personal, (4) el bienestar emocional, (5) el bienestar material, (6) el bienestar físico, (7) la inclusión social y (8) los derechos (Palomo y Tamarit, 2000; Verdugo, 2001; Verdugo et al., 2009).

La delimitación de estas ocho necesidades posibilita que se conviertan en indicadores de evaluación para medir el grado de la calidad de vida de una persona. Por tanto, la autodeterminación es uno de estos indicadores de evaluación y, a su vez, una necesidad (Schalock, 2000; Schalock et al., 2008). Por consiguiente, la autodeterminación se convierte en una necesidad básica de promoción si se busca una óptima calidad de vida en la persona mayor institucionalizada.

En sus inicios, la autodeterminación fue un constructo solo asignado a personas con diversidad funcional y, de manera progresiva, se trasladó a las personas mayores dependientes o con una alta dependencia funcional (Verdugo et al., 2014).

Una de las definiciones más consensuadas fue la propuesta por Wehmeyer et al. (2003). Según estos autores, la autodeterminación es "el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de las elecciones y de la toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias" (p. 2).

Años más tarde, Verdugo el al. (2015) redefinen la autodeterminación estableciendo que uno de los rasgos que definen el término es la influencia. Esta influencia se entiende como los condicionantes, tanto internos como externos, que contribuyen a la puesta en práctica de las conductas autodeterminadas (Curryer et al., 2020).

En relación con los condicionantes internos, Verdugo et al. (2015) establecen cuatro factores: (1) la autonomía, (2) la autorregulación, (3) la capacitación psicológica conocida como empoderamiento y (4) la autorrealización (Verdugo et al., 2015).

La puesta en práctica de estos factores facilita el despliegue de otras capacidades y habilidades como la capacidad de elección, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, la resolución de conflictos, la adquisición de habilidades, la autoeficacia, el control interno y el

autoconocimiento (Arellano y Peralta, 2015; Palomo y Tamarit, 2000; Pascual-García et al., 2014; Verdugo y Martín, 2002).

Los condicionantes externos son los agentes y todas aquellas personas que configuran el sistema de influencia de la persona. Estos condicionantes facilitan y/o dificultan que la persona tenga actuaciones de autodeterminación. Por consiguiente, la conducta autodeterminada es una característica de que dispone la persona, condicionada por su contexto (Verdugo, 2011; Wehmeyer et al., 2009).

La definición de autodeterminación utilizada en este trabajo es la propuesta por Wehmeyer et al. (2003). Se optó por esta conceptualización, porque aporta las dimensiones y facilita su operativización para el estudio. Según Wehmeyer et al. (2003), la autodeterminación se concibe como la capacidad de elección y decisión desde la autonomía y libertad.

La implementación del modelo de *Atención Centrada en la Persona* conlleva que sus principios y valores estén en proceso de consolidación (Martínez, 2011; 2013a; 2016) como también la calidad de vida y la autodeterminación. Esta última necesidad difícilmente se integrará y aplicará a la cotidianidad de los centros si no hay un contexto que facilite la instauración del modelo y de la calidad de vida.

En un estudio previo (Vidal-Marti, 2022), se identificó que las familias desconocían la autodeterminación. Disponían de ciertos conocimientos del modelo y de la calidad de vida. Sin embargo, la necesidad de la autodeterminación era definida de manera parcializada y las familias mostraban dificultades para transferir dicho constructo al día a día, afectando a la intervención de los profesionales de las residencias y a los propios familiares institucionalizados.

En definitiva, la falta de la implementación de la filosofía y de las prácticas inciden en la cultura organizacional y en la atención de la persona mayor residente. Teniendo en cuenta que el grado de significatividad de las familias en las personas mayores residentes es elevado y tiene una alta repercusión en la persona, se valoró la necesidad de realizar un programa formativo para que las familias dispusieran de unos conocimientos que les posibilitara actuar, promocionando la autodeterminación con su familiar mayor institucionalizado.

2. OBJETIVOS

El objetivo establecido en este trabajo es saber si el programa formativo para las familias contribuyó a mejorar el conocimiento del concepto de autodeterminación e identificar las acciones para su promoción.

3. METODOLOGÍA

3.1. Detección de necesidades del programade formación

El programa de formación parte de la detección de unas necesidades a partir de una investigación previa (Vidal-Marti, 2022). A continuación, se presenta la investigación y sus respectivos resultados, con el fin de exponer las necesidades formativas detectadas y su priorización como fundamentos del programa formativo. Los objetivos de la investigación fueron tres: (1) saber si las familias conocían el concepto de autodeterminación, (2) determinar que acciones las familias relacionaban con el concepto de autodeterminación e (3) identificar qué acciones las familias realizaban para promover la autodeterminación de sus familiares en la residencia.

El instrumento de recogida de la información fue un cuestionario, estructurado en tres partes diferenciadas. En la primera, se preguntaba por los datos de carácter sociodemográficos (género, edad, grado de parentesco con la persona mayor residente y años que la persona mayor vivía en la residencia). La segunda indagaba el grado de conocimiento de la autodeterminación por parte de la familia. Estaba formada por diecisiete preguntas cerradas, que se respondían mediante una escala tipo Likert de 3 puntos (1 si, 2 no y 3 no lo sé). Y la tercera se dividía en dos apartados. En el primero, se preguntaba si como familiar promocionaba la autodeterminación (¿Cómo familiar puedes promocionar la autodeterminación?) mediante una pregunta dicotómica. Si la respuesta era afirmativa se proponía continuar, respondiendo el siguiente apartado, donde se indagaba por las acciones que promocionaba a través de una pregunta abierta (¿Con que acciones promocionas la autodeterminación con tu familiar? Nómbralas).

Los resultados obtenidos se presentan, a continuación, en base a los objetivos planteados. El primer objetivo era saber si las familias conocían el concepto de autodeterminación y el 64,8% respondió de manera afirmativa. Sin embargo, aunque su respuesta fue de confirmación, cuando se analizó el conocimiento con mayor detalle, los resultados evidenciaron que no hay dicho conocimiento.

El segundo objetivo era determinar qué acciones se relacionaban con el concepto *autodeterminación*. Solo se identificó la capacidad de elección. En concreto, el 71,1% de los participantes afirmaron que se relacionaba con la acción que desea hacer la persona mayor, el 94,7% en elegir la propia ropa, el 94,7% en elegir la comida que desea comer, el 84,2% a dónde quiere ir y el 100% en que actividades la persona mayor quiere participar.

Cuando se preguntó la relación de la autodeterminación con la capacidad de decisión, los resultados mostraron porcentajes inferiores al 35%. En concreto, el 5,3% de los participantes afirmaron que se relacionaba con la capacidad de gestionar el dinero, el 7,9% en decidir que quería hacer la persona mayor, el 15,8% en la propia ropa, el 7,9% en la comida que decidía comer, el 7,9% en dónde ir y el 31,6% en qué actividades la persona mayor familiar decidía participar.

Relacionado con este segundo objetivo, destacar que los participantes no asociaron la autodeterminación con la autonomía ni la libertad. Un 86,8% de los familiares estableció que tomar decisiones por uno mismo desde la autonomía no era autodeterminación; y un 92,1% expresó que elegir y decidir aquello que necesita la persona mayor de manera libre tampoco era sinónimo de dicho concepto.

El tercer objetivo era saber e identificar qué acciones las familias realizaban para promover la autodeterminación de sus familiares en la residencia. El 90% de los participantes respondió que como familiar promovía la autodeterminación. Sin embargo, solo el 15,78% de los participantes respondió qué acciones podían impulsar de manera explícita. Las acciones establecidas fueron: dejar que la persona mayor residente escogiera su ropa (100%), la comida (66,67%) y cómo gastar su dinero (16,67%).

Por consiguiente, los resultados obtenidos de la investigación previa evidencian que el poco conocimiento del concepto de la autodeterminación de las familias dificulta el impulso de las acciones para su promoción y, a su vez, no contribuye al fomento de la calidad de vida, a los principios ni a los valores del modelo. Por tanto, el programa de formación debe tratar tanto el modelo de la *Atención Centrada en la Persona*, la calidad de vida como el constructo autodeterminación.

3.2. Diseño del programa de formación

Una vez identificadas las necesidades formativas, la investigadora conjuntamente con el equipo directivo de las dos residencias de mayores implicadas en el proyecto de investigación se reunieron y consensuaron seis elementos de la planificación formativa.

Un primer elemento fueron los objetivos. Se establecieron cuatro objetivos específicos del programa formativo: (1) conocer el modelo *Atención Centrada en la Persona*, sus principios y valores (ACP), (2) relacionar el modelo con la calidad de vida, (3) distinguir la autodeterminación y (4) saber qué acciones las familias pueden promocionar para el fomento de la autodeterminación.

Una vez determinados los objetivos, se identificaron los contenidos a tratar. Se acordaron cuatro bloques. Un primero centrado en explicar el modelo de *Atención Centrada en la Persona*, desde sus orígenes, principios, valores y elementos básicos para su implementación en personas mayores dependientes.

Un segundo bloque orientado a relacionar los principios y valores de la *Atención Centrada en la Persona* con la calidad de vida. Un tercero focalizado en el objeto de estudio. En este bloque se propuso conceptualizar la autodeterminación y los beneficios que comporta a la persona mayor dependiente. Y el último bloque dirigido a identificar las acciones para la autodeterminación.

Un tercer elemento que se consensuó fue la duración y el lugar de impartición. Se acordó que el tiempo recomendado serían unos 35 minutos de exposición con interacción y, a continuación, un espacio para hacer preguntas y resolver dudas. También se pactó que el espacio formativo,

donde se impartiría el programa, sería en una biblioteca cercana a las dos residencias de mayores.

El siguiente elemento acordado fue la metodología. Se decidió una combinación de metodología expositiva, interrelacionando la explicación con casos y situaciones cotidianas, como una buena manera de aproximarse a los participantes.

Después de decidir la metodología se habló de quien podría ser la persona que impartiría el programa formativo. Este fue el quinto elemento. Se determinó que sería una profesional de una residencia de mayores, que no trabajase en los dos centros participantes, con larga experiencia docente y formación especializada en autodeterminación y en el modelo de *Atención Centrada en la Persona*.

Un último y sexto elemento consensuado fue quien participaba en la formación y como se procedería a la selección de los participantes. Esta cuestión se expone en el siguiente apartado.

3.3. Participantes

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando el criterio de accesibilidad y proximidad para recoger la información (Bisquerra, 2004).

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión de la muestra. Los de inclusión fueron tres: (1) ser un familiar o una persona significativa de una persona mayor residente, (2) la persona mayor debía tener como mínimo un año de antigüedad viviendo en la residencia, y (3) la persona mayor residente debía tener el diagnóstico de un trastorno neurocognitivo mayor. Se estableció dos criterios de exclusión: (1) ser una persona voluntaria de la residencia y (2) tutor/a de una entidad tutelar.

La población inicial fueron 38 familias, de la cuales 31 participaron. La tasa de participación fue del 81,58%. Las características sociodemográficas de las familias fueron que un 93,5% eran mujeres y un 6,5% hombres. La media de edad era de 58 años, de un rango de edad entre 35 y 77 años. El 83,9% eran hijas, el 12,9% sobrinas y el 3,2% primas. En

relación con los años que la persona mayor familiar vivía en la residencia fueron 5,32 de media, con una desviación típica de 1,89.

3.4. INSTRUMENTOS

A partir de los objetivos del estudio, se valoró la necesidad de diseñar un instrumento de recogida de información que posibilitara saber si el programa de formación contribuía a mejorar el conocimiento de la autodeterminación e identificar las acciones para su promoción.

Se optó por establecer el cuestionario como instrumento y se diseñó uno *ad hoc* para dicho fin. Su estructura constaba de dos partes diferenciadas. En la primera, se preguntaba por datos sociodemográficos como el género, la edad, el grado de parentesco con la persona mayor residente y los años que la persona mayor vivía en la residencia.

La segunda estaba compuesta por siete preguntas. En la primera, se exponían tres posibles definiciones del concepto de autodeterminación y los participantes debían marcar la respuesta más correcta de las tres opciones.

La segunda se trataba de seleccionar dos de las cinco posibles palabras relacionadas con la autodeterminación. De las cinco opciones posibles solo dos eran correctas. Las palabras eran: calidad de vida, autoestima, personalidad, residencia y toma de decisiones. La primera y la última eran las correctas.

La tercera pregunta indagaba la relación entre autodeterminación y calidad de vida mediante una respuesta dicotómica (si, no). El enunciado de la pregunta era: una de las necesidades de la calidad de vida es la autodeterminación.

La siguiente pregunta continuaba interpelando por las características de la autodeterminación (¿Que característica/s determina la autodeterminación?). Su respuesta era cerrada y con tres posibles respuestas: (1) autonomía, (2) libertad y (3) autonomía y libertad. La tercera opción era la correcta.

La quinta pregunta era cerrada y de carácter dicotómico. Se exponía una situación y se preguntaba si era una acción facilitadora de la

autodeterminación. La situación expuesta era una situación real, promotora de la autodeterminación. Por consiguiente, la respuesta *si* era la correcta.

La sexta indagaba si las familias pueden ejercer acciones de promoción de la autodeterminación con su familiar (¿Cómo familiar puedes promocionar la autodeterminación?). Al igual que la cuestión anterior, era una pregunta cerrada y dicotómica.

La última preguntaba en relación con las acciones que la familia puede realizar para promocionar la autodeterminación. Se exponía una pregunta general con seis derivadas concretas (¿Qué acciones estableces como familiar para promocionar la autodeterminación? Marca con un sí o un no cada una de las siguientes acciones) y su respuesta era cerrada y dicotómica. Para determinar las acciones, se establecieron seis dimensiones: (1) qué hacer, (2) dinero, (3) ropa, (4) comida, (5) donde ir y (6) actividades a participar.

3.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Antes de iniciar el proceso formativo ser realizaron dos acciones. Una primera fue conjuntamente con la dirección de las dos residencias para establecer la selección de la muestra, a quien se le propondría participar, y para explicar cómo se mediría la mejora del conocimiento de la autodeterminación.

Una segunda acción fue explicar a las familias la importancia de conocer la autodeterminación como una necesidad para favorecer la calidad de vida de su familiar. Se comentó que al finalizar la formación se administraría un cuestionario para saber si el programa formativo había contribuido a dicho fin.

Al finalizar la formación, se informó de nuevo a los participantes del objetivo de la investigación y se preguntó quien quería participar. La investigadora explicitó que la participación era totalmente voluntaria, sin ningún tipo de contraprestación y, en cualquier momento, se podía dejar de participar. También se comentó que no se recogerían datos personales ni identificativos y que la información obtenida solo era con fines investigadores.

Todos los participantes accedieron a participar de manera voluntaria. Se repartió un documento para cada participante, compuesto por el consentimiento informado y el cuestionario. La investigadora estuvo presente durante toda la recogida de datos para resolver posibles dudas o preguntas. Se garantizaron todas las medidas éticas.

Una vez recogidos los datos, se construyó una matriz con el paquete estadístico SPSS versión 25.0. para su análisis.

4. RESULTADOS

El 90,32% de los participantes respondió que la autodeterminación es la capacidad de elección y decisión desde la autonomía y la libertad; y por consiguiente 9 de cada 10 respondió de manera correcta. El 9,68% de los participantes restantes respondió a una segunda definición (La capacidad de independizarse) de las tres opciones (La capacidad de decidir como sujeto de derecho).

El 87,12% de los participantes estableció que las dos palabras relacionadas con autodeterminación eran *calidad de vida* y *toma de decisiones*. Dos participantes (6,44%) respondieron de manera incorrecta, marcando la palabra clave *residencia*. Un participante respondió *autoestima* (3,22%) y *personalidad* (3,22%), ambos respondieron de manera incorrecta.

El 96,78% de los participantes afirmó que la autodeterminación es una de las necesidades de la calidad de vida. Un solo participante respondió a esta pregunta de manera incorrecta (3,22%).

En relación con la cuarta pregunta que indagaba sobre las características de la autodeterminación, el 93,55% estableció que la autonomía y la libertad son características de la autodeterminación y dos participantes (6,45%) establecieron la libertad; siendo esta última una respuesta incorrecta.

El 100% de los participantes identificó que el ejemplo que se exponía era una acción de autodeterminación. Este mismo resultado se explicitó en la pregunta cómo familiar puedes promocionar la autodeterminación.

En relación con las acciones, el 93,55% afirmó que escoger y tomar decisiones en base a la acción de seleccionar: (1) la ropa, (2) la comida y

(3) las actividades a participar. Un 90,32% de los participantes respondieron acciones como elegir y tomar la decisión de donde ir y un 64,52% en gestionar el dinero.

5. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el programa formativo contribuyó a mejorar el conocimiento de la autodeterminación en las familias y, a su vez, ayudó a identificar acciones para su promoción.

Este conocimiento es importante como personas significativas y referentes de las personas mayores institucionalizadas (Vidal-Marti, 2021). Si los profesionales de la residencia y las familias tienen conocimiento en el día a día, dicha situación facilitará que la necesidad sea cubierta y consecuentemente se promocione la calidad de vida y el modelo de *Atención Centrada en la Persona*.

Garantizar que la persona institucionalizada pueda decidir y tomar decisiones en función de su estado de salud y funcionalidad es básico para garantizar la calidad de vida y la continuidad en el proyecto vital y su atención (Pascual- Garcia, 2014). Por consiguiente, procurar que la persona tenga autodeterminación es básico para el fomento de la calidad de vida y consecuentemente la aplicabilidad del modelo.

No se encontraron investigaciones ni experiencias similares a la presentada en este trabajo. Si se comparan los datos obtenidos en este programa formativo respecto a la investigación anterior (Vidal-Marti, 2022) se evidencia que la formación ayudó a las familias a tener un mayor conocimiento de la autodeterminación y a una adquisición del conocimiento relacionado con este concepto.

Esta mejora de los conocimientos se evidencia en los resultados presentados en este trabajo, donde las puntuaciones son superiores a porcentajes del 85%.

Solo destacar un único resultado: la gestión del dinero. En la investigación anterior se constató la dificultad de las familias para promover la autodeterminación de su familiar en la gestión económica. En este trabajo se vuelve a evidenciar.

En el proceso formativo, la profesora enfatizó dicha cuestión como una acción posible a promocionar, teniendo en cuenta que el familiar conoce a su persona mayor con mayor detalle que los profesionales de las residencias. Por consiguiente, como familiar puede acompañar y garantizar que la persona tome la decisión adecuada y en caso de no poder promocionar la autodeterminación que sea la familia quien tome la elección y decisión.

Sin embargo, y aunque los datos obtenidos son insuficientes para establecer el motivo, se puede intuir que esta situación se explica por los prejuicios que las familias tienen entorno a la dependencia: visibilizar a la persona mayor con un problema de salud, como un ser vulnerable y/o como una persona que constantemente debe ser atendida desde una perspectiva asistencialista (Vidal-Marti, 2020).

6. CONCLUSIONES

El trabajo que se presenta evidencia que los objetivos establecidos se cumplieron. El programa formativo permitió a las familias mejorar el conocimiento del concepto de autodeterminación e identificar las acciones para su promoción.

Los resultados obtenidos permiten a los distintos agentes que intervienen con las personas mayores residentes (profesionales y familias) actuar en concordancia y hacia una misma dirección, con el fin último de promover la calidad de vida y el modelo de *Atención Centrada en la Persona*, donde la autodeterminación es una necesidad implementada y promocionada.

Se identificaron dos líneas futuras a trabajar. Una primera dirigida a trabajar los prejuicios hacia las personas mayores con problemas de salud o falta de funcionalidad para ayudar a visibilizar dichas creencias, con el fin de promover cambios. Romper estas creencias es una medida para reforzar la autodeterminación en la cotidianidad y puede llegar a ser una estrategia de refuerzo de los contenidos tratados en el programa formativo.

Una segunda línea orientada al fomento del modelo de *Atención Centrada en la Persona*. Un programa formativo dirigido a las familias

puede ayudar a contribuir y/o intensificar el modelo y, a su vez, incentivar la autodeterminación como una necesidad básica de promoción para garantizar la calidad de vida y una atención integral y humana.

7. REFERENCIAS

Abellán, A., y Esparza, C. (2009). Solidaridad familiar y dependencia entre las personas mayores. Portal de Mayores, Informes Portal Mayores, 99.

Arellano, A., y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 46(3), 7-25.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Curryer, B., Stancliffe, R. J., Wiese, M. Y., y Dew, A. (2020). The experience of mothers supporting self-determination of adult sons and daughters with intellectual disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33(3), 373-385.

Martínez, T. (2011). La atención centrada en la persona. Algunas claves para avanzar en los servicios gerontológicos. Fundación Caser para la dependencia.

Martínez, T. (2013a). Avanzar en Atención Gerontológica Centrada en la persona. Fundación Pilares para la Autonomía Persona.

Martínez, T. (2013b). La atención centrada en la persona. Enfoque y modelos para el buen trato a las personas mayores. Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales, 41, 209-231.

Martínez, T. (2016). La atención centrada en la persona en los servicios gerontológicos. Modelos de atención y evaluación. Colección Papeles de la Fundación, 3. Fundación Pilares para la Autonomía Personal.

Misiorski, S., y Kahn, K. (2004). Getting Started: A pioneering approach to culture change in long-term care organizations. Pioneer Network.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1996). Quality of Life Assessment Group. ¿Qué calidad de vida? Grupo de la OMS sobre la calidad de vida. Foro mundial de la salud, 17(4), 385-387. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/55264/WHF_1996_17_n4_p385-387_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palomo, R., y Tamarit, J. (2000). Autodeterminación: analizando la elección. Siglo Cero, 31(3), 21-43.

Pascual-García, D. M., Garrido-Fernández, M., y Antequera-Jurado, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. Psicología educativa, 20(1), 33-38.

Rodríguez, P., Díaz-Veiga, P., Martínez Rodríguez, T., y García-Mendoza, A. (2014). Cuidar, cuidarse y sentirse bien: guía para personas cuidadoras según el modelo de atención integral y centrada en la persona. Fundación Pilares para la Autonomía Personal.

Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. Focus on autism and other developmental disabilities, 15(2), 116-127.

Schalock, R. L., Bonham, G. S., y Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. Evaluation and program planning, 31(2), 181-190.

Verdugo Alonso, M. A. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. I Congreso Argentino sobre el Adulto con Discapacidad Mental, Buenos Aires, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/269278452_AUTODETERMINACION_Y_CALIDAD_DE_VIDA_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_PROPUESTAS_DE_ACTUACION

Verdugo, M. Á. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 42(240), 18-23.

Verdugo, M. Á., Gómez Sánchez, L. E., y Arias Martínez, B. (2009). Evaluación de la calidad de vida en personas mayores: La escala FUMAT. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23248/herramientas_4.pdf

Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., Navas, P., y Schalock, R. L. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín scale. Research in developmental disabilities, 35(1), 75-86.

Verdugo, M. A., Vicente, E., Fernández-Pulido, R., Gómez-Vela, M., Wehmeyer, M. L., y Guillén, V. M. (2015). A psychometric evaluation of the ARC-INICO Self-Determination Scale for adolescents with intellectual disabilities. International Journal of Clinical and Health Psychology, 15(2), 149-159.

Verdugo, M. A., y Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. Salud Mental, 25(4), 68-77.

Vidal-Marti, C. (2020). La violencia laboral en las residencias de mayores. ¿Cómo gestionar la agresividad del usuario? Horsori.

Vidal-Marti, C. (2021). Acollida i adaptació de les persones amb alts nivell de dependència en centres residencials. Aspectes psicoeducatius per afavorir el procés. Temps d'Educació, 61, 183-198.

Vidal-Marti, C. (2022). El conocimiento de la autodeterminación en familiares de personas mayores residentes: un estudio prospectivo. En M. Bermúdez Vázquez y A. Chaves Montero (Coord.), Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis (p. 376-392). Dykinson.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. Revista de educación, 349, 45-67.

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. Family Relations, 63(1), 178-184.

Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., y Stancliffe, R. J. (2003). Theory in self-determination: Foundations for educational practice. Charles C. Thomas Publisher.

Wehmeyer, M. L., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Amin, W. H., ... y Walker, H. (2011). A Series of Papers on Scaling-Up Efforts to Promote Self-Determination. Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote selfdetermination. https://www.aucd.org/docs/annual_mtg_2012/Training%20Symposium/2.%20Theoretical%20Framework%20and%20Scholarly%20Materials/1.%20Series%20of%20Scholarly%20Papers%20Establishing%20the%20Framework%20and%20Theoretical%20Basis%20of%20the%20Project/Moderating%20Variables.pdf

Wehmeyer, M. L., Little, T.D., y Sergeant, J. (2009). Self-determination. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (ed), The Oxford handbook of positive psychology (p. 357-366). Oxford University Press.

APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS PARA VALORAR VARIOS PERFILES DE SNACKS DE MOVIMIENTO EN FUNCIÓN DE EMOCIONES Y DOLOR ARTICULAR PERCIBIDO

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Ok Sin duda alguna, tras la pandemia del COVID 19 la importancia de la salud ha adquirido nuevamente la dimensión que se merece. En diversos estudios se examinaron las percepciones, actitudes y comportamientos relacionados con la salud en diferentes contextos y grupos de población (Viega Alves & Costa Beber, 2023) mostrando que la salud es un factor fundamental en la vida de las personas, influyendo en su bienestar físico, emocional y social. La calidad de vida, la función cognitiva y el desarrollo personal se ven fuertemente influenciados por diversos factores. Esto resalta la importancia de implementar políticas y programas de salud que aborden de manera efectiva las necesidades y preocupaciones de la población. Asimismo, subraya la necesidad de garantizar una atención de salud integral y accesible para todos los individuos. De esta manera, se podrán promover condiciones óptimas para el bienestar y el desarrollo pleno de las personas (Smith, Johnson, García, & Rodríguez, 2022).

A este respecto, un tema derivado es el dolor, tan presente en el día a día de la sociedad actual, siendo su percepción muy variable en función de diversos factores como intensidad del estímulo: siendo un estímulo más intenso generalmente asociado a una mayor percepción de dolor. Umbral de dolor a partir de que el nivel de estímulo el suficiente para que una persona comience a sentir dolor, siendo este muy diferente en

función de cada persona, es decir, algunas pueden experimentar dolor con estímulos más leves, mientras que otras pueden necesitar estímulos más intensos para percibir el dolor. Sensibilidad individual: La sensibilidad individual al dolor varía de una persona a otra. Algunas personas pueden ser más sensibles al dolor debido a diferencias en su sistema nervioso central o a factores genéticos. Experiencias previas: las experiencias previas con el dolor pueden influir en cómo se percibe el dolor en el futuro. Por ejemplo, si alguien ha tenido experiencias dolorosas negativas en el pasado, es posible que sea más propenso a anticipar y experimentar dolor en situaciones similares. Atención y distracción: la atención dirigida hacia el dolor puede intensificar la percepción del mismo, mientras que la distracción puede reducir la intensidad percibida del dolor. En ocasiones, la distracción consciente puede ayudar a disminuir la sensación de dolor. Creencias y actitudes: las creencias y actitudes hacia el dolor también pueden influir en la percepción del mismo. Las personas que tienen creencias negativas sobre el dolor o que tienen una actitud pesimista hacia el tratamiento del dolor pueden experimentar más molestias. Contexto social y cultural: El contexto social y cultural en el que una persona vive puede afectar la forma en que percibe el dolor. Por ejemplo, algunas culturas pueden tener creencias y actitudes específicas hacia el dolor que influyen en la manera en que se experimenta y se comunica. Estado emocional: El estado emocional de una persona puede afectar su percepción del dolor. Por ejemplo, el estrés, la ansiedad o la depresión pueden aumentar la sensación de dolor (Apkarian, Bushnell, Treede, & Zubieta, 2005). No podemos pasar por alto, que el dolor crónico influye en la calidad de vida, el funcionamiento físico y mental así como en la utilización de servicios de atención médica y los costos económicos asociados (Patel, y otros, 2012).

Al hilo de la salud mental (Gutiérrez-Rojas, Porras-Segovia, Dunne, Andrade-González, & Cervilla, 2020), no debemos olvidar que la mente también se lesiona, en este sentido las emociones básicas son fundamentales, siendo respuestas innatas y universales que experimentamos como seres humanos. Estas emociones, que incluyen el miedo, la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa y el asco, nos permiten comunicarnos y adaptarnos a nuestro entorno. Cada una de estas emociones tiene una función

específica: el miedo nos prepara para enfrentar el peligro, la alegría nos brinda satisfacción y conexión, la tristeza nos ayuda a procesar pérdidas, la ira nos impulsa a defender nuestros límites, la sorpresa nos ayuda a adaptarnos a situaciones nuevas y el asco nos protege de sustancias nocivas. Estas emociones básicas constituyen una parte integral de nuestra experiencia humana y desempeñan un papel crucial en nuestras interacciones sociales y nuestro bienestar emocional (Ekman & Cordaro, 2011). El incremento en la prevalencia de esta situación ha experimentado un notable crecimiento, lo cual subraya su importancia y la necesidad de abordarla de manera diligente y a través de múltiples perspectivas. No se trata de un asunto trivial y requiere una atención cuidadosa y exhaustiva desde diversos enfoques (Duan & Zhu, 2020).

Una mala gestión laboral, puede derivar en un aumento del estrés en el trabajo, lo que ya se ha visto a nivel hospitalario con el COVID 19 (Mulyadi, Luneto, Lin, & Lee, 2021)

En contrapartida, en este sentido ya se han mostrado como eficaces, los programas de promoción de la salud tienen como foco un estilo de vida activo, sobre la salud integral independientemente de su contexto (George, y otros, 2022)

¿Qué mejor contexto que el educativo para fomentar la promoción de la salud, poniendo foco en las emociones o el dolor percibido? Sin duda, va a generar una gran base sobre la que a posteriori la población va a disponer de diversas herramientas para poder mantener o mejorar la salud (Cabello-Sanz & Muñoz-Parreño, 2023).

En esta línea, el nivel educativo de Formación Profesional ofrece una oportunidad idónea para promover la salud a través del currículo del Grado Superior en Acondicionamiento Físico (Real Decreto 651/2017, 2017). Este currículo permite abordar de manera integral la promoción de la salud, aprovechando las características particulares del perfil profesional, las competencias generales y específicas, así como las competencias personales, profesionales y sociales. Además, se consideran las competencias transversales, los objetivos generales del ciclo formativo y los resultados de aprendizaje, así como los criterios de evaluación de cada módulo formativo de manera específica. Todo este conjunto

curricular tiene en cuenta el objetivo principal de estas titulaciones: la inserción laboral, proporcionando una contribución positiva y directa a la protección de la salud de la población.

Recientemente como estrategia eficaz de promoción de la salud mediante el ejercicio físico, son los "snacks de movimiento" como pequeñas dosis de actividades físicas o ejercicios en períodos cortos y frecuentes a lo largo del día. En lugar de realizar una sesión de ejercicio intensa y prolongada, las pequeñas dosis de movimiento implican incorporar actividad física en tu rutina diaria de manera más constante. (Westcott & Moran, 2020)

En el ámbito educativo si bien, no en formación profesional, ya han existido propuestas como los denominados "descansos activos" (Muñoz Parreño, Belando Pedreño, & Valero Valenzuela, 2022) o "Active breaks" en educación primaria y su efectividad en lo que a nivel de la mejora emocional del alumnado en educación primaria. (Muñoz-Parreño, Belando-Pedreño, Manzano-Sánchez, & Valero-Valenzuela, 2021).

En este sentido, y en relación con el currículo del Grado Superior en Acondicionamiento Físico (Real Decreto 651/2017, 2017). Nos encontramos con propuestas no específicamente educativas, que podrían tener relación con los módulos formativos de "Fitness en sala de entrenamiento polivalente", mediante el trabajo de fuerza (Naugle, Ohlman, Naugle, Riley, & R Keith, 2017) u otros estudios que a su vez relacionan el menor tiempo sedentario con una modulación del dolor es a la baja (Gurevich, M, Kohn, M., & C, 1994). Las actividades con soporte musical también se han visto efectivas en la percepción de dolor, por lo que el módulo formativo "Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical" (Martín-Saavedra, Vergara-Mendez, Pradilla, Vélez-van-Meerbeke, & Talero-Gutiérrez, 2018). No obstante otras actividades relacionadas con el módulo formativo "Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional" con menor intensidad también se han mostrado eficaces para reducir la percepción del dolor mediante el yoga (Gander Ferrari, Thuraisingam, Känel, & Egloff, 2015), el pilates (Patti, y otros, 2016) o el trabajo de respiración (Jafari, Courtois, Van den Bergh, Vlaeyen, & Van Diest, 2017).

Ahora bien, nos encontramos con una situación a resolver, o un servicio a aplicar, pero, ¿Cómo abordarlo a nivel educativo desde formación profesional?. En este sentido el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, parece ser la manera más acertada de afrontarlo y más por su transferencia a la vida real.

En la formación profesional, los estudiantes deben adaptarse a las empresas que se centran principalmente en proyectos y en muchos casos brindan servicios. En otras palabras, lo habitual es que un cliente llegue, defina sus necesidades y el equipo establezca un objetivo, recopile información, planifique, elija herramientas, analice posibles soluciones, seleccione la más viable y finalmente desarrolle el producto final, resuelva el problema o alcance el objetivo deseado. Por lo tanto, en la actualidad surgen nuevas necesidades debido a un mundo globalizado y en constante cambio, lo que requiere que las personas adquieran habilidades que les permitan aprender junto con otros, ya que en una sociedad interconectada, el aprendizaje individual carece de sentido (competencias transversales). (Navarra, 2019).

Varias propuestas relativas al aprendizaje colaborativo basado en proyectos ya han mostrado éxito a nivel metodológico en el ámbito de la formación profesional (Baena Graciá, Angulo Zevallos, Gualoto, Padilla Valencia, & Sanz Blasco, 2012) y con foco en la promoción de la salud (Ramírez Domínguez, 2022). Además, propuestas basadas en el mismo ya han demostrado un efecto motivador (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) mediante la inclusión de la competencia, que se relaciona con los resultados de aprendizaje, la empatía-feedback y la autonomía, se logra que los estudiantes se sientan protagonistas del proceso educativo. En este enfoque, el énfasis se pone en el "aprender" en lugar del "enseñar", otorgando al estudiantado el papel principal. El aprendizaje se concibe como un proceso social y colaborativo, donde se trabaja la motivación y se considera en gran medida el factor emocional. Además, se muestra sensibilidad hacia las diferencias individuales, exigiendo a cada alumno y alumna sin sobrecargarlos. Se enfocan en la capacidad de resolver desafíos, problemas, proyectos, casos y servicios, más allá de la mera asimilación de conocimientos. La evaluación es continua, se mide la evolución y se pone gran énfasis en el feedback formativo. El

rol de los docentes ha evolucionado de meros transmisores de conocimiento a guías en el proceso educativo de los estudiantes. Son conscientes de que el conocimiento es fácilmente accesible y evoluciona rápidamente, por lo tanto, dedican parte de su tiempo a enseñar a los alumnos a ser críticos con los contenidos y a buscar fuentes confiables.

En esta línea se han desarrollado con éxito propuestas de aprendizaje colaborativo basado en proyectos más aprendizaje de servicio (Ramírez Domínguez, 2022), aprendizaje colaborativo basado en proyectos (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) o de aprendizaje servicio (Pérez, y otros, 2014) pero orientadas al contexto educativo de la formación profesional y para la promoción de la salud con el foco en las emociones no hay antecedentes.

Ya por último, sin dejar de lado que nos encontramos en la era de la revolución tecnológica en las comunicaciones, expansión de la información, virtualidad y globalización y con un valor añadido de que próximamente a los docentes nos van a exigir acreditar competencias en tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, que por ejemplo el producto final de un proyecto tenga como foco la utilización de nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos mediante (Ramírez Domínguez, 2022) aporta tanto en docentes como en alumnado esa perspectiva hacia la digitalización, la que ha venido para quedarse. Se hace no solo beneficioso sino también recomendable que los docentes y por ende el alumnado utilicen con destreza herramientas tecnológicas que vayan a favorecer su desempeño tanto didáctico como profesional (Holgado Carrasco & Sosa Díaz, 2018).

2. OBJETIVOS

Considerando lo mencionado previamente y reconociendo la importancia de aplicar enfoques educativos novedosos como el aprendizaje colaborativo mediante proyectos o el aprendizaje de servicio.

El principal objetivo de este estudio fue valorar la aplicación de snacks de movimiento con diferentes “perfiles” desarrollados por el alumnado de formación profesional que cursaba los cursos de 1º y 2º del Técnico Superior en acondicionamiento físico para la promoción de la salud en

el Hospital Reina Sofía de Tudela (Navarra) teniendo como foco las emociones y el dolor articular percibido así como la creación de un google sites como producto final.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

El contenido de este capítulo se ha desarrollado tomando como referencia el proyecto de innovación educativa conocido como "EMOFIT", el cual fue otorgado por el departamento de educación a través de la Comisión de Selección establecida en la base 5a del Anexo I de la RESOLUCIÓN 114/2022, emitida el 28 de marzo. Además, se ha tenido en cuenta la Resolución 115/2022, del 28 de marzo, dictada por el Director General de Educación. Estas resoluciones regulan la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Plan de Formación Permanente del profesorado para el periodo académico 2022-2023.

El proyecto “EMOFIT”, se enmarca dentro de los ciclos de formación profesional y más concretamente fue desarrollado por el alumnado de los cursos: 1º y 2º de Grado Superior “Técnico superior en acondicionamiento físico del CIP ETI de Tudela en los módulos formativos de 1º “Fitness en sala de entrenamiento polivalente” y “Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical” y de 2º “Control postural, bienestar y mantenimiento funcional”. Lo que supone el gran valor añadido de ser un proyecto con carácter intermodular dentro de la familia profesional de actividades físico deportivas.

El proyecto ha seguido las instrucciones del programa KIMUA (que significa brote) según las directrices del departamento de educación de Navarra, representadas en forma de rueda (Navarra, 2019). Esto ha facilitado en gran medida el éxito del proyecto. Siguiendo estas indicaciones, el profesor debe comenzar por identificar el proyecto, para lo cual crea un documento llamado "Canvas". En una sola hoja de papel, este documento resume el proyecto e incluye los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, ciclo formativo involucrado, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, programación en trimestres

y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre y producto final), paquetes de trabajo, equipos, tareas y roles, así como herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación/recursos a utilizar. También se debe considerar la difusión del proyecto, incluyendo un enlace al sitio web del centro. Todo esto sin olvidar la evaluación, que abarca tanto las competencias técnicas (resultados de aprendizaje) como las competencias transversales. Se evaluará tanto el proceso como el resultado, teniendo en cuenta las herramientas que se utilizarán.

El producto final del mismo fue la "creación de snacks de movimiento" para los módulos formativos de "Fitness en sala de entrenamiento polivalente", "Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical" y "Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional" como productos resultantes de la implementación y análisis de los mismos con su la posterior creación u subida de documentación a un Google Sites.

3.2. Participantes

En el desarrollo del proyecto la muestra voluntaria del estudio fueron un total de 38 personas voluntarias del personal asistencial del Hospital Reina Sofía de Tudela.

El coordinador del proyecto contacto con la gerente del Hospital Reina Sofía de Tudela vía llamada telefónica en febrero de 2022 indicando los objetivos del proyecto así como las actividades mediante el Canvas educativo, en el que se refleja la información más relevante, obteniendo el visto bueno. Posteriormente se realizó una reunión presencial, en la que se firmó un convenio de colaboración entre las entidades CIP ETI de Tudela y Hospital Reina Sofía de Tudela en pro de la colaboración de dichas instituciones de cara a iniciar el proyecto a partir de septiembre de 2022 con el inicio de las clases del curso 2022-23.

3.3. Cuestionarios

En la aplicación de los "snacks de movimiento" se valoraron las emociones mediantes el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el

que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013).

Para valorar el dolor articular percibido, se aplicó la escala visual analógica EVA (Collins, Moore, & McQuay, 1997) la que oscila entre 0 y 10, siendo 0 nada de dolor y 10 el mayor dolor imaginable.

La aplicación del cuestionario GES y la escala EVA, tuvo lugar justo al llegar al Hospital Reina Sofía antes de iniciar el "Snack de movimiento", posteriormente se aplicaba de manera práctica el "Snack de movimiento" de una duración de 25 minutos y finalmente se volvía a pasar el cuestionario al finalizar la actividad.

Para mejorar la operatividad en la aplicación de los cuestionarios, se enviaba a los correos electrónicos de los participantes el cuestionario Google Forms creado con tales fines con la inclusión tanto del cuestionario GES como la escala EVA y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4 Rendimiento académico

En relación a este apartado, es importante destacar que se trata de un proyecto intermodular. Esto implica que existen aspectos curriculares relacionados con la evaluación que deben ser ajustados de acuerdo a los instrumentos de evaluación/calificación utilizados por cada docente involucrado en su implementación. Sin embargo, se ha querido ejemplificar cómo se pueden generar sinergias entre los diferentes módulos formativos para obtener las mejores propuestas posibles. A través del análisis, se busca obtener el mejor producto final (Sites con las propuestas).Con este fin, se llevaron a cabo una serie de entregables para los estudiantes correspondientes al proyecto. A continuación, en las Tablas 1 y 2 se proporcionan detalles sobre el grupo, los entregables y el porcentaje que cada uno representa en la calificación final del proyecto.

En cuanto a otro aspecto, es importante destacar la valoración de las habilidades interdisciplinarias al llevar a cabo cualquier proyecto. Esto abarca no solo el conocimiento y las habilidades técnicas, sino también la actitud y el comportamiento. En el caso específico del proyecto "EMOFIT", se evaluaron las habilidades interdisciplinarias a través de

una rúbrica, las cuales incluyeron: responsabilidad y compromiso, autonomía e iniciativa personal, capacidad de aprender, comunicación verbal, manejo de información y competencia digital, creatividad e innovación, trabajo en equipo y comunicación escrita.

***TABLA 1**. Entregables 1º de grado superior y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
1º Grado Superior	Beneficios de snacks de movimiento de fuerza, actividades con soporte musical en la percepción del dolor y emociones.	25%
	Diseño, aplicación y análisis de talleres	30%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales.	25%

***TABLA 2**. Entregables 2º de grado superior y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
2º Grado Superior	Investigación sobre Test y cuestionarios	15%
	Beneficios de snacks de movimiento de fuerza, actividades con soporte musical en la percepción del dolor y emociones.	20%
	Diseño, aplicación y análisis de talleres	20%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales.	25%

3.5 Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a fecha de 9 de enero de 2023 y finalizó a con un evento Meet en el que estaban invitados todos los participantes del mismo el 17 de marzo de 2023.

En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua (Navarra, 2019) siguiendo los siguientes pasos: 1ºSe reúne a las diferentes clases y se plantea una pregunta guía, en este caso fue la siguiente: ¿Podemos mejorar las emociones mediante el ejercicio físico?. En este punto, cada clase reflexionó mediante la herramienta de google Jamboard, temporalización: septiembre. 2º Creación de grupos de 3-4

personas con diferentes perfiles de analista, gestor, creativo y colaborador, todo ello en base a utiliza un cuestionario basado en 6 preguntas que indican el perfil más marcado de cada alumno. (Navarra, 2019).

A nivel cualitativo y en base a la experiencia en desarrollo de proyectos cabe destacar este punto dado que se generan grupos en función del perfil del alumnado del grupo clase, lo que permite que cada alumno tenga su rol acorde a su perfil y por lo tanto se sienta feliz en el desarrollo de los entregables. A partir de aquí a cada grupo se le proporciona una hoja de roles y normas, para que la cumplimente de manera consensuada así como así como una hoja Excel tipo en la que van registrando si cumplen o no con los entregables tanto a nivel cualitativo como en tiempo y forma, temporalización: septiembre. 3º Se entregan los entregables a desarrollar y su temporalización de trabajo para el desarrollo de contenidos, temporalización: enero. 4º Creación, aplicación práctica y análisis de "Snacks de movimiento" en función de cada módulo formativo, que debían atender a una duración máxima de 25 minutos dado que el tiempo era el relativo a la hora del almuerzo del personal asistencia que participó de manera voluntaria en el proyecto. Cada snack de movimiento constaba de unas 4-5 mini actividades dirigidas por el propio alumnado del CIP ETI de Tudela. Temporalización: enero-marzo, siendo en total 9 talleres de 25 minutos aplicados 1º a un grupo de unas 20 personas y después a otro grupo de unas 18. Especificando fueron 3 "Snacks de movimiento" de Fitness en sala de entrenamiento polivalente en las fechas 19 de enero, 9 de febrero y 2 de maro con un trabajo orientado a trabajo de fuerza con diferentes metodologías, autocargas y materiales como gomas elásticas. 3 "Snacks de movimiento" de Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional en las fechas 13 de enero, 3 de febrero y 17 de febrero con un trabajo orientado a movilidad, estabilidad, yoga, yoga para ojos, pilates, power poses, respiración y relajación. 3 "Snacks de movimiento" de Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical las fechas 27 de enero, 15 de febrero y 10 de marzo con un trabajo de aeróbic, fitness de combate y zumba. 5º Depuración de contenidos y actualización de Google Sites, temporalización: marzo. 6º Difusión de los resultados en un evento Meet. Temporalización: 17 de marzo.

3.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel y cuestionario Google Forms para el análisis de datos.

4. RESULTADOS

Los principales resultados del proyecto en lo que a la aplicación de los "Snacks de movimiento" y su valoración con el cuestionario GES, los podemos ver en las tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 así como la valoración del dolor percibido con la escala EVA en las tablas 9,10,11,12, y 13

TABLA 3. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción felicidad y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	5,84	7,00
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	5,62	7,51
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	5,87	7,18
VALORES MEDIOS TOTALES	5,78	7,23

TABLA 4. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción sorpresa y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción sorpresa antes	Valor medio emoción sorpresa después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	3,30	4,32
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	2,99	6,05
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	3,84	5,30
VALORES MEDIOS TOTALES	3,38	4,99

TABLA 5. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción tristeza y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción tristeza antes	Valor medio emoción tristeza después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,93	0,60
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,70	0,19
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,87	0,47
VALORES MEDIOS TOTALES	0,83	0,42

TABLA 6. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción miedo y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción miedo antes	Valor medio emoción miedo después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,70	0,48
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,43	0,00
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,50	0,25
VALORES MEDIOS TOTALES	0,54	0,24

TABLA 7. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción ira y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción ira antes	Valor medio emoción ira después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,49	0,48
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,09	0,00
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,33	0,15
VALORES MEDIOS TOTALES	0,30	0,21

TABLA 8. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción rechazo y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción rechazo antes	Valor medio emoción rechazo después
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	0,51	0,48
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	0,17	0,19
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	0,25	0,15
VALORES MEDIOS TOTALES	0,31	0,27

TABLA 9. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del dolor por articulación, antes y después del Snack de movimiento de Control Postural, Bienestar y Mantenimiento Funcional.*

Articulación/Snack Control Postural, bienestar y Mantenimiento funcional	Valor medio dolor antes	Valor medio dolor después
Tobillo	0,23	0,10
Rodilla	0,90	0,68
Cadera	0,89	0,79
Columna vertebral	1,99	1,40
Hombro	1,10	1,00
Pie	0,68	0,30
Codo	0,51	0,31
Mano	0,85	0,52
VALORES MEDIOS TOTALES	0,90	0,64

TABLA 10. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del dolor por articulación, antes y después del Snack de movimiento de Fitness en Sala de entrenamiento polivalente*

Articulación/Snack Fitness en sala de entrenamiento polivalente	Valor medio dolor antes	Valor medio dolor después
Tobillo	0,04	0,04
Rodilla	0,70	0,77
Cadera	0,83	0,82
Columna vertebral	1,37	1,48
Hombro	1,34	0,91
Pie	0,56	0,63
Codo	0,23	0,12
Mano	0,71	0,56
VALORES MEDIOS TOTALES	0,72	0,67

TABLA 11. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del dolor por articulación, antes y después del Snack de movimiento de Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical.*

Articulación/Snack Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	Valor medio dolor antes	Valor medio dolor después
Tobillo	0,00	0,02
Rodilla	0,39	0,87
Cadera	0,70	0,66
Columna vertebral	1,53	1,22
Hombro	1,06	0,86
Pie	0,46	0,32
Codo	0,59	0,54
Mano	1,00	0,72
VALORES MEDIOS TOTALES	0,71	0,65

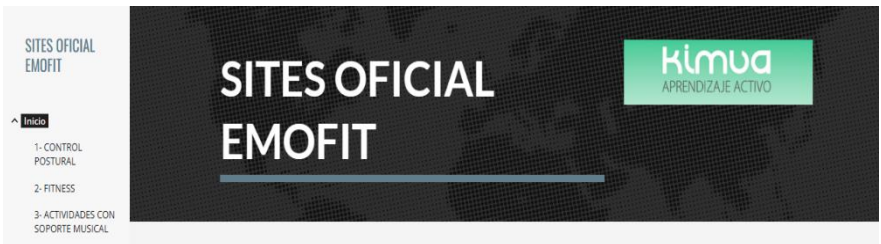
TABLA 12. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del dolor por articulación, antes y después del total de Snacks de movimiento*

Articulación/Valor medio de dolor con la suma de todos los Snacks de movimiento	Valor medio dolor antes	Valor medio dolor después
Tobillo	0,09	0,06
Rodilla	0,66	0,76
Cadera	0,81	0,76
Columna vertebral	1,63	1,40
Hombro	1,16	0,95
Pie	0,57	0,43
Codo	0,44	0,34
Mano	0,85	0,63
VALORES MEDIOS TOTALES	0,78	0,67

Los resultados nos indican que el Snack de movimiento de Actividades básicas de soporte musical fue más efectivo en lo que a las emociones de felicidad, sorpresa, tristeza y miedo, mientras que las emociones ira y rechazo mejoraron más con Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional. En la percepción del dolor, el Snack de movimiento de Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional se mostró más

efectivo en las articulaciones, tobillo, rodilla, cadera, columna vertebral, pie, codo, mano. Mientras que en Fitness en sala de entrenamiento polivalente fue más efectivo para la articulación de hombro. En la Imagen 1 observamos el producto final google sites "EMOFIT.

***IMAGEN 1**. Google Sites oficial EMOFIT.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados mostrados por el proyecto EMOFIT en lo que a la percepción de emociones tras la aplicación de "snacks de movimiento" se encuentran alineados con otros autores que ya estudiaron la relación entre la realización de actividad física y gozar de una buena salud emocional ha sido ampliamente descrito (Arrieta, y otros, 2018). De los 3 tipos de "Snacks de movimiento" cabe resaltar los resultados obtenidos en la emoción felicidad en "Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical, siendo las que mayores mejoras obtuvieron en las emociones de felicidad, sorpresa, tristeza y miedo. Otros autores (Martín-Saavedra, Vergara-Mendez, Pradilla, Vélez-van-Meerbeke, & Talero-Gutiérrez, 2018) ya demostraron es efectos que tiene la música, cuyos factores principales, nos los encontramos en la elección adecuada de los beats por minutos, la utilización de líricos, percusión o sonidos de la naturaleza como principales para que broten las emociones y su efecto, a este respecto la elección de los Tracks, en lo que a beats por minuto…etc. Otro de los posibles factores en base a lo que indicaba el propio personal asistencial de Hospital Reina Sofía de Tudela, era que tenían que concentrarse para poder seguir tanto el ritmo como los pasos exactos a realizar, lo que les enfocaba totalmente en la tarea a realizar.

Otras propuestas orientadas a la realización de ejercicios posturales concuerdan con los resultados de Control postural, bienestar y mantenimiento funcional en entornos de trabajo (Cabrera Armijos, Moncayo Hurtado, Hinojosa Donoso, & Gil Zumba, 2022).

Por otro lado, los resultados obtenidos mediante la escala EVA, corroboran el efecto "analgésico" que proporciona la actividad física (Naugle, Ohlman, Naugle, Riley, & R Keith, 2017), si bien debemos pensar que al igual que en otros estudios (Gander Ferrari, Thuraisingam, Känel, & Egloff, 2015), se mostraron más eficaces los "Snacks de movimiento" relacionados con el Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional, que los otros 2 tipos de Snacks de movimiento, en este sentido diversos autores indican al trabajo de respiración como una de las posibles claves, fundamentalmente aumentando el tiempo en la fase expiratoria activando el nervio vago, así como la sensación de desconexión por la aplicación de principios de pilates (Patti, y otros, 2016) por ejemplo, respiración, concentración, centro. Este último muy en consonancia con la protección de la columna vertebral y los valores obtenidos, dado que el dolor de columna vertebral ofreció el resultado más alto promedio de todas las articulaciones con 1,63, bajando a 1,40 tras la aplicación de los "Snacks de movimiento totales", siendo en Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional, una bajada de 1,99 a 1,40.

No debemos olvidar tener muy en cuenta los casos particulares, por ejemplo en la aplicación de un Snack de movimiento de actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical, hubo un caso en que una persona se hizo daño de manera particular en la rodilla, lo que produjo en los resultados finales un aumento del dolor en la rodilla de 0,66 a 0,76. No obstante, los resultados totales de todos los Snacks con la valoración promedio de todas las articulaciones fue de 0,78 a 0,67, bajando la sensación de dolor general.

En líneas generales los resultados están en concordancia con otros autores (Westcott & Moran, 2020) en la aplicación adecuada de pequeñas dosis de ejercicio como efectivas a nivel tanto físico como psíquico, si bien podemos optimizar los resultados aplicando ciertos perfiles de actividad física en función del objetivo.

A nivel educativo, que podría ser el equivalente al laboral, para el alumnado, y al realizar un símil con el profesorado, por aspectos como estar sometidos a un horario, o tener que realizar una serie de actividades en las que obtener unos resultados mínimos, etc. Ya se han llevado a cabo propuestas en forma de "descansos activos", "pausas saludables" (Muñoz-Parreño, Belando-Pedreño, Manzano-Sánchez, & Valero-Valenzuela, 2021) o "cuñas motrices" (Santamaría Balbás, 2019) siendo igualmente efectivos.La presente propuesta se configura como novedosa tanto por su forma aunando el colectivo del personal asistencias del Hospital Reina Sofía de Tudela, o carácter intermodular con una duración de un trimestre, con numerosos entregables de desarrollo de proyecto así como por su fondo, mediante la promoción de la salud orientada a la mejora de las emociones y reducción de la percepción del dolor y su producto final en forma de Google Sites. Matizar que metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos fue una forma efectiva de conseguir los resultados de aprendizaje por parte del alumnado lo que nos lleva inequívocamente a pensar que el aprendizaje colaborativo basado en proyectos es una forma adecuada de llevar al aula el proceso enseñanza-aprendizaje (Gavala-González, 2017).

No cerrar, sin indicar que el estudio dispuso de diversas limitaciones, siendo la principal el tamaño de la muestra (n = 38 personas mayores), su selección (voluntaria) o que no se contara con un grupo control. LO que se tendrá en cuenta de cara al curso 23-24 en la aplicación del nuevo proyecto ya aprobado "RECETA DE SALUD".

6. CONCLUSIONES

Los Snacks de movimiento de una duración de 25 minutos se mostraron efectivos en su aplicación al personal asistencial que participó de manera voluntaria tanto a nivel emocional como disminuyendo la percepción del dolor. Siendo más efectivo a nivel emocional las actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical y las de control postural, bienestar y mantenimiento funcional en lo que a la reducción de la percepción del dolor se refiere.

El desarrollo del proyecto mediante aprendizaje colaborativo basado en proyectos modelo Kimua, con carácter intermodular se configura como una apuesta metodológica eficaz y motivante en el contexto educativo de la formación profesional.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al departamento de educación de Navarra la adjudicación del proyecto de innovación docente así como a los profesores colaboradores: Alberto Cebollada Kremer, David Cárdenas Martín, Javier Rodríguez Sola, Unai Azcárate Jiménez, María Alberdi García, Natalia Isaba Aramendía, David Sarró García, Virginia Jiménez Burgos, Alicia Baigorri García y Juan Carlos Muruzabal Villanueva así como a los 31 participantes del centro de día con su gerente a la cabeza.

8. REFERENCIAS

Apkarian, A. V., Bushnell, M. C., Treede, R.-D., & Zubieta, J.-K. (2005). Human brain mechanisms of pain perception and regulation in health and disease. Eur J Pain, Aug;9(4):463-84. doi: 10.1016/j.ejpain.2004.11.001. Epub 2005 Jan 21.

Arrieta, H., Rezola-Pardo, C., Echeverria, I., Iturburu, M., Gil, S. M., Yanguas, J. J., . . . Rodriguez-Larrad, A. (2018). Physical activity and fitness are associated with verbal memory, quality of life and depression among nursing home residents: preliminary data of a randomized controlled trial. BMC Geriatr, Mar 27;18(1):80. doi: 10.1186/s12877-018-0770-y.

Baena Graciá, V., Angulo Zevallos, J., Gualoto, D., Padilla Valencia, V., & Sanz Blasco, J. (2012). El aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr en la universidad el acercamiento al mundo profesional. Espiral. Cuadernos del profesorado, ISSN-e 1988-7701, Vol. 5, Nº. 9, 2012.

Cabello-Sanz, S., & Muñoz-Parreño, J. A. (2023). Diseño, implementación y evaluación del Programa de educación emocional "Universo Emocionante" a través de la metodología del Aprendizaje Servicio. Espiral. Cuadernos del profesorado, Vol. 16, Nº. 32 (Marzo), 2023, págs. 95-105.

Cabrera Armijos, R. A., Moncayo Hurtado, J. I., Hinojosa Donoso, C. M., & Gil Zumba, A. S. (2022). Pausas Activas y Estiramientos para los Trabajadores en sus Entornos Laborales. Dom. Cien.,, Vol. 8, núm. 3. Julio-Septiembre, 2022, pp. 1291-1311.

Chiva Bartoll, O., Corbatón Martínez, R. G., & Zorrilla Silvestre, L. (2015). Efecto de un programa de aprendizaje-servicio sobre el clima motivacional en la asignatura "Actividad físico-deportiva y salud". Tándem: Didáctica de la educación física, Nº 48, págs. 47-55.

Collins, S., Moore, R., & McQuay, H. (1997). The visual analogue pain intensity scale: what is moderate pain in millimetres? . Pain., 72:95-7. .

Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. Lancet Psychiatry, 7(4), 300-302.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. . Emotion Review,, 3(4), 364-370. doi: 10.1177/1754073911410740.

Fernández Rodrigo, L., Vaquero Tió, E., Balsels Bailón, M., & Fernández Peláez, N. (2016). Las TIC para el desarrollo del programa socioeducativo "Caminar en familia". ¡Qué opinan los profesionales? Tecnología, innovación e investigación en ls proesos de enseñanza-aprendizaje., ISBN 978-84-9921-848-9. pags. 2434-2445.

Gander Ferrari, M.-L., Thuraisingam, S., Känel, R. v., & Egloff, N. (2015). Expectations and effects of a single yoga session on pain perception. Int J Yoga, 2015 Jul-Dec;8(2):154-7. doi: 10.4103/0973-6131.158486.

Gavala-González, J. (2017). La inclusión del vídeo como herramienta para la mejora del rendimiento académico ene studiantes universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En N.-H. F., & A. Arcos-Vargas, Factores de éxito de los estudiantes universitarios y herramientas para conseguirlo (págs. 116-128). (Eds.).

George, E. S., El Massi, A., Kwasnicka, D., Romeo, A., Cavallin, S., Bennir, A., . . . Guagliano, J. M. (2022). Effectiveness of Adult Health Promotion Interventions Delivered Through Professional Sport: Systematic Review and Meta-Analysis. Sports Med., Nov;52(11):2637-2655. doi: 10.1007/s40279-022-01705-z. Epub 2022 Jun 16.

Gurevich, M., M, Kohn, M., P., & C, D. (1994). Exercise-induced analgesia and the role of reactivity in pain sensitivity. J Sports Sci, Dec;12(6):549-59. doi: 10.1080/02640419408732205.

Gutiérrez-Rojas, L., Porras-Segovia, A., Dunne, H., Andrade-González, N., & Cervilla, J. A. (2020). Prevalence and correlates of major depressive disorder: a systematic review. Braz J Psychiatry, Nov-Dec;42(6):657-672. doi: 10.1590/1516-4446-2020-0650.

Holgado Carrasco, C., & Sosa Díaz, M. J. (2018). El uso de las TIC en el aprendizaje basado en proyectos y problemas. EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación, 1172-1179.

Jafari, H., Courtois, I., Van den Bergh, O., Vlaeyen, j. W., & Van Diest, I. (2017). Pain and respiration: a systematic review. Pain, Jun;158(6):995-1006. doi: 10.1097/j.pain.0000000000000865.

Lapena Estella, C., & Laguna Fernández, V. (2019). Talleres de salud: guía para su desarrollo. Enfermería comunitaria II, 677-704.

Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G. .. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. Revista de Investigación Educativa, 31(1),151-165. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.

Martín-Saavedra, J. S., Vergara-Mendez, L. D., Pradilla, I., Vélez-van-Meerbeke, A., & Talero-Gutiérrez, C. (2018). Standardizing music characteristics for the management of pain: A systematic review and meta-analysis of clinical trials. Complement Ther Med, Dec;41:81-89. doi: 10.1016/j.ctim.2018.07.008. Epub 2018 Jul 11.

Mosquera Gende, I. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: el papel de los docentes. . Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8, 1138-1663.

Mulyadi, S. M., Luneto, S., Lin, W.-T., & Lee, B.-O. (2021). Prevalence of mental health problems and sleep disturbances in nursing students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. Nurse Educ Pract, Nov;57:103228. doi: 10.1016/j.nepr.2021.103228. Epub 2021 Oct 7.

Muñoz Parreño, J. A., Belando Pedreño, N., & Valero Valenzuela, A. (2022). Descansos activos. Tándem: Didáctica de la educación física, ISSN 1577-0834, Nº 75, 2022, págs. 19-25.

Muñoz-Parreño, J. A., Belando-Pedreño, N., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The Effect of an Active Breaks Program on Primary School Students' Executive Functions and Emotional Intelligence. Psicothema, Vol. 33, Nº. 3, 466-472.

Naugle, K. M., Ohlman, T., Naugle, K. E., Riley, Z. A., & R Keith, N. (2017). Physical activity behavior predicts endogenous pain modulation in older adults. Pain., Mar;158(3):383-390. doi: 10.1097/j.pain.0000000000000769.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos "ACBP". Una labor de equipo. Zas comunicación.

Nikolic Turnic, T., Vasiljevic, I., Stanic, M., Jakovljevic, B., Mikerova, M., Ekkert, N., . . . Jakovljevic, V. (2022). Post-COVID-19 Status and Its Physical, Nutritional, Psychological, and Social Effects in Working-Age Adults-A Prospective Questionnaire Study. J Clin Med, Nov 10;11(22):6668. doi: 10.3390/jcm11226668.

Patel, A. S., Farquharson, R., Carroll, D., Moore, A., Phillips, C. J., Taylor, R. S., & J Barden, o. (2012). The impact and burden of chronic pain in the workplace: a qualitative systematic review. Pain Pract, Sep;12(7):578-89. doi: 10.1111/j.1533-2500.2012.00547.x. Epub 2012 Mar 29.

Patti, A., Bianco, A., Paoli, A., Messina, G., Montalto, M. A., Bellafiore, M., . . . Palma, A. (2016). Pain Perception and Stabilometric Parameters in People With Chronic Low Back Pain After a Pilates Exercise Program: A Randomized Controlled Trial. Medicine (Baltimore), Jan;95(2):e2414. doi: 10.1097/MD.0000000000002414.

Pellicer, I., López González, L., Mateu Serra, M., Mestres Pastor, L., Monguillot Hernando, M., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2015). NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la neurociencia. Barcelona: INDE.

Pérez, S. S., Sebastiani Obrador, E. M., Arranz Albó, X., Josep, C., Giné-Garriga, M., & Sánchez, J. (2014). El aprendizaje servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Barcelona: Obradó.

Ramírez Domínguez, R. (2022). Proyecto de innovación docente "Activa salud", una propuesta, un aprendizaje deservicio para la promoción de la salud desarrollada a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. En C. C. Carlos Hervás-Gómez, Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI (págs. ISBN 978-84-1122-460-4, págs. 314-329). Dykinson.

Real Decreto 651/2017. (2017). Por el que se establece el título de Técnico Superior en acondicionamiento físico y se fijan los aspectos básicos del currículo.

Sánchez Galán, J. M., & Fraile Ruiz, J. (2014). ropuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte. . Vectores de la pedagogía docente actual (pp. 485–503).

Santamaría Balbás, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, Vol. 5, Nº. 1, 2019, págs. 138-159.

Smith, J., Johnson, A., García, M., & Rodríguez, L. (2022). The Importance of Health to the Population: A Literature Review. Health Psychology Review, 16(3), 275-291, DOI: 10.1080/13548506.2021.1926987.

Viega Alves, E., & Costa Beber, B. (2023). Self-perception of cognitive sequels in post-COVID-19 individuals. Dement Neuropsychol, May 5;17:e20220080. doi: 10.1590/1980-5764-DN-2022-0080. eCollection 2023.

Westcott, W. L., & Moran, B. J. (2020). Very intense lifestyle physical activity: A comprehensive review. ACSM's Health & Fitness Journal, 24(2), 16-21.

COOPERACIÓN Y AGENDA 2030. UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO BASADA EN APS CRÍTICA

ANA SALES TEN
Universitat de València

JOSÉ JAVIER SERRANO LARA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Innovación Docente (PID) que presentamos es la continuidad de un PID iniciado en el curso académico 2021-2022, cuyo contexto y resultados pueden ser consultados en la publicación: *Integrando los objetivos de desarrollo sostenible como hoja de ruta complementaria a la formación de posgrado en cooperación al desarrollo* (Sales y Serrano 2022). El proyecto nace con la voluntad de enfocar la docencia desde el punto de vista del aprendizaje transformador en el ámbito de la cooperación al desarrollo, apostando por incrementar la calidad y excelencia de la docencia.

Se trata de una iniciativa propuesta desde el Título oficial de posgrado de la Universitat de València *Máster en Cooperación al Desarrollo,* siendo conscientes de que la cooperación al desarrollo se ha configurado como un ámbito profesional que requiere de una formación universitaria de excelencia, que sea capaz de transmitir conocimiento, al tiempo que desarrolla competencias curriculares en sus diferentes niveles, pero que no está exenta de miradas críticas y de evaluaciones que, en muchas ocasiones, supeditan los resultados cualitativos a los cuantitativos, y en la que los factores de viabilidad están muy determinados por el alcance de los mismos.

En este sentido, consideramos que la cooperación internacional debe ser entendida como una estrategia para la gestión de las políticas públicas y

la solidaridad ciudadana ante las desigualdades e injusticias que sufren algunos países. Por ello, resulta pertinente que la formación universitaria de posgrado en cooperación al desarrollo se vincule de forma clara y directa a los parámetros de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Naciones Unidas. Este planteamiento está avalado por numerosas publicaciones científicas, aun siendo conscientes de la prolijidad en esta temática dada la pertinencia y la necesidad, señalaremos dos que en nuestro caso han sido significativas: la guía para las universidades realizada por la Sustainable Developement Solutions Network en colaboración con la red española para el desarrollo sostenible (SDSN Australia/Pacific, 2017) y el Proyecto EDINSOST, con el que se ha pretendido incluir los ODS en la educación superior, en este caso presentando alguno de los primeros resultados del proyecto en un conjunto de grados (Sánchez, F. et al., 2017).

Su planteamiento se enmarca en combinación con dos líneas de acción de la propia universidad. La primera de ellas es la que promueve el Servicio de Formación permanente e innovación educativa, a través de la cual se impulsa la realización de proyectos de innovación docente para promover la calidad, la innovación en el diseño, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la docencia. Y la segunda línea en la que se enmarca, es en el compromiso de la universidad para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y el plan de acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, el cual también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

La experiencia se implementa desde un enfoque multidisciplinar, a través del análisis de la Agenda 2030 y los ODS, entendida esta como una agenda de transformación del mundo en que vivimos, pero que requiere tener interconexión de conocimientos, de actores y de principios basados en el respeto a la diferencia y la justicia social, que es lo que permite transformar problemas y/o necesidades en soluciones y/o resultados. Sin olvidarnos que nos encontramos en el ecuador del periodo establecido para el desarrollo de esta, aspecto que propicia la configuración de espacios para la reflexión sobre los avances obtenidos hasta el momento.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la propuesta ha sido integrar en la formación de postgrado un proyecto de innovación docente multidisciplinar, diseñado como un modelo de enseñanza aprendizaje, que capacite al estudiantado a actuar en el ámbito de la cooperación internacional, con una mirada crítica y reflexiva, abogando por la justicia social y fomentando una mayor concienciación y empoderamiento de las comunidades.

En consecuencia, se garantiza que en la formación de postgrado en cooperación para el desarrollo se integre, de manera natural en sus currículos formativos, mecanismos complementarios que permitan al estudiantado adaptarse a nuevos contextos y situaciones a las que se enfrentan cuando trabajan con países en vías de desarrollo; planteada como una formación complementaria en valores con enfoque transversal de los ODS en una docencia interdisciplinar, abordada como una propuesta de utilidad social, mediante la incidencia crítica y abogando por la justicia social (Sales y Serrano, 2022).

2.1. Objetivos específicos

- Profundizar en el conocimiento de los ODS y sus metas específicas en el ámbito de la cooperación internacional.
- Analizar los ODS desde el análisis de problemas en los países receptores de Ayuda oficial al desarrollo.
- Diseñar, en la medida de las posibilidades, soluciones (reales) para lograr que esos problemas se reduzcan o resuelvan y los países o regiones se encaminen a la consecución de los ODS.
- Reflexionar como se puede contribuir al logro de los ODS a través de la Cooperación al desarrollo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada tiene como finalidad fomentar en el estudiantado la capacidad para integrar los ODS en la realización de diagnósticos. Su propósito parte de los criterios básicos propuestos en la

configuración del espacio europeo de educación superior (EEES), y cual requiere las universidades se transformen en instituciones competitivas, pero también en las que haya espacio para la formación de una ciudadanía global cosmopolita (Mesa, 2019), maridada con un alto nivel de calidad, innovación, excelencia y responsabilidad social (Martínez-Usarralde et al., (2018).

Es por ello que el PID nace desde una reflexión sobre el sentido y valor del Aprendizaje Servicio (ApS), metodología que se ha ido configurando con un modelo de referencia que permite que el conocimiento teórico se aplique a través del análisis de una realidad social para la cual se buscan soluciones prácticas. El resultado de este análisis se planteará, según el caso, en una propuesta de proyecto de intervención que se entregará a la comunidad a quien se le otorga la oportunidad de apropiarse del mismo y ponerlo en práctica. Una vez finalizado el proyecto se realizará la evaluación de sus resultados, la cual va a permitir establecer las conclusiones y consideraciones necesarias, que podrán ser utilizadas por comunidad para continuar su proceso de cambio, para el estudiantado y profesorado implicado que podrán hacer servir para la culminación de su proceso formativo, como para poder ser tomadas en consideración para futuros análisis. Esta metodología favorece que el estudiantado reflexione sobre cuestiones que les permite ser capaces de mirar hacia un futuro de transformación de la realidad, pero desde un marco de referencia internacional, que es el que nos marca la Agenda 2030 y en consecuencia los ODS.

El interés docente de esta metodología es fruto de la combinación de elementos relevantes en el actual sistema de educación superior, como son: el enfoque participativo, la comunicación continua entre los participantes (profesorado, estudiantado y comunidad), la necesidad de integrar la reflexión, la revisión de los conceptos teóricos y la asunción de responsabilidades por parte del estudiantado (Sales, 2022). En nuestro PID agregamos a la ApS tradicional que tiene un enfoque circular en el que se aprende y se experimenta a través de un servicio a la comunidad, un enfoque apreciativo y apostamos por el ApS crítico que centra la atención en la reflexión y la acción ante situaciones injustas (Mitchell, 2008), como son las que se abordan desde el ámbito de la cooperación

al desarrollo. En este contexto, caminar hacia la justicia social, con una mayor concienciación y empoderamiento de las comunidades, requiere apostar por una educación más crítica y reflexiva (Grau-Vidal, R. et al, 2020), aspectos que perfectamente pueden enmarcarse en una pedagogía crítica conforme refieren Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll:

> "…de la mano de la pedagogía crítica refrendada por múltiples autorías se forja un ApS experiencial, activo y reflexivo, en el que tanto profesorado como alumnado y agentes sociales adquieren una co-responsabilidad protagónica en el proyecto desempeñado, desde la consideración del cambio, de la justicia social, de la deliberación y de la concienciación. El modelo crítico pretende, de este modo, llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social" (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018).

Con este planteamiento metodológico se pretende responder a una estrategia docente que promueve trabajar con un conjunto de problemas reales vinculándolos a los ODS, con el fin de realizar un diagnóstico crítico, y aportando soluciones integrales. En sí misma es una metodología participativa, con incidencia de análisis crítico que aboga por la justicia social. Las acciones desarrolladas se corresponden con el logro de los objetivos específicos, y han sido las siguientes:

Para el logro de objetivo específico I se han realizado las siguientes actividades:

1. Presentación del PID al alumnado a cargo de los IP proyecto, en la que se explicó la finalidad, los objetivos y la pertinencia del proyecto; así como los docentes y las asignaturas que estaban implicadas en el mismo.
2. Sesión de trabajo con el alumnado en la que se trabajó y abordo el contexto global en el que nace la Agenda 2030 y la finalidad de los ODS; esta sesión se realizó con la colaboración de la Cátedra de Cooperación y Desarrollo Sostenible de la Universitat de València.
3. Sesión de trabajo con el profesorado en la que se profundizo en la relevancia del PID, su finalidad, los criterios metodológicos y las posibilidades de participación.

Para el logro del objetivo específico 2 se diseñó un modelo de esquema de informe diagnóstico, que cada profesor/a adaptaba al contexto en el que actualmente está trabajando, pero con tres elementos comunes:

1. La identificación del problema y su vínculo con la materia.
2. La relación del problema identificado con los ODS.
3. Reflexión sobre cómo podemos intervenir para contribuir desde el marco de la Agenda 2030 a la resolver o afrontar el problema identificado.

El objetivo específico 3 encaminado en la búsqueda de soluciones para que los problemas planteados se reduzcan o resuelvan y los países o regiones se encaminen a la consecución de los ODS, cada profesor/a realizó con el alumnado el análisis diagnóstico, con diferentes modalidades metodológicas, posteriormente, todos ellos fueron complementados con un análisis de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades.

Por último, para delimitar como se puede contribuir al logro de los ODS a través de la cooperación al desarrollo (objetivo específico 4), se realizó un seminario presencial en el que participaron tanto el estudiantado como el profesorado, y en el que se presentaron los resultados obtenidos en cada uno de los diagnósticos realizados, el cual se complementó con una comunicación a cargo de quien fuera el primer Delegado del Gobierno de España para los ODS.

Finalmente se pasó un cuestionario de evaluación tanto al profesorado como al alumnado para medir el grado de satisfacción con el PID, su repercusión en el proceso de aprendizaje y valorar la pertinencia de su continuidad.

4. RESULTADOS

El resultado final de este PID ha sido posible con la participación de 10 profesores adscritos a 6 áreas de conocimiento, con docencia en 6 asignaturas diferentes y ha contado con la participación de 22 estudiantes procedentes de diferentes disciplinas como: sociología, ciencias

políticas, trabajo social, educación social, relaciones internacionales, enfermería, farmacia, ciencias de los alimentos y psicología.

La contribución más significativa ha sido la elaboración de 10 diagnósticos que integran un análisis de problemas reales que se dan en la actualidad y con los que el estudiantado se enfrentará durante la realización de las prácticas externas en el curso académico 23-24. A continuación se presentan los problemas que se han trabajado para realizar los diagnósticos, cabe referir que todos ellos fueron posteriormente completados con su correspondiente informe de propuestas de mejora, desde la intervención en cooperación al desarrollo, pero con la peculiaridad de que la hoja de ruta se plantea desde los ODS y sus metas.

4.1. La brecha digital y desigualdad de género en Túnez

La capacitación tecnológica forma parte del derecho humano a la educación, igualmente, promueve el desarrollo local, reduciendo la brecha digital y la discriminación de las mujeres y tratando de erradicar la pobreza. Sin embargo, la transformación tecnológica en el mundo árabe no ha respondido a las necesidades de las mujeres sino más bien ha creado una nueva brecha que ha incrementado las desigualdades de género. Las crisis económicas y la pobreza que producen han dificultado el acceso de las mujeres a los recursos y a la toma de decisión en las diferentes esferas de poder. La brecha digital y de género representa actualmente uno de los mayores problemas que afecta mayoritariamente a mujeres y niñas y dificulta su acceso a sus derechos fundamentales y limita su participación equitativa en todas las esferas de la vida y sobre todo a la sociedad de la información que representa el motor del desarrollo local e internacional.

En el caso específico de Túnez, uno de los principales problemas, que puede llegar a suponer la raíz de muchos otros es la desigualdad de género en la formación académica: mientras que las mujeres tienen una media de escolarización de 5,5 años, los hombres las superan en 2 años (7,5 años). Desgranando esto, podemos decir que, por una parte, la tasa de analfabetismo en la educación primaria en las niñas es de 26,4% y en los niños un 11,5%. Respecto a la educación secundaria, solo un 32% de las mujeres han accedido a este tipo de educación, sin haber registros

del porcentaje de mujeres que hayan terminado esta fase educativa. Las mujeres tienen una mayor presencia en el ámbito universitario, sin embargo, esto no se ve reflejado en el mercado laboral. Respecto a esto, solo una cuarta parte de los trabajadores formales del país son mujeres, lo que implica un 70% de desempleo femenino.

4.2. Cambio Climático en Centroamérica

La promoción del desarrollo humano y sostenible pasa, necesariamente, por el abordaje de las múltiples causas y consecuencias asociadas a la destrucción del medio que comporta el modo de vida desarrollado occidental. El cambio climático es una amenaza creciente que afecta sobremanera a los países del Sur Global y que está dificultando, y dificultará aún más a futuro, la consecución de buena parte de los ODS. Sin tierras productivas, expuestos a fenómenos climatológicos extremos, con cada vez menos posibilidades de desplazarse internamente o migrar a otros países, las personas más afectadas por el cambio climático no van a poder progresar en el futuro. Una de las zonas del planeta en la que esta realidad es más tangible es Centroamérica y, particularmente, el denominado "corredor seco". Los efectos del cambio climático son especialmente nocivos para la consecución de los ODS en la medida en la que generan miseria, enfermedades, falta de oportunidades y extremas desigualdades en función de los recursos y la capacidad de adaptación. Además, sus efectos se sienten más en las mujeres, por su exposición a mayores cuotas de vulnerabilidad en todos los órdenes y promueven la concentración de la población en zonas especialmente vulnerables en las grandes ciudades. La aproximación a una situación de colapso ecológico está haciendo la acción ciudadana favorezca el cumplimiento de los objetivos.

4.3. Programa de protección y acogida a defensoras de derechos humanos

El problema principal es la vulneración de los derechos humanos de las defensoras de derechos colombianas. En vínculo con la materia, los conceptos de género y de desarrollo son construidos socialmente, y por tanto, la evidencia de la desigualdad en el acceso a derechos y recursos por parte de las mujeres, así como la falta de protección e impunidad

hacia las defensoras de derechos en Colombia nos hace reflexionar sobre la posición social subalterna de las mujeres y sobre las políticas que afectan las relaciones de género. En muchas de estas comunidades, con frecuencia las mujeres son el objetivo de las persecuciones ya que muchas veces lideran sus comunidades y están a cargo de sus familias, lo que las pone en un contacto directo con el problema y hacen mayor denuncia, a la vez que suelen estar en una situación de mayor vulnerabilidad. Las redes de apoyo existentes presentan esperanza y contención para estas mujeres que, en muchos casos, deben irse de su país de origen. No obstante, es complejo resolver el problema de raíz. Entre las principales vulneraciones cabe referir, los efectos sobre la salud, la privación de acceso a los derechos de la tierra, las desigualdades de inclusión social, política y ciudadana, la inseguridad familiar, la falta de garantías legales e institucionales que protejan sus derechos, la necesidad de generar alianzas que garanticen no solo su protección, sino también su visibilización.

4.4. Conflictos socioambientales

Se puede definir la conflictividad ambiental como una disputa o controversia en la que alguno de los actores afectados esgrime argumentaciones centradas en los efectos de la degradación de los recursos (naturales/socio-naturales) y el entorno o ambiente. En muchos de estos conflictos existe una trama global (de actores trasnacionales y agencias supranacionales, procesos productivos y demandas), que se traduce en una situación de (Neo)extractivismo, es decir, de actividades que remueven grandes volúmenes de recursos naturales, que no son procesados (o lo son limitadamente), y cuyo destino fundamental es la exportación (Gudynas, 2009). Es esencial la identificación de procesos detonadores de conflictividad (minería a gran escala, turismo masivo, grandes proyectos u obras hidráulicas, etc.). Frente a una visión normalmente negativa, se puede entender el conflicto como componente «normal» de una sociedad, incluso como algo positivo en relación con sus efectos creativos o productivos. En un conflicto ambiental/territorial se considera al espacio (y al territorio, en tanto espacio controlado) como condición, producto y medio de las disputas por recursos, ambientes y lugares. Los temas

trabajados fueron: el conflicto petrolero en el río Corrientes de Perú; la sobrexplotación del ecosistema del manglar en Tumaco, Colombia; la contaminación de canales de la zona lacustre de Xochimilco en México; y la construcción de la presa de Aswan en Egipto y su correspondiente desplazamiento de la población.

4.5. Despoblación rural y desarrollo en Aras de los Olmos

Aras de los Olmos es un municipio del interior de la provincia de Valencia afectado por la despoblación desde los años 60 del siglo pasado. Este fenómeno trae consigo la pérdida de dinamismo económico dada la ausencia de relevo generacional, así como la falta de innovación en los procesos productivos, el aislamiento de los núcleos urbanos e incluso la pérdida del patrimonio cultural de la zona. A partir del año 2010, se implementan políticas de desarrollo con perspectiva económica, social y medioambiental para hacerle frente en el marco de los ODS.

Los habitantes de Aras buscan conseguir mayores niveles de calidad de vida y oportunidades de desarrollo sostenibles potencializando los recursos endógenos de los que disponen. Fomentando una gobernanza democrática, la ciudadanía cuenta con la colaboración de un claustro científico conformado por académicos vinculados a la Universitat de València y otras universidades, y con el compromiso de todos los concejales, cuestión que les ha permitido dotarse de mayores conocimientos y herramientas. Los efectos de la despoblación repercuten ante la posibilidad de que sea más difícil proporcionar energía asequible y sostenible a las comunidades rurales y remotas; dificultan la conservación e implementación de infraestructura básica (carreteras, TICs, energía y agua…) que sea sostenible; y reducen la movilización de recursos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural, además de debilitar los posibles vínculos económicos, sociales y medioambientales con otras zonas rurales y urbanas.

4.6. Las redes sociales y el capital social en los procesos de desarrollo local

Los procesos de desarrollo rural en cualquier área rural del mundo son complicados y necesitan de una importante componente social. La

participación pública durante todo el proceso es fundamental para el éxito de este. Vinculado a cualquier proceso están los conceptos de capital social y redes sociales. Por ello, a partir de un caso de estudio de una comarca de la Comunitat Valencia se va a evaluar si el proceso de desarrollo rural a partir de las políticas de desarrollo rural LEADER se puede considerar una buena práctica o si por el contrario (a partir de los cambios acontecidos) es una mala práctica. Dichos procesos desde su concepción, puesta en funcionamiento y hasta su consolidación o sostenibilidad dependen en gran medida del stock de capital social disponible en el territorio, es decir, de los actores clave, población y sus interrelaciones. Muchas zonas rurales europeas y mundiales tienen graves problemas demográficos y de desarrollo económico, las cuales es muy complicado hacer frente si no se está ante comunidades cohesionadas y coordinadas.

Identificando el stock de capital social y los problemas tanto de relaciones internas como entre las personas (tanto dentro como fuera del territorio de estudio) es fundamental para realizar cambios que logren la sostenibilidad y el éxito de cualquier proceso de desarrollo. Además, durante el proceso de diagnóstico a partir de informantes clave se pueden comprobar diferentes habilidades de estos como liderazgo, comunicación, puesto relevante, etc. ya que dichos actores son importantes en los procesos de desarrollo.

4.7. Pobreza en el medio rural, el caso de Kolda en Senegal

La agricultura es el primer recurso natural de Senegal. La FAO estima que la superficie cultivable del país supera los 8,8 M Ha (equivalente al 46% de la superficie total), de las que, por término medio, se cultivan 2,7 M de Ha (30%) con rendimientos por hectárea muy por debajo de los europeos debido a la escasez de aguas y la escasa irrigación. La pobreza afecta principalmente a las regiones deficitarias en cereales y en la producción alimentaria en general. Los bajos precios pagados a los agricultores no permiten a las familias campesinas adquirir los alimentos complementarios de los que tienen necesidad. Se calcula que alrededor de 54% de la población se encuentra por debajo del umbral de la pobreza a pesar de que el país dispone de un enorme potencial ganadero y

agrícola; lo que le hace depender, para su abastecimiento, en un 50% de las importaciones del exterior. Esta dependencia representa una preocupación para el gobierno que desde el año 2000 ha estructurado mecanismos para intentar disminuir las importaciones y basarse en el arroz nacional. Desde entonces se reafirma el deseo de conseguir la autosuficiencia alimentaria, renovable anualmente, objetivo hasta hoy no conseguido.

El Problema focal identificado es la pobreza en el medio que sufren la mayoría de las familias del medio rural de la Región de Kolda en Senegal, el cual tiene como efecto final la inseguridad alimentaria En la indagación diagnóstica se han detectado 4 factores que influyen directamente en la existencia de esta situación como son la falta de acceso al agua potable, las prácticas agrícolas inadecuadas, el desconocimiento de la población sobre las estructuras del mercado y el empobrecimiento severo de las mujeres que, mayoritariamente trabajan la tierra sin tener derechos ni sobre la tierra, ni la producción.

4.8. Elementos esenciales en la motivación de los equipos de trabajo para la construcción de sociedades sostenibles

El logro de los ODS constituye una responsabilidad colectiva en la que se han de involucrar tanto los individuos como las organizaciones en las que estos participan. Requiere la movilización y cooperación de los diferentes actores sociales, técnicos, económicos y políticos que conduzca a la transformación de los modelos de pensamiento y cambiar el enfoque de lo individual a lo colectivo. Existe un vínculo entre la motivación y la construcción del compromiso cívico-político y la manifestación del poder colectivo que ha de transitar por el compromiso de las instituciones con los ODS y por la implicación de las comunidades tanto en los procesos públicos, como en aquellos que inciden en ámbitos particulares. La motivación puede provenir de diferentes fuentes. Puede originarse a partir de la identificación con la causa del desarrollo sostenible; puede estar causada por la legítima percepción de los beneficios derivados de la colaboración o la conciencia de los costos de no colaborar; o provenir de la influencia social de otros actores.

Un adecuado manejo de la motivación puede contribuir a la movilización tanto de los equipos de trabajo como de la comunidad en la que estos se insertan. La identificación de valores y/o necesidades compartidas, la participación, la responsabilidad y el liderazgo, favorecen la construcción de procesos de empoderamiento y la promoción de agentes de cambio social. De este modo, la motivación constituye una herramienta para la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, tanto en la formulación de políticas como en la gestión de recursos, para lo que se hace necesaria la participación y la vinculación de individuos y comunidades en el logro de objetivos que se identifican como compartidos. Para ello se requiere el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación, identificar líderes y modelos para seguir que motiven a unirse a este compromiso. En este proceso son instrumentos válidos los procesos de educación y formación, los programas de tutorización y mentoría, y la ayuda financiera, así como la implicación de gobiernos, sociedad civil y sector privado.

4.9. La esquistosomiasis, anemia y malnutrición en Soavinarivo Madagascar

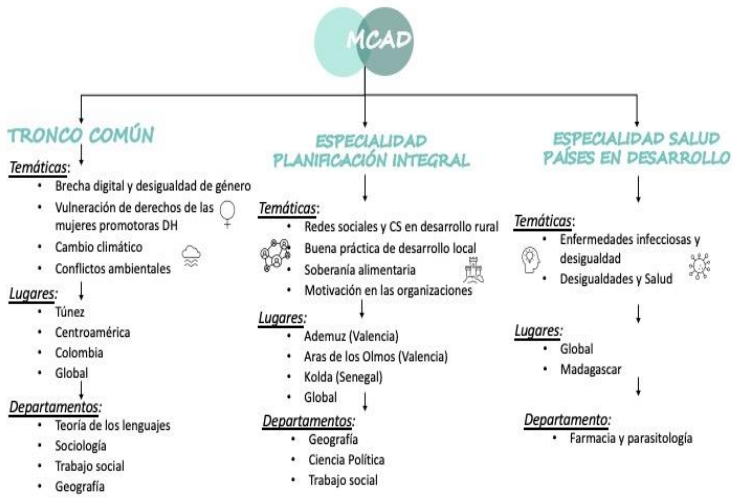
La esquistosomiasis es un gran problema de salud en Madagascar, ya que está muy extendida y hay una carga sustancial de esta enfermedad, debido a la falta de correctas prácticas higiénico-sanitarias, las personas infectadas contaminan con sus deposiciones las fuentes de agua dulce, lagos y ríos en los que crecen los caracoles acuáticos, y el ciclo no se rompe. Según los datos de 2017 del Observatorio Mundial de la Salud (GHO) el 35,6% de las embarazadas, el 36,8% de las mujeres en edad reproductiva y el 48,8% de los menores de 5 años padecían anemia. La mortalidad materna por cada 100.000 nacimientos es de 256-484 mujeres, siendo una de las principales causas de muerte las hemorragias del parto en mujer con anemia. Los niveles de desnutrición en menores son desmesurados, y se calcula que la prevalencia del retraso del crecimiento afecta al 50% en menores de 5 años, lo que lo sitúa como el cuarto país del mundo en presentar las mayores tasas.

4.10. Globalización y Cambio climático

El proceso de globalización y las consecuencias del cambio climático pueden afectar la salud y el bienestar, y una mayor desigualdad de género entre la población más pobre y vulnerable de los países en vías de desarrollo, ya afectados, entre otros problemas, por la elevada prevalencia de enfermedades infecciosas. Los ODS pueden contribuir al problema al enfocarse en la reducción de la pobreza y el hambre, la igualdad de género, la acción climática, ciudades y comunidades sostenibles, así como el consumo y producción responsable. Al lograr estos objetivos, se puede garantizar que la globalización sea más justa, sostenible y beneficiosa para todos. La disminución de las enfermedades infecciosas en países en desarrollo como consecuencia de la lucha contra el cambio climático y la disminución sobre éstas del impacto de la globalización, aumentarán, además, la seguridad alimentaria, la salud y el bienestar general de la sociedad, y se alcanzarán mayores tasas de igualdad de género al disminuir el mayor impacto de la globalización y sus efectos perjudiciales, entre ellos las enfermedades infecciosas, sobre las mujeres.

Todos los informes completos han sido publicados en la web del máster, de forma que se han dejado disponibles en acceso abierto todos los diagnósticos favoreciendo que tanto los estudiantes como el profesorado puedan disponer de los resultados obtenidos tras el análisis de cada uno de los problemas planteados. Para la justificación del logro de los objetivos del PID y como resumen de los resultados obtenidos hemos elaborado el esquema siguiente en el que se recoge de manera resumida las áreas de conocimiento implicadas, temas abordados y los ODS en los que se ha profundizado a lo largo del curso.

FIGURA 1. *Áreas académicas y temas abordados en el PID*



Fuente: Elaboración propia.

Conforme se ha referido una de las principales fortalezas con las que ha contado el proyecto ha sido la implicación del profesorado y en consecuencia la diversidad de áreas disciplinarias que han participado en su desarrollo, que no solo otorgan un mayor valor al mismo, sino que contribuyen a mejorar la formación del alumnado desde una amplia diversidad de perspectivas.

Una vez realizado todo el proceso formativo durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023, se procedió a realizar dos cuestionarios de valoración del proyecto de innovación docente tanto a estudiantes como ha profesorado (Figura 2).

El objetivo de estos cuestionarios era recabar las impresiones y valoraciones del profesorado y de los/as estudiantes sobre el proyecto tanto desde el inicio como el final de este. Los cuestionarios eran similares, aunque con especificidades para cada colectivo evaluado. La mayor parte de preguntas tenían una escala cuantitativa de 1 a 5 o de 1 a 10, siendo 1 el valor más bajo y 5 o 10 el más alto.

FIGURA 2. *Encuesta de valoración sobre el PID al profesorado*

Valoración profesorado del PID - MCAD UV 22/23

Este cuestionario está destinado a conocer la opinión y valoración del profesorado participante en el Proyecto de Innovación Docente (PID) del Máster de Cooperación al Desarrollo (MCAD) de la UV.

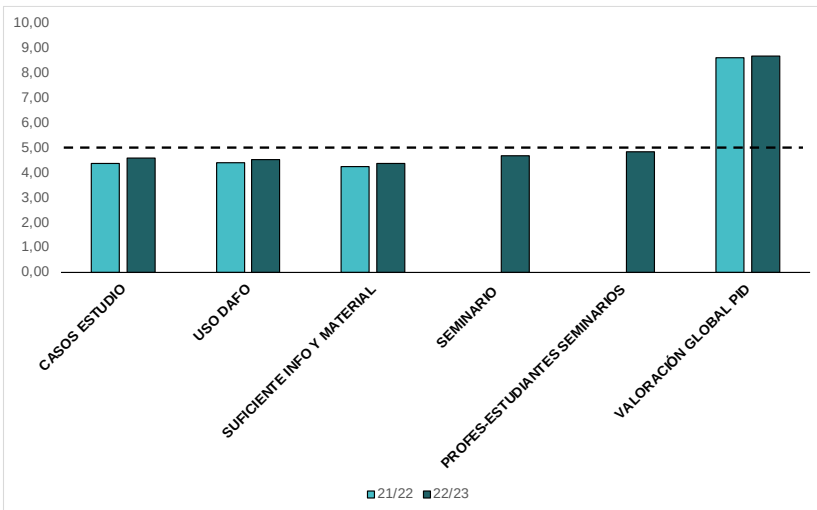
Título del PID: RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2076666 - LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO COMO PLATAFORMA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS ODS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE SEGUNDO CICLO

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3, se pueden observar de forma comparada los resultados obtenidos por los/as estudiantes durante el curso 2021/2022 y 2022/2023. El número total de encuestas contestadas en el curso 21/22 fue de 19 estudiantes y de 15 en el curso 22/23. Los resultados obtenidos por los/as estudiantes es muy positivo en los dos cursos académicos aplicados, incluso se ha mejorado en este último. En las preguntas sobre la utilidad de los casos de estudios seleccionados, la utilización de los DAFO u otros elementos de diagnósticos y si se le ha proporcionado suficiente información y material para el correcto desarrollo del proyecto (las tres primeras preguntas de la Figura 3), en todos los casos la media es superior al 4,5 sobre 5, lo cual es muy positivo y supone una mejora respecto del curso anterior, el cual rondaba el 4,1/4,2. Además, al estudiantado se le preguntó sobre si creía conveniente continuar aplicando el PID en los siguientes cursos académicos, el 93,3 % contestaron afirmativamente y el 6,7 % (un estudiante) creyó que no. Además, para el curso 22/23 también se han incluido en el cuestionario de valoración las acciones nuevas que se han introducido este curso como son: el seminario sobre Innovación Docente y ODS y la implicación profesorado y estudiantado. Entre los resultados de estos puntos (Figura 3), se puede

observar que solo existen datos para el curso 2022/23 y son realmente positivos con unos resultados de 4,6 y 4,8 respectivamente. Por último, respecto a la valoración global sobre el grado de satisfacción del PID se observa que en los dos cursos académicos este es muy positivos siendo de 8,4 en el curso 2021/22 y 8,5 en el curso 2022/23. Además, los/as estudiantes no creen mayoritariamente que sea necesario introducir alguna modificación al PID en un 92,3 %.

FIGURA 3. *Encuesta de valoración de los/as estudiantes sobre el PID 21/22 y 22/23.*

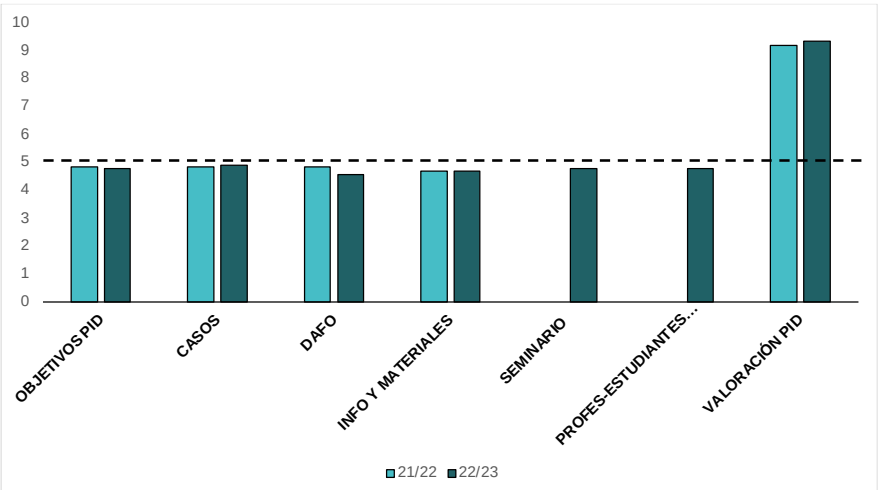


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al profesorado, estos valoran de forma similar al estudiantado el PID, aunque sus preguntas son diferentes y se evalúan aspectos específicos; el número total de encuestas para el curso 21/22 fue de 10 y el curso 22/23 ha sido de 9 (Figura 4). Sobre el cumplimiento de los objetivos se obtienen unos resultados de 4,7 y 4,6, los cuales son muy positivos y la bajada es casi insignificante. Respecto si los casos de estudio han sido útiles, los resultados casi son de 5 sobre 5. Sobre el uso de los DAFO y si han tenido información para el correcto desarrollo del proyecto, la valoración es similar entre los dos cursos y es muy positiva, superior a 4,5 sobre 5.

Al igual que en el apartado de los/as estudiantes, al profesorado también se le ha preguntado sobre el seminario y la colaboración profesorado/estudiantado y los resultados obtenidos muestran una evaluación muy positiva con 4,7 en ambos ítems. Además, el 100 % del profesorado evaluado en los dos cursos creen necesario continuar aplicando el PID en los siguientes cursos. Por último, la valoración global del PID es de 9,2 y 9,3, lo cual indica una satisfacción muy alta del profesorado con el PID. Además, ninguno/a de ellos/as creen necesario introducir ningún tipo de cambio en el PID para cursos siguientes.

FIGURA 4. *Encuesta de valoración del profesorado sobre el PID 21/22 y 22/23.*



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, los resultados de evaluación muestran valoraciones muy positivas tanto de profesorado como de estudiantado durante los dos cursos académicos analizados. Estos suponen una base de trabajo muy satisfactoria para continuar desarrollando el PID para cursos posteriores.

5. DISCUSIÓN

La implementación por segundo año consecutivo del proyecto de innovación docente y los resultados obtenidos nos permiten abrir las siguientes líneas discursivas:

- Es pertinente tomar como referencia la Agenda 2030 y los ODS, ya que nos permite tener una visión integral e integrada de hacia dónde deben ir las políticas públicas, pero para ello cabe considerarla como un acuerdo social tomado por 150 países, pues se trata de un hecho histórico que no sabemos si podrá volver a darse.
- En gran parte del mundo los retos y desafíos a los que se enfrentan las comunidades nos exigen tener posicionamientos comunes para poder afrontarlos, en este sentido, la cooperación al desarrollo se convierte en agente de cambio y transformación relevante.
- El análisis de los problemas requiere de un planteamiento holístico para poder ser transformado. Es por ello que su análisis debe ser considerado desde la construcción de un nuevo multilateralismo que permita la interconexión de múltiples políticas, y siempre en términos de participación y promoción de alianzas.
- En este escenario, la educación se convierte en un actor clave para favorecer la implementación de la Agenda 2030, entendida como una nueva agenda política que contribuye a empoderar a la ciudadanía, la cual debe ser capacitada para transformarse en un agente crítico que contribuya de manera activa en su propio desarrollo, y en consecuencia en un agente de transformación social, cultural y política.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de las evaluaciones nos permiten considerar la pertinencia del proyecto de innovación docente, no solo en la capacitación de los futuros agentes de la cooperación, sino también en la idoneidad de integrar metodologías de análisis crítico que aboguen por el avance hacia el desarrollo de sociedades más plenas.

La implementación del PID por segundo año consecutivo contribuye a fortalecer un trabajo coordinado entre profesores de diferentes áreas de conocimiento y a generar sinergias entre los mismos.

El componente interdisciplinar tanto del profesorado como del alumnado ha enriquecido la indagación de los problemas, lo que enriquece el desarrollo del proyecto, a la vez que permite avanzar hacia un aprendizaje más crítico y reflexivo.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a:

- Servei de formació permanent e innovació educativa (SFPIE) de la Universitat de València por confiar en la propuesta.
- Alumnado de primer curso del Máster en Cooperación al Desarrollo del curso académico 2022-2023 por su participación en el PID.
- Al profesorado implicado: Awatef Ketiti (Teoría de los lenguajes), Albert Mora (Sociología), Ana I. Vázquez y Elena Mut (Trabajo Social), Antonio Valera (Geografía), Joaquín Martín (Ciencia Política), Màrius Fuentes y María Trelis (Farmacia y Parasitología).

8. REFERENCIAS

Grau-Vidal, R., Martínez_Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C. (2020). El. aprendizaje servicio crítico en “Saps ODS?”. Aprendiendo a pensar a través de la acción. En M.J. Cardoso, J.R. Guijarro y E. Maqueda (Coord.) Reinventando la docencia en el Siglo XXI (pp. 199-217). Tirant humanidades.

Gudynas, Eduardo (2009): "Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo". En: Varios autores. Extractivismo, política y sociedad, Quito: CAAP - CLAES, pp. 187-225.

Martínez-Usarralde, M.J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. Hariak, 5. Monográfico de las competencias a las capacidades, 4-10. HEGOA, Universidad del País Vasco. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/393/hariak_5_cast.pdf?154884128 (Consultado 09/06/2022).

Martínez-Usarralde, M.J., Álvarez-Castillejo, J.L., Macías, D., y Zayas, B. (2018). Aprendizaje-servicio en las Universidades del Estado español. En O. Chiva y J. Gil (Eds.) Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente (pp. 49-58). Octaedro.

Mesa, M. (2019). La educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 8 (1), 7-11.

Mitchell, Tania (2008). R. Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differenciate two models. Michigan Journal of Community Service-Learning, 2, 50-65.

Naciones Unidas (2015). Resolución de la Asamblea General, A/RES/70/1 de 25 de septiembre. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Sales Ten, A. y Serrano Lara, J. (2022). Integrando los objetivos de desarrollo sostenible como hoja de ruta complementaria a la formación de posgrado en cooperación al desarrollo. En: I.C. Carvajal, J.L. Mateu Gordon y C. Méndez Domínguez. (Coord..), Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa. Mc Graw Hill. Aula Magna.

Sales Ten, A. (2022). El proyecto social como oportunidad del aprendizaje-servicio. En: F.J. Amador, J. García-Gutiérrez y A. Cano (Coord..), El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030. UNED.

Sánchez, F., Segalàs, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C., Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOT: Inclusión de los ODS en la educación superior. Revista española de desarrollo y cooperación, 41, 67-81.

SDSN Australia/Pacific (2017): Getting starter with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network-Australia/Pacific, Melbourne.

SECCIÓN III

INTERCAMBIOS SOCIALES Y CONSUMO: REFLEXIONES EN LA ERA POST- PANDÉMICA

LAS TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE COMERCIOS DE DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS LEGALMENTE CONSTITUIDOS TRAS LA CRISIS SANITARIA POR EL VIRUS DEL COVID-19 EN EL NORTE DEL CAUCA

MARÍA DE LOS ÁNGELES CALVO ECHEVERRI
Fundación Universitaria de Popayán Campus Álvaro Ulcué Chocué, Colombia

JUAN CARLOS ANTURI LOAIZA
Fundación Universitaria de Popayán Campus Álvaro Ulcué Chocué, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El confinamiento total como una de las medidas adoptadas por el gobierno colombiano ante la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19, ha traído consecuencias en el comportamiento del consumidor. Por esto, el estudio del comportamiento del consumidor, resulta relevante ante la influencia de factores personales, sociales, psicológicos, culturales y económicos, que producen una transformación subjetiva (Ortega Vivanco, 2020).

Los estudios mundiales desarrollados sobre el comportamiento del consumidor, dejan ver su explicación desde diferentes teorías: (1), la Teoría Económica por Marshall (1980) basada en el poder que tiene el consumidor para satisfacer las necesidades de compra resaltando la relación (costo – beneficio) en cada acción o decisión que tomen; (2), la Teoría Psicológica Social de Thorstein Bunde Veblen (1899) que, entiende el comportamiento humano desde lo económico y por variables psicológicas como: la personalidad, necesidades personales, deseos, entre otros; (3), la Teoría de Necesidades por Abraham Maslow (1943) postula que

el comportamiento del consumidor, esta guiado por una necesidad de reconocerse a sí mismo y socialmente desde la estima y la aceptación; (4), la Teoría Conductual de Aprendizaje de Iván Pávlov (1927) donde, el comportamiento del consumidor es orientado por estímulos externos; (5), la Teoría freudiana (1905a-1920), propone la existencia de fuerzas pulsionales inconscientes[7] que estructuran la personalidad y movilizan el comportamiento humano (Schiffman & Lazar, 2005).

Estos estudios, muestran que, durante el confinamiento por el virus del Covid-19 y pospandemia, el comportamiento del consumidor se rige sobre la prevalencia de necesidades básicas alimentarias, dejando de lado, necesidades de consumo físico y estético de acuerdo a la situación contextual vivida (Ortega Vivanco, 2020). Los comercios tomaron estrategias para prevalecer el desarrollo sostenible, llevando a cabo, estudios sobre las estrategias del marketing digital con el objetivo de entregar al consumidor herramientas del ciberespacio, por ejemplo, compras rápidas online, que permitieron llegar en un menor tiempo a un mayor porcentaje de ventas en el mercado, facilitando la adaptación en los establecimientos, evitando la propagación del virus del Covid-19 (Lavanda et al., 2021).

Por otra parte, los estudios muestran que el impacto generado por la crisis sanitaria del virus Covid-19 con relación a la manera en que el individuo colombiano consume los productos e invierte ha cambiado. Por ejemplo, el consumidor colombiano antes de la crisis sanitaria, no pensaba en el consumo primario como una prioridad, pero, lo generado en el confinamiento, el consumo hacia productos de necesidad básica, decisión de compra, y las necesidades de satisfacción, se han transformado, llevándolos a volverse consumidores responsables sobre sus necesidades y decisiones de compra (Martínez, 2020).

Además, demuestran que los sujetos realizaban frecuentes compras antes de la pandemia en un 77% porque obtenían mayor cantidad de ingresos económicos comparado con la actualidad, pero, durante la pandemia,

[7] Estímulo interno (endógeno) diferente de los estímulos externos que son captados por los órganos de los sentidos, cuyo destino es la satisfacción en la búsqueda de la energía al ser ligada por objetos, seres o cosas (Freud, 1998-1905a).

las empresas se acoplaron a las restricciones exigidas por el gobierno, al disminuir las contrataciones de personal evitado un ingreso considerable a la organización, generando una atracción en el comportamiento del consumidor hacia los comercios electrónicos para satisfacer las necesidades básicas con productos de la canasta familiar, transformándose nuevos hábitos en el comportamiento del consumidor que han perdurado en la pospandemia (Ubaque, 2020).

Lo anterior, deja ver (el qué, cómo, y para qué), los clientes toman decisiones de compra, puesto que, permiten explicar las decisiones complejas y diseñar planes de atención para generar en las personas estabilidad en el contexto. Por lo tanto, El estudio del comportamiento del consumidor está estrechamente relacionado con la psicología clínica, por el estudio del individuo; la psicología social, por el estudio de los grupos y sus influencias en las relaciones; la antropología, por la influencia de la sociedad sobre el individuo; y la sociología, por el estudio de los grupos (Rivera et al., 2000).

Ahora bien, los estudios realizados en el Departamento del Cauca Colombia, son escasos en relación al análisis del comportamiento del consumidor antes, durante, y después de la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19. Por su parte, la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural del Municipio de Santander de Quilichao Cauca Colombia, ha implementado el Plan Departamental de Extensión Agropecuaria[8], con el fin, de establecer las acciones de acompañamiento integral orientadas a generar un verdadero proceso de transferencia de tecnología que permita generar competencias en la actividad productiva con nuevas tecnologías, prácticas, conocimientos y comportamientos, que beneficien su desempeño y mejoren la competitividad y sostenibilidad como aporte a la seguridad alimentaria y desarrollo sostenible (Belalcazar et al., 2020).

[8] Instrumento de planificación cuatrienal que define los elementos estratégicos de programas, metodologías, proyectos y mecanismos para la gestión, promoción financiación, protección y divulgación de la investigación, desarrollo tecnológico, innovación y extensión en el sector agropecuario del área de influencia en un departamento y sus municipios (Ley 1876 de 2017).

Es así como, surge la necesidad de reconocer la vivencia subjetiva[9] de los dueños o administradores de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos en los municipios de Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia, sobre la experiencia de la estrategia de marketing para atraer la decisión de compra antes, durante, y después del periodo pospandémico en el cliente/consumidor; evaluando a partir de sus experiencias, nuevas alternativas de atracción para el consumidor, determinar cómo se sostienen los comercios de distribución de productos agropecuarios tras su reinvención mercantil y de atracción al "nicho" del nuevo mercado y nuevo cliente/consumidor.

1.1. Justificación del estudio

Tras la pandemia por el virus del Covid-19, se crearon nuevas prácticas sociales y formas de vivir, provocando cambios en los hábitos, preferencias y expectativas de los consumidores con un nuevo perfil del cliente más selectivo al momento de adquirir un producto o servicio. Estos hábitos de compra, han resultado complicados de asimilar, donde los clientes/consumidores están viviendo de forma diferente, comprando de forma diferente y, pensando de forma diferente (Alon et al., 2020).

Por esto, después de la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19, se presenta un momento sociocultural pospandémico. Los comercios formales e informales y el comportamiento del cliente/consumidor, ha cambiado sobre nuevas transformaciones subjetivas guisadas por estrategias del mercado digital atractivas, además, de la actitud del nuevo cliente/ consumidor que busca la estima y la aceptación social para aliviar las necesidades básicas y psicológicas (Mora y Johnston, 2020).

Entonces, la pandemia por el virus del Covid- 19, ha transformado la vida de las sociedades, convirtiendo la sostenibilidad como prioridad. Según Sapica Trend Studio (2020) se espera una mentalidad más considerada hacia la sostenibilidad después de la crisis sanitaria, con un consumidor que exige a los comercios y al gobierno la prioridad del cuidado

[9] Comprensión de sí mismo profunda de los cambios psicológicos individuales tras una situación vivida (Krause,2005).

en el medio ambiente. Es por esto que, el presente estudio, reconoce las transformaciones subjetivas en el comportamiento del consumidor en el desarrollo sostenible de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos de cuatro municipios del Norte del Cauca Colombia: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, tras la crisis sanitaria por el virus del Covid-19.

Lo anterior, porque el estilo de vida ha cambiado en el Norte del Departamento del Cauca Colombia, generando nuevos hábitos y tendencias, pero, aunque exista un cambio global en el cliente/consumidor sobre aquellos avances tecnológicos y culturales en la sociedad y el territorio, el impacto imprevisto de la pandemia en los comercios legalmente constituidos, se encuentra en una posición difícil con mucha incertidumbre. Por este motivo, los comercios formales necesitan entender cómo piensa el nuevo consumidor, en una comunidad y cultura ligada a cambios ambientales y de salud pública para poder generar estrategias de desarrollo sostenible y construcción de paz, enfrentando las causas estructurales o profundas de aquellos conflictos violentos que se ven afectados en cómo actúa y piensa el consumidor; además, comprender como los comercios formales se evalúan, se reinventan y proponen estrategias para atraer a un nuevo cliente/consumidor desde su territorio.

Es así, como el presente estudio en curso, desde la investigación docente en las ciencias sociales y humanas, en apoyo a la formación investigativa de los estudiantes sobre conocimientos y habilidades en la gestión de la investigación, fortalece desde la proyección social en el territorio nortecaucano, nuevos desafíos sobre el conocimiento del territorio hacia el mundo laboral en la comprensión de un nuevo desarrollo sostenible en los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Departamento del Cauca Colombia.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Reconocer las transformaciones subjetivas en el comportamiento del consumidor en el desarrollo sostenible de

comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos en los municipios: Santander de Quilichao, Villarrica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia, tras la crisis sanitaria por el virus del Covid-19.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Establecer sobre bases de datos comerciales el seguimiento mercantil sobre las transformaciones estructurales, comerciales, de publicidad y mercadeo, generado por la crisis sanitaria del virus del Covid-19.
- Explorar la vivencia subjetiva del cliente/consumidor sobre la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en la toma decisiones, analizando las necesidades personales, y evaluando las alternativas disponibles que lo llevan a planificar en una nueva experiencia de compra.
- Explorar la vivencia subjetiva de los dueños o administradores de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos sobre la experiencia de la estrategia de marketing para atraer la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en el cliente/consumidor, evaluando a partir de sus experiencias, nuevas alternativas de atracción para el consumidor.
- Determinar cómo se sostienen los comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos tras su reinvención mercantil y de atracción al "nicho" del nuevo mercado y nuevo cliente/consumidor.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo de investigación, de diseño estudio de caso múltiple con características etnográficas y de investigación acción participación, que busca a partir de la exploración, descripción, correlación e interpretación, reconocer las transformaciones subjetivas en el comportamiento del consumidor en el

desarrollo sostenible de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos en los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia; teniendo en cuenta los patrones de comportamiento, creencias, significados y lenguaje que desarrolla un grupo cultural o social a través del tiempo sobre las transformaciones estructurales, dedición de compra ante las necesidades personales, evaluando las alternativas disponibles que lo llevan a planificar en una nueva experiencia de compra.

También, explorar la vivencia subjetiva de los dueños o administradores de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos en los presentes municipios de selección en el Norte del Cauca Colombia, en la experiencia comercial de la estrategia de marketing para atraer la decisión de compra antes, durante, y después de la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19, evaluando a partir de sus experiencias, nuevas alternativas de atracción para el cliente/consumidor. Con el fin, de comprender cómo se sostiene el comercio y el nuevo consumidor, tras la reinvención mercantil y de atracción al "nicho" del nuevo mercado.

La selección de los participantes está compuesta por veinte (20) sujetos totales con características por conveniencia. Un (1) participante de los municipios del Norte del Cauca Colombia: Santander de Quilichao, Villa Rica, Caloto y Puerto Tejada (dueños o administrativos de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos); dieciséis (16) participantes aleatorios para el análisis del comportamiento en el cliente/consumidor: (4) sujetos del municipio Santander de Quilichao, (4) sujetos del municipio Villarica, (4) sujetos del municipio Caloto, (4) sujetos del municipio Puerto Tejada, ubicados en el Norte del Cauca Colombia.

Como procedimiento, se emplean cuatro (4) encuentros (sesiones) en cada uno de los participantes por conveniencia y aleatorios con un total de ciento veinte (120) preguntas aproximadamente (entendiendo que es una investigación que se encuentra en curso y muestra resultados parciales sobre su finalidad). Se logra para dar inicio a estos encuentros subjetivos, la construcción de un diseño categorial hermenéutico que parte de una descripción interpretativa de categorías teóricas, con el fin,

de generar un proceso dialectico gracias a los instrumentos de recolección de información como: las entrevistas semiestructuradas con características de entrevistas en profundidad y el apoyo de cuestionarios complementarios para su validación subjetiva. La estrategia del geomarketing como complemento del análisis espacial con relación, por una parte, a la experiencia de la estrategia de marketing empleada por cuatro (4) sujetos seleccionados por conveniencia (dueños de los establecimientos agropecuarios legalmente constituidos en cada uno de los municipios de selección), para atraer la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en el cliente/consumidor; evaluando a partir de sus experiencias, nuevas alternativas de atracción para el cliente/consumidor en el Norte del Cauca, y, por otra parte, las vivencias subjetivas sobre la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en cuatro (4) sujetos aleatorios del municipio Santander de Quilichao, cuatro (4) sujetos del municipio Villa Rica, cuatro (4) Sujetos del municipio Caloto, y cuatro (4) sujetos del municipio Puerto Tejada; para reconocer la relación existente entre las variables pertenecientes al contexto a investigar y cómo se comportan de acuerdo a su vinculación.

Para lograr una comprensión interpretativa sobre el significado que los sujetos tienen de un fenómeno experiencial vivido el cual, es transformado sobre categorías emergentes resultantes de este análisis hermenéutico-vivencial, el proceso se fundamenta mediante la Teoría Económica por Marshall (1980), la Teoría Psicológica Social de Veblen (1899), la Teoría de Necesidades por Maslow (1943), la Teoría Conductual de Aprendizaje de Pávlov (1927), y la Teoría del psicoanálisis por Freud (1905a-1920), para reconocer las transformaciones subjetivas en el comportamiento del consumidor en el desarrollo sostenible de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos, teniendo en cuenta, los patrones de comportamiento, las transformaciones estructurales, la dedición de compra ante las necesidades personales, evaluando las alternativas disponibles que lo llevan a planificar una nueva experiencia de compra; y, en los dueños de distribución de productos agropecuarios, una nueva experiencia de la estrategia comercial para atraer la decisión de compra antes, durante, y después de la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19, con el fin, de comprender

cómo se sostiene el comercio y el nuevo cliente/consumidor, tras la nueva reinvención mercantil.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados parciales generales provenientes de los encuentros subjetivos de las entrevistas semiestructuradas con características de entrevista en profundidad, cuestionarios complementarios para su validación subjetiva y la estrategia del geomarketing, centrada en la ubicación del cliente/consumidor por los cuatro (4) participantes seleccionados (por conveniencia), dueños de los establecimientos agropecuarios legalmente constituidos de los municipios: Santander de Quilichao, Villa Rica, Caloto, y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia; al que se dirigen todos los esfuerzos comerciales de una manera más tamizada y organizada para obtener una mayor rentabilidad en el mercado local. Evaluando, a partir de sus experiencias, nuevas alternativas de atracción para el nuevo cliente/consumidor.

Por otra parte, las vivencias subjetivas (Krause, 2005) sobre la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en dieciséis (16) sujetos aleatorios de los municipios: Santander de Quilichao, Villa Rica, Caloto, y Puerto Tejada, del Norte del Cauca Colombia, para reconocer la relación existente entre las variables pertenecientes al contexto a investigar sobre las Teorías del Comportamiento: Económica, Psicológica Social, de las Necesidades, Conductual de Aprendizaje, del Psicoanálisis freudiano, en cómo se comportan de acuerdo a su vinculación, se interpreta:

1. En el proceso de indagar con los dueños o administradores de comercios de distribución de productos agropecuarios, los cambios de la estrategia de marketing para atraer la decisión de compra antes, durante, y después del periodo post pandémico en el cliente/consumidor, dejan ver, que en los municipios: Santander de Quilichao, Villa Rica, Caloto, y Puerto Tejada, existen 142 comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos, y solo 71 de ellos, fueron inscritos en la Cámara de Comercio del municipio de Santander de Quilichao

Cauca Colombia[10], previo a la pandemia y mantienen su matrícula mercantil vigente.

2. Otro aspecto importante de resaltar, es la dificultad en establecer la confianza por la propia seguridad de los dueños de los comercios de distribución de productos agropecuarios para la participación en el proceso investigativo. La razón, porque los comercios de distribución en el Norte del Cauca Colombia, se han intimidado por acciones de violencia del conflicto armado interno; por ello, el acceso a los encuentros subjetivos con los investigadores, se da a través de la Cámara de Comercio del municipio de Santander de Quilichao del Departamento del Cauca Colombia, generándoles confianza, permitiendo que los sujetos realicen las expresiones subjetivas con mayor tranquilidad en los encuentros realizados hasta el momento.
3. En los encuentros con los dueños de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos, se reconocen los cambios en los esquemas comerciales tradicionales en cuanto a la compra por el cliente/consumidor y venta de productos por la estrategia del comercio. De igual forma, la transformación subjetiva en la cultura organizacional[11] (Schein, 2004), viéndose reflejada la Teoría Económica, la Teoría Psicológica Social, la Teoría de las Necesidades, la Teoría Conductual de Aprendizaje y la Teoría del Psicoanálisis freudiano, para dar respuesta a las nuevas exigencias del nuevo cliente/consumidor y del sujeto/vendedor en el comercio, en cuanto a la formación pulsional del deseo sobre sus necesidades inconscientes, y lo atractivo para lograr su satisfacción pulsional, formación

[10] Modelo de colaboración público-privado, sin ánimo de lucro, el cual, tiene como fin, defender y estimular los intereses generales del empresariado en los departamentos de Colombia, y llevar el registro mercantil de las entidades sin ánimo de lucro y el registro único de proponentes delegados legalmente, sin que formen parte integrante de la administración pública ni al régimen legal aplicable a las entidades que forman parte de la misma (Red de Cámaras de Comercio, s.f.)

[11] Sistema de valores compartidos (lo que es importante para la organización) y creencias (cómo funcionan las cosas) que interactúan con la gente, las estructuras de organización y los sistemas de control de una compañía para producir normas de comportamiento (Schein, 2004, p.24).

cognitiva, la búsqueda del reconocimiento social, la adaptación a la norma cultural y económica; al satisfacer las necesidades de compra, resaltando la relación (costo – beneficio) en la toma de decisiones (Ortega Vivanco, 2020).

4. Se ve reflejado en los municipios del Norte del Cauca Colombia: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, desde la Teoría Económica, la Teoría Psicológica Social, la Teoría de las Necesidades, la Teoría Conductual de Aprendizaje y la Teoría del Psicoanálisis freudiano, cómo la pandemia del virus del Covid-19, afectó el nivel de ingresos de las familias generando una preocupación, sobretodo, en los estratos socioeconómicos más bajos, dando como resultado, cambios en los hábitos de gasto con la finalidad de ahorrar, es decir, nuevos patrones de consumo basados en la compra de productos más saludables y realmente necesarios (Sheth, J., 2020a). Los establecimientos de distribución de productos agropecuarios, realizaron un mejor uso de los recursos económicos, recortando personal para sobreponerse ante la contingencia sanitaria del virus del Covid-19.
5. Los comercios de distribución de productos agropecuarios tras la pandemia por el virus del Covid-19 y pospandemia, en la búsqueda de la atracción al nuevo cliente/consumidor, implementan nuevas tecnologías mixtas de comunicación y de atracción como: las compras online, ventas por WhatsApp, pagos virtuales, producciones artísticas de perifoneo e infografías, sobre iniciativas de la misma comunidad, para generar comunicación que atraen visual y creativamente al cliente/consumidor, al otorgarle prioridad a los productos de la canasta básica familiar para satisfacer las necesidades primarias. Estas estrategias fueron exitosas para las veredas rurales dispersas de los municipios, donde la fuente de producción agrícola, presentó dificultades en el inicio de las cosechas, debido, a las restricciones de contacto social para la expansión de los productos en los establecimientos comerciales de los municipios en el Norte del Cauca Colombia.
6. En cuanto a la salud mental y física, las transformaciones subjetivas del cliente/consumidor desde las teorías del comportamiento: Psicológica Social, de las Necesidades y la Teoría del

Psicoanálisis freudiano; desde la frecuencia y sitios de compra, se han visto determinadas por nuevas formas de pensamiento, cambiado su comportamiento de compra, dando prioridad, a productos más saludables de higiene personal y aquellos que considere necesarios, buscando satisfacer necesidades de la canasta familiar más económicas, a su vez, con un valor social por la compra constante del cliente/consumidor, guiado por encontrar reconocimiento social y aceptación (Ortega Vivanco, 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El comportamiento del consumidor es un fenómeno social que es muy cambiante, según Sheth (2020a) los hábitos de consumo en el sujeto se ven alterados por cambios en los contextos culturales y sociales. Es así como, a partir de la pandemia por el virus del Covid-19 y pospandemia, los dueños de los establecimientos comerciales y de distribución de productos agropecuarios como el comportamiento del cliente/consumidor en productos sustentables y desarrollo sostenible, ha originado cambios significativos; y, las necesidades de estima, básicas y de aceptación social, se convierten en una prioridad. Por esto, el estudio en curso, reconoce cómo desde el desarrollo sostenible de comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos en los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia, ha generado cambios en el comportamiento del consumidor desde una economía formal y social.

Para Torres (2013) la teoría económica por (Marshall, 1980), se basa en la exposición del conocimiento y el poder que tiene el consumidor para satisfacer sus necesidades. Sus decisiones de compra y comportamiento de consumo, están orientadas hacia la satisfacción máxima de su utilidad y tendrán el poder adquisitivo óptimo para pagar el producto o servicio que más utilidad le brinde. El estudio demuestra que los dueños de los establecimientos de productos agropecuarios como el cliente/consumidor, se fijan en la relación (costo – beneficio), en cada acción o decisión que toman (Torres, 2013).

Pero, la Teoría Psicológica Social de Thorstein Bunde Veblen (1989) y los postulados de (Arévalo et al., 2001), demuestran lo contrario. Los dueños de los establecimientos comerciales de distribución de productos agropecuarios como el cliente/consumidor, están guiados por variables psicosociológicas como: la personalidad, necesidades sociales y deseos, para ser aceptados y reconocidos por el sistema contextual demandante.

Ahora bien, sobre las necesidades presentes en cada acción organizacional como estrategia de comercio para atraer la decisión de compra del cliente/consumidor por los comercios de distribución de productos agropecuarios, se refleja la Teoría de Abraham Maslow (1943), porque los sujetos participantes del estudio, buscan en cada planificación organizacional y acción de compra, la estima y aceptación; dejando entrever, la satisfacción de necesidades básicas hasta seguir subiendo sucesivamente de acuerdo a sus necesidades y motivaciones para alcanzar un reconocimiento personal y social, sin verse la autorrealización.

Por otro lado, se ve reflejada la Teoría Conductual de Aprendizaje, relacionada al comportamiento Behaviorista, ideada por Iván Pávlov (1927), la cual, trata de un proceso de aprendizaje por medio de estímulos cuyas respuestas modifican el comportamiento del consumidor, donde la observación del comportamiento actual de la persona es relacionada con su comportamiento pasado (Pávlov, 1927).

Por último, no siendo la más importante, pero según los resultados parciales del estudio, se considera una teoría que en su interpretación es movilizadora en la explicación de las acciones subjetivas que llevan al comportamiento del cliente/consumidor sobre las estrategias organizacionales de marketing empleadas por los dueños de los establecimientos comerciales de distribución de productos agropecuarios. Se presenta la Teoría freudiana, que, desde su fundador, propone la existencia de una serie de fuerzas muy intensas que son el fundamento de la motivación y la personalidad humana (Freud, 1905a-1920).

Estas fuerzas son: el Eros, como una pulsión dinamizadora capaz de mover la pulsión sexual (entendida como energía que moviliza la acción humana), para realizar un comportamiento; y, el Thanatos, como la energía pulsional que finaliza en la expresión máxima de su satisfacción

(tiempo cero) de la acción conductual humana, ligada al cumplimiento de placeres derivados de la destrucción y la muerte. Ambas se manifiestan de manera oculta, puesto que la sociedad reprime su reconocimiento público (Freud, 1998); pero, en los participantes del estudio, tanto en el cliente/consumidor como los dueños de los establecimientos de distribución de productos agropecuarios sobre las estrategias organizacionales de marketing para atraer la decisión de compra, fundamentan sus estrategias sobre necesidades básicas de estima y aceptación, por las faltas inconscientes que ven reflejadas en el cliente/consumidor en las compras cotidianas presenciales antes de la pandemia; reorganizándose con estrategias de atracción para un nuevo cliente/ consumidor sobre deseos plasmados en imágenes que lo llevan a tomar decisiones de compra por lo que les representa inconscientemente la imagen visual (Freud, 1905a).

De esta manera, los mercados de los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia, se mantienen ahora, tras su reinvención mercantil y de atracción al "nicho" del nuevo mercado y nuevo cliente/consumidor, ligado a transformaciones mixtas donde las compras online, pagos virtuales y demás creaciones audiovisuales, convierten al cliente/consumidor, en un sujeto dependiente de un mercado digital/presencial.

Para concluir, los resultados parciales del presente estudio cualitativo con diseño de estudio de caso múltiple de características etnográficas y de investigación acción participación, dejan ver, la necesidad de fortalecer el sector agrícola y mercantil desde lo científico en la formación y el desarrollo de las competencias en las ciencias sociales, al ser un estudio que dialoga desde la psicología con el marketing y las ciencias humanas, que comprende los fundamentos epistemológicos como fuentes del conocimiento transversal, aportando a los objetivos del Desarrollo Sostenible en el territorio nortecaucano.

Brindando herramientas teóricas que impulsen la competitividad y el éxito en la expansión de los productos agrícolas en los comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos sobre aquellas necesidades personales humanas. Evaluando a partir de las experiencias de compra, nuevas alternativas de atracción para el cliente/ consumidor, al reconocer la decisión de compra antes, durante, y

después del periodo post pandémico; con el fin, de determinar cómo se sostienen los comercios de distribución de productos agropecuarios legalmente constituidos tras su reinvención mercantil y de atracción al "nicho" del nuevo mercado y nuevo cliente/consumidor en los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia.

7. AGRADECIMIENTOS /APOYOS

Agradecemos especialmente a la Fundación Universitaria de Popayán por la financiación del estudio en curso y la posibilidad de participar en el 111 Congreso Internacional Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. La Universidad: del reto de la transferencia a la transformación de la sociedad. A los estudiantes que hacen parte activa en la investigación formativa sobre los procesos investigación, desarrollo e innovación, que se llevan a cabo en el estudio. A los dueños de los establecimientos de productos agropecuarios de los municipios: Santander de Quilichao, Villarica, Caloto y Puerto Tejada, en el Norte del Cauca Colombia; y sus clientes/consumidores, por compartir las experiencias sobre las trasformaciones subjetivas antes, durante, y después de la emergencia sanitaria por el virus del Covid-19.

7. REFERENCIAS

Alon, I., Farrell, M., Shaomin, L. (2020). Regime type and COVID-19 response. FIIB Business Review, Online first, 9 (3), 152- 160. https://www.doi.org/10.1177/2319714520928 884

Arévalo, L., Garizabal, A., Campo, C. (2001). Psicología del consumidor. Modelos del comportamiento del consumidor [Tesis de pregrado, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior]. SCRIBD. https://es.scribd.com/document/211944023/Conducta-Consumidor

Belalcazar, P., Rodríguez, J. (2020). Plan departamental de extensión agropecuaria pdea_cauca 2020-2023. https://www.minagricultura.gov.co/ministerio/direcciones/PublishingImages/Paginas/PDEA/Cauca.pdf

Freud, S. (1905a). Tres ensayos de teoría sexual. Alianza

_____, S. (1920). Más allá del principio del placer. Alianza

_____, S. (1998). Tres ensayos de teoría sexual. En J.L. Etcheverry (Traduc.). Obras completas: Sigmund Freud (Vol. 7). Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1905a)

_____, S. (1998). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. L. Etcheverry (Traduc.). Obras completas: Sigmund Freud (Vol. 14). Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1915a)

Krause, M. (2005). Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad. UC-Pontificia Universidad Católica: Santiago de Chile

Lavanda, F., Martínez, R., Reyes, J. (2021). Estrategias de Marketing Digital en las Mypes y el Comportamiento de compra Post Pandemia en Perú. International Journal of Business and Management Invention (IJBMI),10(5),11-19. DOI- 10.35629/8028

Ley 1876 de 2017. (2017, 29 de diciembre). Congreso de Colombia. Sistema Único de Información Normativa. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034416

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mora, R., Johnston, W. (2020). The Coronavirus crisis in B2B settings: Crisis uniqueness and managerial implications based on social exchange theory. Industrial Marketing Management, (88), 125-135. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.05. 004

OrtegaVivanco, M. (2020). Efectos del Covid-19 en el comportamiento del con

sumidor: Caso Ecuador. Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 10(20), pp. 233-247. https://doi.org/10.17163/ret.n20.2020.03

Pávlov, I. (1927). Conditioned reflexes. Oxford University

Red de Cámaras de Comercio. (s.f). Confecámaras. https://confecamaras.org.co/la-confederacion/quienes-somos

Rivera, J., Arellano, R., y Molero, V. (2000). Conducta del consumidor: estrate gias y tácticas aplicadas al marketing. ESCIC

Sheth, J. (2020a). Impact of Covid-19 on consumer behavior: Will the old habits return or die? Journal of Business Research, 117, 280-283. https://www.doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.059

Schein, E. (2004). La cultura empresarial y el liderazgo. Félix Varela

Schiffman, L. G., Lazar, K. L. (2005). Comportamiento del consumidor. Pearson

Torres, A. (2013). Teorías del comportamiento del consumidor completo. http://www.academia.edu/6109474/TEORIAS_DEL_COMPORTAMIENTO_DEL_CONSUMIDOR_COMPLETO

Ubaque Gutiérrez, J. (2020). Análisis del comportamiento del consumidor frente a los efectos de la pandemia del COVID19 en artículos de la canasta básica en las cadenas de grandes superficies de Colombia [Trabajo de grado Economía, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG - RI UMNG. UbaqueGutierrezJavierGuillermo2020.pdf (unimilitar.edu.co)

DESEMPEÑO LABORAL: DEFINICIÓN, MEDICIÓN Y ESTRUCTURA

JORGE MAGDALENO MARCO
Universidad Isabel I

El desempeño laboral es una de las variables más importantes en el campo de la psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos. Ha sido una preocupación constante de los líderes desde que existen las organizaciones, y estudiada sistemáticamente desde los tiempos de la gestión científica de Taylor. En este capítulo exponemos sus aspectos esenciales, como su definición, medida o estructura. Empecemos, sin embargo, refiriéndonos brevemente a las características del contexto en el que las organizaciones hoy tienen que competir entre sí fomentando su mayor valor, que es el desempeño laboral de sus empleados.

1. EL CONTEXTO DEL TRABAJO

Es tendencia en los artículos que se publican hoy en día en el campo de la psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos comenzar por consensuar la naturaleza del contexto en el que operan las organizaciones. Este contexto suele describirse como convulso, cambiante e inestable, mientras que obliga a las organizaciones a ser agresivamente adaptativas y ofrecer lo mejor de sí para garantizar el desempeño organizacional (Walton, 2016). No pueden brindar a sus empleados la seguridad laboral que era habitual en décadas anteriores, en que un empleado podía desarrollar toda su vida laboral en una misma organización.

Esta naturaleza compleja, dinámica y tormentosa de la situación socioeconómica actual hace que los patrones de trabajo y la estructura del empleo cambien rápidamente. La expansión de las nuevas tecnologías, la creciente multiplicidad de necesidades de los consumidores, el aumento del nivel de calificación de la mano de obra y la creciente

observancia de la calidad de vida son algunos de los factores que provocan estas circunstancias. Existe una demanda de flexibilidad, adaptabilidad y gestión de la incertidumbre. Para los empleados, esto significa la necesidad de adquirir nuevas habilidades y reaccionar apropiadamente a nuevas tareas y oportunidades de capacitación (Boerlisjst y Meijboom, 1989).

Todo este escenario contrasta con los planteamientos clásicos. En estos, se suponía que los trabajadores y puestos de trabajo tenían características permanentes e identificables, noción que era congruente con un contexto caracterizado por ser estable, seguro y predecible, en el que un trabajador podía desarrollar toda su carrera en la misma empresa. Esta era una concepción determinista y estática de la realidad social, regida por los conceptos de previsibilidad y certeza. Tal enfoque no se puede aplicar hoy porque los supuestos en los que se basa no se cumplen. La incesante y activa adecuación individuo-trabajo es protagonista ante las exigencias cambiantes de la coyuntura económica y del mercado laboral (Walton, 2016).

Sin embargo, a pesar de este contexto turbulento, el foco aún debe estar en el desempeño laboral de los empleados. Solo a través del desempeño de los trabajadores se puede lograr el desempeño organizacional (Kim y Ployhart, 2014), sin importar si se basa en la estabilidad o la adaptabilidad de los empleados. Incluso cuando las características del sistema de producción han cambiado, sus elementos esenciales siguen siendo los mismos, enraizados en la necesidad de productividad del trabajo de los trabajadores. Entonces, prestar atención al comportamiento de las personas en el lugar de trabajo sigue siendo la aproximación adecuada para que las empresas sobrevivan y prosperen entre la competencia. De hecho, la atención se ha orientado hacia el desempeño laboral con aún más énfasis en la actualidad porque los empleados tienen que hacer un esfuerzo adicional para permanecer en la organización, mientras que las organizaciones tienen que hacer un esfuerzo adicional entre los competidores en el mercado. Por lo tanto, los gerentes e investigadores prestan atención a facetas del desempeño laboral que generalmente son consideradas externas o complementarias a los estrictos deberes mínimos del trabajador. Esto implica ir más allá de lo que se supone un desempeño

adecuado o simplemente satisfactorio en cuanto al cumplimiento de los objetivos. Se espera que los empleados vayan más allá de las especificaciones de su trabajo, asegurando así que cada vez que hubo una opción para mejorar las cosas se aprovechó.

En este escenario es donde cobran relevancia aspectos como el comportamiento de ciudadanía organizacional o el desempeño creativo, variables consideradas clave por muchas organizaciones. Veamos en qué consiste el desempeño laboral.

2. ¿QUÉ ES EL DESEMPEÑO LABORAL?

2.1. Definición de desempeño laboral

Campbell y Wiernik (2015) argumentan que existe un acuerdo en la literatura sobre el desempeño laboral para definirlo como "las cosas que las personas realmente hacen, las acciones que realizan, que contribuyen a las metas de la organización (p. 48)". Como vemos, se trata de una definición lo suficientemente amplia como para abarcar aquellos otros aspectos del desempeño laboral que mencionábamos sucintamente. Además, vale la pena señalar el componente conductual de la definición, basado en lo que hacen los empleados en el lugar de trabajo. Sin embargo, no se trata de cualquier conducta. El comportamiento específico que es importante es el que puede proporcionar valor para la organización.

El tema de la definición del desempeño laboral entronca con los problemas señalados en el apartado anterior, relacionados con el cambio de paradigma en el mercado laboral (Frese, 2008). El desempeño laboral se ha considerado tradicionalmente un concepto reactivo; el trabajo era algo estable a lo que los empleados tenían que adaptarse. Lo único que se requería de los empleados era cumplir con las tareas que se les pedía que hicieran. Esta concepción podría ser adecuada en un momento en que la industria estaba dominada por el modelo de producción clásico. Los trabajadores no tenían que innovar ni tomar la iniciativa sino repetir los criterios y estándares que otros les daban. Hoy, sin embargo, para que una empresa sea eficiente se requiere todo lo contrario: una adaptación más rápida a los cambios, menor supervisión, uso de tecnología,

mayor integración vertical, trabajo en equipo y una mejor comunicación a nivel de grupo. Los empleados también deben asumir la responsabilidad del desarrollo de sus propias habilidades. Las concepciones pasivas del desempeño no tienen en cuenta los cambios que los empleados pueden realizar en su trabajo, que también son importantes. Es en este contexto que contemplamos aspectos complementarios del desempeño laboral, como el comportamiento de ciudadanía organizacional y el desempeño creativo. Surgen de este cambio de paradigma y de la necesidad de afrontar los retos organizativos de forma proactiva, frente al uso tradicional.

2.2. Relaciones del desempeño laboral con otros conceptos relacionados

En esta sección de definiciones, es importante diferenciar el desempeño laboral de otros conceptos relacionados. Primero, hay una distinción entre comportamientos, desempeño y resultados (Motowidlo y Harrison, 2012). El comportamiento es lo que las personas hacen en cualquier contexto no específico (lugar de trabajo u otro). El desempeño es el comportamiento esperado, valioso para la organización en la que trabajan las personas. Y los resultados son aspectos de la organización que pueden ser modificados por lo que hacen los empleados de manera que contribuyen o restan valor a la eficacia de la organización. Es comprensible la conveniencia de que las organizaciones se concentren en los resultados, ya que es lo que ayuda o dificulta que una organización alcance sus objetivos. Sin embargo, los resultados en ocasiones se deben a causas ajenas a la voluntad de los empleados, por lo que sería injusto e ineficaz evaluar la contribución de estos a la organización en base a aspectos sobre los que no siempre se tiene control. Por ejemplo, la situación económica de un país puede tener un efecto en el volumen de ventas de los empleados en una empresa de ventas, sin que estos empleados tengan necesariamente que ver con esa reducción en el volumen de ventas de ese período. Además, la psicología hoy es una ciencia del comportamiento (Motowidlo y Harrison, 2012); entender el desempeño laboral como un fenómeno conductual nos ayuda a comprender los procesos y mecanismos por los que operan los empleados, así como a diseñar las

diferentes prácticas de recursos humanos que se implementan en la mayoría de las empresas hoy en día, como la selección de personal o la evaluación del desempeño. Finalmente, la definición conductual del desempeño laboral ayuda a diferenciarlo de otras variables del individuo que también pueden ayudar a lograr los objetivos organizacionales, pero que no lo hacen tan directamente como el comportamiento, como los conocimientos, las habilidades o las actitudes (Motowidlo et al., 1997).

Otros conceptos con los que conviene relacionar y distinguir del desempeño laboral son la eficacia y la eficiencia organizacionales (Sinangil et al., 2001). La diferencia entre efectividad y desempeño es que la primera es el resultado de comportamientos o actividades de desempeño. En este sentido, se trata de un concepto similar al de resultados, expuesto en el párrafo anterior. En el caso de la eficiencia, no solo tiene que ver con los comportamientos, sino con los recursos utilizados y los costos asociados a la obtención de esos comportamientos. Por tanto, un proceso eficiente es aquel que consigue sus objetivos minimizando costes.

2.3. Niveles de análisis para el desempeño laboral

El concepto de desempeño laboral se puede aplicar a cualquier nivel dentro de una organización, es decir, puede referirse al trabajo que realizan los empleados, pero también los supervisores, gerentes o incluso entidades grupales como equipos, departamentos o divisiones. En todos los casos, es un aspecto medible que debe ser considerado dentro de las organizaciones para su correcto funcionamiento. Sin embargo, nuestro enfoque está en el desempeño del empleado ya que es el que se considera la base del desempeño organizacional (Kim y Ployhart, 2014). De ahí que se perciba el mayor énfasis en este sentido. A partir de ahora nos referiremos a él simplemente como desempeño laboral.

Una vez discutidas las cuestiones definitorias del desempeño laboral, revisemos otros aspectos como su medición, estructura y otros temas relevantes en las siguientes secciones.

3. MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL

3.1. Orígenes de la medición del desempeño laboral

Hasta la década de 1980, prácticamente no hubo esfuerzos para explicar de manera metódica la existencia del desempeño laboral como un constructo en psicología organizacional, lo que no significa que los gerentes no estuvieran interesados en que sus empleados se desempeñen adecuadamente. Su preocupación, en cambio, compartida con los investigadores, radicaba en el "problema del criterio" (Austin y Villanova, 1992). Este criterio tenía como objetivo descubrir indicadores de desempeño que fueran capaces de mostrar, de manera incontrovertible, la contribución total de los empleados a las metas de las organizaciones. Se examinaron aspectos como índices de productividad, absentismo, rotación, salario o promoción. Todos esos esfuerzos fueron inútiles porque no existía un criterio tan simple. El asunto resultó ser mucho más complejo de lo esperado.

Durante la década de 1980, hubo movimientos para enfrentar este hecho de una manera más realista e integradora. El Proyecto de Clasificación y Selección del Ejército, en los Estados Unidos, creó más de cien indicadores de desempeño y recolectó datos en muestras grandes en diferentes momentos de su carrera (Campbell y Knapp, 2001). Todo esto les permitió desarrollar una técnica para producir mejores y más precisos procedimientos de selección. Estos primeros intentos generaron el consenso de que el desempeño laboral debe definirse de manera conductual (como expusimos en la sección de definiciones), como cosas que las personas realmente hacen o acciones que realizan que ayudan a lograr las metas de la organización. Los investigadores se dieron cuenta de que aquellos comportamientos relevantes que pueden ayudar a lograr los objetivos de la organización tenían que ser medidos y puestos en una escala. Posteriormente, se desarrollaron diferentes métodos de evaluación del desempeño dentro de una estrategia de recursos humanos.

3.2. Medición del desempeño laboral en las organizaciones

Hoy, la gerencia ha agregado la evaluación del desempeño a las prácticas existentes de recursos humanos y la ha consolidado como un sistema

formal a través del cual los gerentes obtienen información sobre la contribución de cada empleado a los objetivos de la organización. El proceso tiene como objetivo averiguar qué tan bien se desempeña cada empleado con respecto a los requisitos de su rol y en comparación con sus compañeros en su grupo de trabajo o la organización en general.

La forma más común de acumular información sobre el desempeño aún proviene de la observación directa de los empleados en el trabajo por parte de los gerentes. Los supervisores notan regularmente y juzgan informalmente el desempeño de sus subordinados diariamente. Sin embargo, estas evaluaciones interpersonales pueden estar sesgadas de alguna manera: el halo, los efectos de primacía y reciencia, el error de atribución fundamental y la influencia de los estereotipos. En consecuencia, en ocasiones, las calificaciones se ven afectadas por factores ajenos al desempeño. Las escalas de desempeño laboral, como medidas cuantitativas, han ganado importancia en este sentido.

Las escalas de observación del comportamiento (BOS) consisten en declaraciones de comportamiento específicas y relevantes para el trabajo a las que el encuestado responde en función de su grado de cumplimiento. Muchas evaluaciones de desempeño en la actualidad se basan en esta modalidad: cumplimentación conjunta, debatida y más o menos consensuada entre empleado y supervisor de un cuestionario en el que se valoran los comportamientos específicos considerados esenciales del puesto de trabajo. Posteriormente, se extrae una puntuación general, se revisa el cumplimiento de los objetivos del último año o semestre y se establece un objetivo a alcanzar en el próximo año o semestre. Anteriormente, los supervisores deberían observar qué tan bien se desempeñan sus empleados durante el período de tiempo que se examina.

Otra modalidad, similar a BOS, consiste en la construcción de escalas de calificación ancladas conductualmente (BARS). Son escalas en las que las anclas describen comportamientos específicos, críticos para establecer un nivel particular de desempeño laboral (Smith y Kendall, 1963). Estos métodos producen resultados solo un poco más precisos que las escalas bien construidas, por lo que la cuestión de si valen la pena todavía está sobre la mesa (Arnold et al., 2005).

Más recientemente ha surgido la retroalimentación de trescientos sesenta grados, que consiste en que el desempeño de un empleado es evaluado de forma anónima por diferentes *stakeholders* que pueden observar su desempeño: supervisor, compañeros de trabajo, subordinados y en ocasiones clientes. Unir los comentarios de distintas fuentes en un solo informe de evaluación puede proporcionar una imagen más precisa del desempeño de un individuo (London y Smither, 1995).

3.3. Usos de las medidas de desempeño laboral

Si bien el desempeño laboral tiene como objetivo ayudar a lograr los objetivos de la organización, este puede llevarse a cabo a través de diferentes usos específicos. En concreto, Cascio (1991) propone tres usos de la evaluación del desempeño, que se explican a continuación.

Primero, puede servir para fines administrativos, porque es un suministro de información relevante que puede ayudar a los gerentes a tomar decisiones (Aguinis et al., 2001). Por ejemplo, al comparar los resultados de la evaluación del desempeño con el estándar de una organización, los gerentes pueden decidir emprender acciones específicas con respecto a las políticas de capacitación o supervisión.

En segundo lugar, las evaluaciones de desempeño pueden servir para devolver comentarios valiosos a los empleados para que sean conscientes de su nivel de logro de objetivos, ayudarlos a mejorar y encontrar posibles necesidades de desarrollo (Kluger y DeNisi, 1996).

Finalmente, la evaluación del desempeño puede perseguir fines de investigación. Por lo general, esta investigación es ejercida por la propia organización para ampliar su patrimonio de conocimientos, pero también puede ser realizada por investigadores externos para la producción científica. El desempeño laboral está relacionado con muchos otros procesos o mecanismos dentro de la organización, de ahí su valor para la investigación.

4. ESTRUCTURA DEL DESEMPEÑO LABORAL

El desempeño laboral generalmente se considera una construcción multidimensional. Sin embargo, el tema de su multidimensionalidad está en

algún grado por desarrollar, como lo ilustra el hecho de que existen casi tantas taxonomías como autores dedican su esfuerzo al estudio de la estructura del desempeño laboral. Algunas de las clasificaciones clásicas se describen a continuación:

Borman y Motowidlo (1993) distinguen entre desempeño de tarea y desempeño contextual. El desempeño de la tarea se define como la eficacia con la que los titulares del puesto realizan actividades que contribuyen al núcleo técnico de la organización, ya sea directamente implementando una parte de su proceso tecnológico, o indirectamente proporcionándole los materiales o servicios necesarios. Por otro lado, el desempeño contextual contribuye a la efectividad organizacional al dar forma al contexto organizacional, social y psicológico que sirve como catalizador para las actividades y procesos de tareas, e incluye el voluntariado para llevar a cabo actividades que no son formalmente parte del trabajo y ayudar y cooperar con otros en la organización para realizar las tareas.

Después de revisar su propio modelo anterior (1990), Campbell (2012) propuso las siguientes ocho dimensiones:

- Desempeño técnico: requisitos técnicos del trabajo, que pueden variar en naturaleza y complejidad.
- Comunicación: capacidad de transmitir información clara y comprensible.
- Iniciativa, persistencia y esfuerzo: puede identificarse con el desempeño contextual o comportamiento de ciudadanía organizacional, e incluye trabajar horas extras o ir más allá de las responsabilidades prescritas.
- Comportamiento laboral contraproducente: comportamientos que tienen un efecto negativo en las metas organizacionales.
- Liderazgo de supervisión, gerencial, ejecutivo: se refiere al desempeño del liderazgo en una relación jerárquica.
- Desempeño de la gestión jerárquica: aquellas acciones que se ocupan de generar, preservar y asignar los recursos de la organización para lograr mejor sus objetivos.

- Desempeño del liderazgo entre pares o miembros del equipo: desempeño del liderazgo dentro de las interrelaciones entre pares o miembros del equipo.
- Desempeño de la gestión entre pares o miembros del equipo: funciones de gestión entre equipos de trabajo, como la planificación y la resolución de problemas.

Bartram (2005), estableciendo un paralelo con la taxonomía anterior mencionada, distingue entre las siguientes ocho dimensiones: (1) emprender y realizar, (2) interactuar y presentar, (3) analizar y reportar, (4) crear y conceptualizar, (5) adaptarse y hacer frente, (6) apoyar y cooperar, (7) liderar y decidir, y (8) organizar y ejecutar.

Koopmans et al. (2013), tras probar su modelo de cuatro factores, se quedan finalmente con tres dimensiones: desempeño de tarea, desempeño contextual y conducta laboral contraproducente (el factor excluido fue el "rendimiento adaptativo"). Los dos primeros son identificables con los de Borman y Motowidlo (1993). El último se refiere a comportamientos que dañan el bienestar de la organización (por ejemplo, ausentismo, robo o abuso de sustancias).

Además de estas taxonomías, existen autores que en sus artículos consideran un factor de desempeño creativo en sus medidas o modelos de desempeño laboral. El metanálisis de Harari y colegas (2016) encontró que la creatividad y la innovación son factores de desempeño laboral importantes a considerar, diferentes de los comportamientos de tarea, de ciudadanía y contraproducentes. Fluegge-Woolf (2014) utilizó un indicador de desempeño laboral compuesto por desempeño de tarea, comportamiento de ciudadanía organizacional y desempeño creativo, al analizar los efectos de la diversión en el trabajo. Schepers (2003) encontró un factor de "creatividad e ingenio" en su escala para gerentes y un factor de "creatividad" en su escala para no gerentes.

A pesar de las taxonomías y modelos de desempeño laboral que acabamos de examinar, hay autores que defienden un factor "g" de desempeño laboral. Viswesvaran y Ones (2000) encontraron veinticinco categorías conceptualmente diferentes de desempeño laboral, pero también un solo

factor subyacente entre ellas, lo que los llevó a proponer que el desempeño laboral podría explicarse como un único factor "g" que lo abarca todo.

El hecho de que existan tantas taxonomías diferentes mientras que otros autores proponen un factor general ilustra la falta de compleción en cuanto al conocimiento sobre la dimensionalidad del desempeño laboral. Por ello, en este capítulo argumentamos a favor de dos factores o dimensiones específicas que están contenidas en mayor o menor medida en las citadas taxonomías: el comportamiento de ciudadanía organizacional y el desempeño creativo. Lo hacemos por dos razones. Primero, ambos factores implican ir más allá del desempeño en el rol, especialmente el comportamiento de ciudadanía organizacional. El caso del desempeño creativo puede ser más discutible ya que ciertos tipos de trabajos pueden requerir creatividad de los miembros de la organización incluso en la misma descripción del trabajo; sin embargo, en la mayoría de los trabajos, la creatividad no es directamente exigible. Y en segundo lugar, ambos tipos de rendimiento proporcionarán muchos beneficios en nuestro turbulento contexto laboral del siglo XXI, que describimos en una sección anterior de este capítulo.

5. AUTOINFORMES EN LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL

En este capítulo, como decimos, tenemos un foco directo en el trabajador individual por las razones expuestas anteriormente. También adoptamos un enfoque de autoinforme para todas las medidas. Si bien existen razones que advierten sobre el uso de autoinformes, las siguientes razones nos llevan a confiar en su uso a lo largo de posibles estudios empíricos.

Para empezar, es más probable que los trabajadores sean conscientes de sus propios comportamientos que los de una tercera persona; esto podría colocarlos en una mejor posición para calificar su propio desempeño (Furnham y Stringfield, 1998). Los superiores, compañeros u otros a veces pueden ser menos exactos y más vulnerables a los sesgos que los propios empleados (Spector y Che, 2014). Esto podría explicarse por el sesgo de las oportunidades de observación (Harris y Schaubroeck,

1988), que en este caso argumentaría que los empleados tienen más oportunidades de observar y por tanto evaluar su propio comportamiento. Esto no contradice nuestra afirmación anterior de que la evaluación de trescientos sesenta grados puede generar una evaluación más precisa ya que los sesgos individuales de cada fuente pueden mitigarse en la evaluación conjunta.

Los autoinformes también pueden reducir el error de halo (Dalal, 2005; Valle y Bozeman, 2002). Este error consiste en hacer que los evaluadores mantengan una opinión específica sobre una faceta del evaluado que afecta sus calificaciones de desempeño en otras facetas no relacionadas del mismo evaluado (Thorndike, 1920); por ejemplo, asumir que un empleado es efectivo en actividades de trabajo en equipo solo porque lo hemos visto ser efectivo en el servicio al cliente.

Específicamente sobre el desempeño creativo, las pruebas de creatividad autoevaluadas han demostrado ser más efectivas y predicen mejor el desempeño creativo y la posterior implementación de las ideas innovadoras de los empleados que las observaciones externas (Gardner y Pierce, 1998). Esto se ha visto, por ejemplo, con la selección basada en rasgos de personalidad (Klijn y Tomic, 2010).

No obstante, aún queremos señalar que varios autores ponen el acento en la valoración "objetiva" por parte de un juez externo, en concreto del jefe directo (Dunning et al., 2004; Heidemeier y Moser, 2009), y también se debate que los instrumentos de autoinforme pueden sufrir algunos sesgos (Van Woerkom y de Reuver, 2009; Podsakoff et al., 2003).

6. ESTUDIOS TRANSVERSALES Y LONGITUDINALES

Es importante no terminar el capítulo sin destacar el carácter temporal de los estudios que mayoritariamente se publican en el campo de la Psicología Organizacional en relación al desempeño laboral (aunque también sucede con otros conceptos). Existe la costumbre de señalar en la sección de limitaciones de casi todos los artículos publicados que el trabajo que se acaba de exponer es transversal y que los trabajos futuros deben ser longitudinales. Sin embargo, la mayoría de los estudios que ven la luz aún hoy continúan siendo transversales.

Probablemente el hecho de que los diseños longitudinales puedan tener el efecto de debilitar las relaciones que se encontraron fuertes en la literatura transversal (Taris y Kompier, 2014), junto con el mayor costo en dinero y tiempo de la investigación longitudinal, así como la necesidad de conseguir una muestra más grande en la prevención de una posible pérdida de muestra, lleva a los autores a continuar produciendo estudios transversales.

Sin embargo, los diseños transversales generan serios problemas de interpretación de resultados. En estos diseños, todas las medidas se recopilan en un solo punto en el tiempo, por lo que se vuelve difícil argumentar que la causalidad en las relaciones entre variables va en una dirección específica y no en la opuesta. El sostenimiento de una convicción o de la contraria se ejerce únicamente con base en una teoría previa sólida y bien definida. En cambio, los diseños longitudinales nos permiten hablar con más seguridad de causalidad ya que cumplen al menos uno de los requisitos: la causa debe ocurrir antes que el efecto.

7. REFERENCIAS

Aguinis, H., Henle, C. A., y Ostroff, C. (2001). Measurement in work and organizational psychology. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, y C. Viswesvaran (Eds.), Handbook of industrial, work and organizational psychology (Vol. 1, pp. 27–50). Sage. https://doi.org/10.4135/9781848608320.n3

Arnold, J., Silvester, J., Cooper, C. L., Robertson, I. T., y Patterson, F. M. (2005). Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace. Pearson Education.

Austin, J. T. y Villanova, P. (1992). The criterion problem: 1917–1992. Journal of Applied Psychology, 77, 836–874. https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.836

Bartram, D. (2005). The great eight competencies: a criterion-centric approach to validation. Journal of Applied Psychology, 90(6), 1185-1203. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1185

Boerlisjst, G., y Meijboom, G. (1989). Matching the individual and the organization. In P. Herriot (Ed.): Assessment and selection in organization. John Wiley y Sons., New York.

Borman, W. C., y Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt y W. C. Borman (Eds.), Personnel Selection in Organizations (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campbell, J. P. y Knapp, D. J. (Eds.) (2001). Exploring the Limits in Personnel Selection and Classification. Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410600240

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. Dunnette y 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. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0006

Campbell, J. P., y Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 47-74. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427

Cascio, W. F. (1991): Applied psychology in personnel management (4th ed.). Prentice-Hall.

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. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1241

Dunning, D., Heath, C., y Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment implications for health, education, and the workplace. Psychological Science in the Public Interest, 5(3), 69–106. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

Fluegge-Woolf, E. R. (2014). Play hard, work hard. Fun at work and JP. Management Research Review, 37(8), 682-705. https://doi.org/10.1108/mrr-11-2012-0252

Frese, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern workplaces. Industrial and Organizational Psychology, 1(1), 67-69. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.00012.x

Furnham, A., y 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. https://doi.org/10.1177/001872679805100404

Gardner, D. G. y Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: an empirical examination. Group Organization Management, 23(1), 48-70. https://doi.org/10.1177/1059601198231004

Harari, M. B., Reaves, A. C., y Viswesvaran, C. (2016). Creative and innovative performance: a meta-analysis of relationships with task, citizenship, and counterproductive JP dimensions. European Journal of Work and Organizational Psychology, 25(4), 495-511. https://doi.org/10.1080/1359432x.2015.1134491

Harris, M. M., y Schaubroeck, J. (1988). A Meta-Analysis of Self-Supervisor, Self-Peer, and Peer-Supervisor Ratings. Personnel Psychology, 41(1), 43-62. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00631.x

Heidemeier, H., y 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. https://doi.org/10.1037/0021-9010.94.2.353

Kim, Y., y Ployhart, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the Great Recession. Journal of Applied Psychology, 99, 361-389. https://doi.org/10.1037/a0035408

Klijn, M., y Tomic, W. (2010). A review of creativity within organizations from a psychological perspective. Journal of Management Development. https://doi.org/10.1108/02621711011039141

Kluger, A. N., y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119, 254–84. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254

Koopmans, L., Bernaards, C. M, Hildebrandt, V. H., van Buuren, S., van der Beek, A. J., y de Vet, H. C. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. International Journal of Productivity and Performance Management, 62(1), 6-28.

London, M., y 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. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01782.x

Motowidlo, S. J., Borman, W. C., y Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. Human Performance, 10, 71–83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1

Motowidlo, S. J., Harrison, J. K. (2012). Job performance. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, S. Highhouse, y R. J. Klimoski (Eds.), Handbook of

psychology, industrial and organizational psychology: Industrial and organizational psychology. John Wiley y Sons.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., 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. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Schepers, J. M. (2003). The construction and evaluation of a generic work performance questionnaire for use with administrative and operational staff. SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 34(1), 10-22. https://doi.org/10.4102/sajip.v34i1.414

Sinangil, H. K., Viswesvaran, C., Ones, D. S., y Anderson, N. (2001). Organizational perspectives. In N. Anderson, D. S. Ones y H. K. Sinangil (Eds.), Handbook of industrial, work y organizational psychology. Vol 2 Organizational psychology (pp. 1—24). Sage.

Smith, P. C., y 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. https://doi.org/10.1037/h0047060

Spector, P. E., y 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. https://doi.org/10.1080/08959285.2014.882928

Taris, T. W., y Kompier, M. A. J. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. Work y Stress, 28(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/02678373.2014.878494

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. Journal of Applied Psychology, 54, 496–502. https://doi.org/10.1037/h0071663

Valle, M., y Bozeman, D. P. (2002). Interrater agreement on employees' JP: Review and directions. Psychological Reports, 90(3), 975-985. https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.3.975

Van Woerkom, M., y 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. https://doi.org/10.1080/09585190903175589

Viswesvaran, C., y Ones, D. S. (2000). Perspectives on Models of Job Performance. International Journal of Selection and Assessment, 8(4), 216–226. https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151

Walton, M. (2016). The shifting nature of work and its implications. Industrial Law Journal, 45(2), 111. https://doi.org/10.1093/indlaw/dww014

EVALUACIÓN Y PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA LIGA DE DEBATE SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ
Universidad San Jorge

IGNACIO LASIERRA PINTO
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

El espíritu de la educación superior reside en la preparación de las personas no solo para su desempeño profesional en el mercado laboral, formándolas en distintas áreas de conocimiento, sino también para que estas se desarrollen adecuadamente en la sociedad, respondan a las demandas que estas les plantea y contribuyan a mejorarla (Rueda y Portilla, 2019).

Sin embargo, el diseño curricular de los planes formativos universitarios se focaliza principalmente en la especialización, circunscribiendo los contenidos del currículo de cualquier titulación a su ámbito de conocimiento casi de forma exclusiva, y dejando de lado saberes de corte más interdisciplinar y general, inespecíficos para todas las áreas del saber, pero necesarios y oportunos en todas ellas. Estos últimos, denominados competencias blandas, trasversales o generales, se refieren al conjunto de habilidades "no cognitivas", es decir, "prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar con el mundo" (Ortega, 2016, citado en Fuentes *et al*, 2021, p. 50).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señala que existen dos tipos de competencias blandas especialmente necesarias para el desempeño laboral y social de los individuos: las

cognitivas (relacionadas con el razonamiento y la adquisición de conocimiento, el pensamiento crítico o la capacidad de aprender) y a las sociales y emocionales (en la órbita de empatía, la responsabilidad o la colaboración) (OCDE, 2019). Y destaca que la formación de las personas en estas habilidades desde los niveles educativos más básicos es determinante para vivir una vida satisfactoria (OCDE, 2015).

Otros trabajos refuerzan esta idea al considerar las habilidades blandas "un eje fundamental en el proceso de empleabilidad" (Fuentes *et al*, 2021, p. 59). Además, se identifica que, entre este tipo de competencias trasversales, las más demandadas en el ámbito laboral son la comunicación, el trabajo en equipo y las habilidades de organización (OCDE, 2021, p. 17), la capacidad de escucha, el saber hacer presentaciones públicas, la organización (Fuentes *et al*, pp. 51-52), el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas y la gestión del tiempo (Espinoza y Gallegos, 2020, p.51).

La falta de estas habilidades en los titulados universitarios supondría, como consecuencia, un obstáculo para responder a las necesidades laborales y sociales (Musicco, 2018). De ahí la necesidad de que las universidades, hasta ahora centradas en la enseñanza de las "competencias duras" (el conocimiento especializado de cada área) potencien el aprendizaje de este tipo de competencias trasversales para responder a esta demanda de la realidad social y laboral (Rueda y Portilla, 2019; Sierra y Aguareles, 2022).

Este escenario abre una ventana de oportunidad a que desde el ámbito universitario se diseñen proyectos para trabajar esas competencias trasversales a través de enfoques formativos innovadores, que trasciendan los límites de las asignaturas y de los planes de estudios. Y en este marco, el debate académico ha mostrado ser un instrumento que permite alcanzar ese objetivo, pues posibilita trabajar buena parte de las competencias blandas mencionadas.

El debate académico es, en palabras de Baratas y Caballer, una "competición de la palabra", en la que dos equipos enfrentan sus posturas a favor o en contra de la pregunta planteada, ante la mirada de "un jurado

imparcial que emite un juicio acerca de quién ha defendido su postura con mayor eficacia" (Baratas y Caballero, 2014, p. 1).

Los participantes en un debate tienen la oportunidad de trabajar competencias como el pensamiento crítico (Ayala, 2020), el trabajo en equipo (Sánchez, 2015), la expresión oral (Rodriguez, 2012), la capacidad de argumentación y la retórica (Esteban y Ortega, 2017), la capacidad de organización, de improvisación y de escucha (Zurutuza-Muñoz, 2020), además de suponer en sí mismo una metodología de aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2015). Como se puede observar, se trata de competencias coincidentes por las destacadas anteriormente como más demandadas en el entorno laboral y más necesarias para el adecuado desarrollo de las personas en sociedad.

La investigación que se presenta aquí pretende mostrar una propuesta de cómo trabajar esas competencias trasversales a través de un torneo de debate universitario. Concretamente, se centra en un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad San Jorge denominado Liga de debate USJ. La actividad se puso en marcha precisamente al comprobar que los egresados de multitud de titulaciones carecían de habilidad para cuestiones generales como hacer una presentación efectiva en público, defender un proyecto ante un tribunal o ser capaces de argumentar y contraargumentar de forma consistente y eficaz. Con este objetivo la Liga de debate USJ se puso en marcha en 2018-2019 y en 2022-2023 ha celebrado su IV edición. En el curso 2019-2020 la II edición actividad quedó interrumpida por la pandemia, *impasse* que se alargó durante el curso 2020-2021 por la situación sanitaria. La III edición se llevó a cabo en 2021-2022 (Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022).

Abierta a cualquier estudiante de cualquier titulación y curso de la Universidad San Jorge, por la Liga de debate USJ han pasado más de 75 alumnos de 13 titulaciones distintas de todos los centros que componen la Universidad (Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales y Escuela de Arquitectura y Tecnología).

Concretamente, las competencias que se trabajan son: expresión oral, lenguaje no verbal, capacidad de articular un discurso, de

argumentación, de improvisación, de escucha, pensamiento crítico, trabajo en equipo, capacidad de documentación y organización.

Con el fin de trabajarlas de la mejor forma posible, este proyecto de innovación docente se ofrece como una actividad extraacadémica, trasversal a toda la universidad, y se estructura en tres fases a lo largo de los meses de marzo y abril: una primera formativa, en la que los alumnos reciben formación sobre las competencias que pondrán en práctica durante los debates; una segunda fase de asesoramiento, en la que los equipos se preparan individualmente con uno de los dos docentes organizadores de la actividad; y una última, la fase competitiva, en la que tiene lugar el torneo de debate en sí, articulado en rondas eliminatorias, semifinal y final en torno a un tema elegido por los propios alumnos.

En las tres ediciones anteriores los resultados de la actividad en cuanto al trabajo y desarrollo de las competencias generales fueron muy positivos y quedaron confirmados tanto su idoneidad para alcanzar dicho objetivo como la metodología empleada para desarrollar y evaluar la actividad (Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022).

En esta ocasión, la investigación adopta un prisma diferente para poner el foco en la mirada de los alumnos, en concreto de aquellos que han participado en más de una edición de la Liga de debate USJ, y conocer su evaluación de la actividad, como se explica a continuación.

2. OBJETIVOS

La IV edición de la Liga de debate USJ ha contado con 23 estudiantes de 9 titulaciones diferentes. De estos, 7 ya habían participado en la III edición. Es decir, en torno a un 30% de los participantes han sido repetidores en la actividad, lo que indica que el proyecto ha llegado a despertar en algunos alumnos un notable grado de motivación. Sin duda es lo que los ha llevado a involucrarse un curso más en la actividad, fuera de su horario lectivo. A los alumnos, la actividad les ha resultado lo suficientemente estimulante como para querer continuar en ella, lo que sin duda ha favorecido su implicación y actitud colaborativa, conduciendo este proyecto de innovación docente hacia los resultados positivos que en este capítulo se presentan. Esta motivación, compartida con los

docentes organizadores de la actividad, es quizás uno de los pilares que permite alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje planteados, difíciles de conseguir de otra forma (Aguilar *et al*, 2021, p. 87).

Teniendo en cuenta la participación de estos estudiantes en dos ediciones consecutivas, se decidió aprovechar este perfil de alumnos "cualificados", buenos conocedores de la actividad desde dentro, para ahondar en su punto de vista y permitir que ellos evaluaran la actividad. Por lo general, la investigación sobre formación en competencias suele centrarse en el diseño metodológico de los proyectos y en la medición de resultados a través de la construcción de rúbricas de evaluación (Rekalde y Buján, 2013; Alsina, 2013), y pone el foco en la labor del docente como protagonistas del proceso y de la evaluación, y promotor del cambio de la innovación docente (Jiménez, 2017). No obstante, existen experiencias que han otorgado a los alumnos la capacidad de evaluación que habitualmente recae en el docente (Crismán et al, 2017; Jiménez *et al*, 2021).

Resulta de interés, entonces, asignar ese rol evaluador a los alumnos y conocer desde su experiencia en primera persona cómo ha sido el proceso de trabajo y mejora de las competencias mencionadas en la III y IV Liga de debate USJ. Los objetivos de esta investigación, por lo tanto, son los siguientes:

> OG1. Conocer la evaluación de la Liga de debate USJ desde el prisma de los alumnos que han participado en dos ediciones consecutivas de la actividad.
>
> OG2. Identificar, a través de sus propias experiencias y testimonios, si aquellos estudiantes que han participado en la Liga de debate USJ en dos ocasiones han experimentado una mejora y evolución de las competencias transversales trabajadas, y conocer en qué competencias concretas.

3. METODOLOGÍA APLICADA

Para alcanzar los objetivos planteados se siguió una doble metodología, tanto cuantitativa como cualitativa. Los resultados de ambas metodologías han sido triangulados para la obtención de los resultados de la investigación.

En primer lugar, la metodología cuantitativa consistió en la comparación de los datos obtenidos a partir de un cuestionario de autoevaluación que se proporcionó a los participantes tanto al inicio como al final de la III y la IV Liga de debate USJ, las dos ediciones en las que este grupo de 7 alumnos participó. En dicho cuestionario los estudiantes debían valorar numéricamente el nivel en el que se encontraban en cada una de las diez competencias que se trabajan en la actividad.

La medición se realizó tanto al inicio como al término de cada edición, de tal forma que se pudieran comparar los datos y trazar una evolución de los logros conseguidos en la adquisición o desarrollo de esas competencias (Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022). Estos datos han sido la base para el análisis cuantitativo y han permitido comparar, no solo la evolución dentro de cada una de estas dos ediciones, sino la evolución desde que comenzaron la III edición hasta que finalizaron la IV. La muestra de este análisis cuantitativo han sido 6 de los 7 participantes, dado que tan solo se disponía de los datos completos de 6 de ellos. En algunas ocasiones, como se podrá observar en el apartado de resultados, se toman datos del conjunto de todos los alumnos participantes para poder comparar con los 6 de la muestra.

En segundo lugar, como metodología cualitativa se desarrolló un grupo de discusión con 6 de los 7 participantes en la III y IV edición. El grupo de discusión, que tuvo unos 45 minutos de duración, se articuló en torno a cuatro bloques temáticos: la evaluación que hacían de la actividad, la identificación de cambios o mejoras entre la III y la IV edición, la identificación de competencias concretas más fortalecidas y otros aspectos que la Liga de debate USJ ha despertado en ellos.

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos han sido convenientemente anonimizados, de tal forma que los participantes son identificados con un código alfanumérico.

4. RESULTADOS

A partir de la metodología aplicada expuesta, a continuación, se comentarán los principales resultados obtenidos que permiten analizar tanto el progreso de la Liga de debate USJ, como la evolución de los alumnos

que han participado, de forma consecutiva, en las dos últimas ediciones de la actividad.

4.1. SATISFACCIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES

En primer lugar, en la tabla 1, se muestran los resultados del índice de satisfacción general de los participantes en la IV Liga de debate USJ, así como una comparativa que permite ver la evolución de la actividad durante las ediciones desarrolladas[12].

TABLA 1. *Resultados de satisfacción de los participantes. Cada variable se mide con una escala de 0 a 10, siendo 0 'nada satisfecho' y 10 'totalmente satisfecho'. Los datos presentados son las medias obtenidas a partir de todas las encuestas individuales realizadas entre los participantes de la actividad en la primera, la tercera y la cuarta edición de la liga.*

	I LIGA DE DEBATE	III LIGA DE DEBATE	IV LIGA DE DEBATE
Elección del tema para debatir	8,3	8,4	8,5
Calendario de la liga de debate	6,4	8,4	8
Lugar de celebración del torneo	Sin datos	8,55	9,71
Utilización de la PDU	Sin datos	8,8	9,57
Satisfacción con la fase formativa	8,4	8,97	8,88
Satisfacción con la fase de asesoramiento	Sin datos	8,77	9,5
Satisfacción con la fase competitiva	7,7	8,7	9
Satisfacción general con la actividad	8,7	9,1	9,14
Promedio de satisfacción	7,9	8,7	9

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, la actividad goza de muy buena salud y su evolución a positivo es notable en, prácticamente, todas las variables evaluadas. Las aplicaciones de mejora que se han ido incorporando en cada una de las dos últimas ediciones se manifiestan en un índice de satisfacción mayor por parte de los participantes al finalizar la liga. Estas acciones de mejora, como una distribución más amplia en el calendario de los debates, el cambio de lugar de celebración de la fase competitiva o la implementación de una fase de asesoramiento con cada equipo antes de

[12] No se muestran datos de la II edición de la liga de debate USJ, dado que esta edición no pudo desarrollarse de forma completa, al ser interrumpida por la pandemia de la COVID-19, durante el curso 2019-2020.

la fase competitiva, se manifiestan en unos índices de satisfacción más altos que en las pasadas ediciones (Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022).

Por tanto, a la vista de estos resultados, se puede afirmar que la Liga de debate USJ se ha consolidado en la Universidad San Jorge como proyecto de innovación docente, y ha encontrado una gran aceptación entre los alumnos. Esta evolución a positivo se ve, sobre todo, en el promedio de satisfacción general de todas las variables medidas. De un 7,9 obtenido en la primera edición (2018-2019), la satisfacción de los alumnos asciende a un promedio de 9,03 en la IV edición (2022-2023), lo cual indica que las mejoras aplicadas en la III edición (2021-2022) han servido para mejorar la actividad y, por tanto, para que los participantes puedan adquirir mejor las competencias transversales planteadas en los objetivos de la actividad.

4.2. Evolución en la adquisición de competencias de los participantes repetidores

En la IV Liga de debate USJ, al igual que en las otras tres ediciones, se han contrastado los datos de autopercepción que los participantes tienen en su mejoría individual. Esta medición se realiza mediante un cuestionario que se facilita a los participantes, al inicio y al final de la actividad, donde cada estudiante se autoevalúa en cada una de las diez competencias transversales que se trabajan en la actividad. A partir de los resultados obtenidos, como se verá a continuación, se puede comprobar, si tanto el aula de forma global, como cada estudiante de manera individual, tienen una percepción de mejoría o empeoramiento en cada una de esas competencias.

En primer lugar, se muestran los resultados promedio de todos los participantes de la IV Liga de debate USJ.

TABLA 2. *Resultados de la autopercepción de cada competencia a nivel individual, obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales y finales facilitados en la IV Liga de debate a todos los participantes. Los datos recogidos en la tabla muestran la media general obtenida entre todos los cuestionarios, así como el porcentaje de mejora en cada una de las diez competencias transversales. Cada competencia se mide en una escala de 0 a 10*

IV LIGA DE DEBATE	ANTES DE LA LIGA	AL FINALIZAR LA LIGA	PORCENTAJE DE MEJORA
Expresión oral	7,21	8,42	12,1%
Lenguaje no verbal	6,85	8,07	12,2%
Capacidad de argumentación	6,78	8,28	15%
Capacidad de escucha	7,28	8,64	13,6%
Trabajo en equipo	7,68	8,28	6%
Capacidad de documentación	7,35	8,5	11,5%
Pensamiento crítico	7,68	8,64	9,6%
Capacidad de organización	6,71	7,78	10,7%
Capacidad para dar discursos en público	7,14	8,64	15%
Capacidad de improvisación	6,78	8,35	15,7%
Media global de todas las competencias	7,14	8,36	12,2%

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 2, durante la IV Liga de debate USJ, el global de participantes muestra un promedio de mejora notable entre su autopercepción inicial y su autopercepción final, en cada una de las diez competencias. De los resultados obtenidos llaman la atención, en primer lugar, el 12,2% de mejora global que muestran los participantes, a partir de la media de todas las competencias trabajadas. Del 7,14 de media inicial, el aula global pasa a una autopercepción de 8,36, lo cual confirma la adquisición de las competencias que se marcan como objetivos estratégicos en la actividad. En segundo lugar, de todas las competencias trabajadas, destacan los resultados obtenidos en capacidad de argumentación, capacidad para dar discursos en público y capacidad de improvisación, donde los participantes muestran un porcentaje de mejora de un 15% o superior. Por tanto, a la luz de estos resultados, se observa con claridad que, desde la autopercepción de los participantes, la actividad cumple sus objetivos, alcanzando una mejoría sustancial en las diez competencias transversales que trabajan durante el desarrollo de la liga.

La tabla 3 centra el análisis en los 6 participantes de la muestra objeto de análisis. Como se puede comprobar, hay algunas diferencias llamativas si tan solo se exponen los resultados obtenidos a partir de la encuesta de autopercepción de aquellos estudiantes que han participado en dos ediciones consecutivas, la III y la IV Liga de debate USJ.

TABLA 3. *Resultados de la autopercepción de cada competencia a nivel individual, obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales y finales facilitados en la IV Liga de debate a los estudiantes que participan por segunda vez consecutiva. Los datos recogidos en la tabla muestran la media general obtenida entre todos los cuestionarios, así como el porcentaje de mejora en cada una de las diez competencias transversales. Cada competencia se mide en una escala de 0 a 10*

IV LIGA DE DEBATE	REPETIDORES ANTES DE LA LIGA	REPETIDORES AL FINALIZAR LA LIGA	PORCENTAJE DE MEJORA
Expresión oral	8,6	9,2	6%
Lenguaje no verbal	8,2	9,2	10%
Capacidad de argumentación	7,4	8,8	14%
Capacidad de escucha	8,4	9,4	10%
Trabajo en equipo	8,6	9,2	8%
Capacidad de documentación	7,6	9,2	16%
Pensamiento crítico	8	8,8	8%
Capacidad de organización	7	8,6	16%
Capacidad para dar discursos en público	8,6	9,6	10%
Capacidad de improvisación	7	8,8	18%
Media global de todas las competencias	7,94	9,08	11,4%

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, es preciso señalar que estos estudiantes parten de un nivel de autopercepción mayor en cada una de las diez competencias, respecto a la media global de todos los participantes (repetidores y no repetidores). Si el global del aula muestra un promedio de 7,14 en la autopercepción de las competencias transversales antes del inicio de la liga (tabla 2), los alumnos que ya participaron en la III edición de la Liga de debate USJ muestran un promedio de 7,94 entre las diez competencias. Este incremento de un 8% en la autopercepción inicial de sus competencias parece responder a un mayor nivel de seguridad inicial. Esto resulta lógico si se tiene en cuenta que estos participantes ya trabajaron

y mejoraron cada una de las diez competencias transversales en la III edición, durante el curso 2021-2022.

Igualmente, observando los resultados obtenidos, se comprueba que los estudiantes que repiten en la actividad, a pesar de tener la sensación de ubicarse en un nivel de desarrollo mayor en las diez competencias respecto al resto del aula, también consiguen mejorar su autopercepción en la adquisición de estas competencias. Si se observan los resultados obtenidos con el cuestionario que se les facilita al finalizar la liga, se ve que el promedio de todas las competencias es de un 9,08, es decir, que estos alumnos tienen una autopercepción de estar en el sobresaliente en las diez competencias tras haber participado en dos ediciones del torneo, cuando el aula en global solo muestra una autopercepción media de 8,36. Este resultado confirma la evolución transversal de aquellos que han participado en dos ediciones consecutivas. De igual forma, a diferencia del resto del aula, se observa que, de forma específica, los alumnos repetidores muestran un porcentaje de mejora muy notable en competencias como capacidad de improvisación (18%), capacidad de organización (16%), o capacidad de documentación (16%).

De la misma forma, en la siguiente tabla, se puede observar cómo estos participantes repetidores han evolucionado, a lo largo de dos ediciones, en la adquisición de cada competencia transversal trabajada. La tabla 4 recoge una muestra de tres de los siete participantes que han cursado la III y la IV edición de la Liga de debate USJ. Igualmente, esta tabla muestra, a modo de ejemplo, los resultados de cinco de las diez competencias transversales, lo cual sirve para comprobar la evolución individual de cada participante, de forma transversal, a lo largo de dos ediciones de la Liga de debate USJ.

Si se analiza en detalle cada una de las cinco competencias extraídas, cada participante muestra no solo una evolución a nivel interno en cada una de las dos ligas, sino una progresión transversal desde el inicio de la III Liga de debate USJ al final de la IV edición.

***TABLA 4**. Resultados de una muestra de tres participantes que han repetido en la III y IV Liga de debate USJ, a partir de cinco de las diez competencias trabajadas.*

	EXPRESIÓN ORAL			
	Inicio III Liga	Final III Liga	Inicio IV Liga	Final IV Liga
PARTICIPANTE I	8	10	10	10
PARTICIPANTE II	7	8	8	9
PARTICIPANTE III	8	9	9	9
	LENGUAJE NO VERBAL			
	Inicio III Liga	Final III Liga	Inicio IV Liga	Final IV Liga
PARTICIPANTE I	9	10	9	10
PARTICIPANTE II	8	9	8	9
PARTICIPANTE III	8	9	8	10
	CAPACIDAD DE ARGUMENTACIÓN			
	Inicio III Liga	Final III Liga	Inicio IV Liga	Final IV Liga
PARTICIPANTE I	7	9	9	10
PARTICIPANTE II	7	9	8	9
PARTICIPANTE III	7	9	9	9
	CAPACIDAD DE DOCUMENTACIÓN			
	Inicio III Liga	Final III Liga	Inicio IV Liga	Final IV Liga
PARTICIPANTE I	7	9	6	10
PARTICIPANTE II	7	9	8	9
PARTICIPANTE III	7	9	9	10
	CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN			
	Inicio III Liga	Final III Liga	Inicio IV Liga	Final IV Liga
PARTICIPANTE I	7	9	6	9
PARTICIPANTE II	7	8	9	9
PARTICIPANTE III	5	8	8	9

Fuente: elaboración propia

Resulta interesante como el nivel de autopercepción va evolucionando, de forma gradual, hasta finalizar siempre en cifras de sobresaliente, con una autopercepción que en ningún caso baja del 9, en los cuestionarios facilitados al finalizar la IV edición. Si se observa, por ejemplo, la última de las competencias recogidas en la tabla, capacidad de organización, se puede ver como "Participante III" pasa de una autopercepción de 5 al inicio de la III edición, a una autopercepción de 9 al final de la IV edición. Sucede lo mismo con los otros dos participantes, que pasan de 7 a 9, en ambos casos. Este ejemplo es una buena muestra de la evolución

individual que se da en cada participante para cada competencia. Igualmente, estos resultados confirman que cada estudiante progresa en cada una de las diez competencias transversales planteadas como objetivos, adquiriendo estas de forma gradual y mejorando sus habilidades comunicativas de forma exponencial tras participar en dos ediciones consecutivas de la actividad.

4.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Tal y como se ha explicado en el apartado metodológico, al finalizar la IV edición de la Liga de debate USJ se realizó un grupo de discusión con 6 de los 7 participantes repetidores, del que también se han obtenido una serie de resultados cualitativos que se exponen a continuación.

En primer lugar, cabe destacar que todos los participantes repetidores señalan que han mejorado ciertas capacidades más allá de las competencias transversales trabajadas, como la capacidad de templanza, la capacidad de vocalización, la búsqueda de evidencias o la solidez a la hora de exponer los argumentos en público. Igualmente, cuando el grupo es interpelado acerca de las competencias donde han notado mayor evolución a lo largo de dos ediciones, los participantes señalan, de forma mayoritaria, estas cuatro competencias: pensamiento crítico, lenguaje no verbal, capacidad de escucha y capacidad de documentación.

El grupo también subraya lo mucho que la actividad les ha servido para aprender a hablar en público, exponer presentaciones y defender proyectos dentro del aula. Los alumnos repetidores reconocen que, desde que han participado en la actividad, les cuesta mucho menos prepararse las presentaciones y exposiciones de trabajos en público en el aula, en sus respectivas carreras. En este aspecto, nos parece reseñable el impacto que la actividad tiene en el aula, siendo que, como se ha comentado al inicio del capítulo, en la actividad hay estudiantes de diversas carreras de todas las áreas de conocimiento que en este momento se imparten en la Universidad. Los participantes repetidores no solo se muestran satisfechos con su evolución individual en la adquisición de competencias, sino que sugieren que una actividad como la Liga de debate USJ debería ser obligatoria en algunas titulaciones. En este aspecto, los participantes repetidores, procedentes en su mayoría de carreras como Periodismo,

Publicidad y RRPP o Comunicación Audiovisual, señalan que esta actividad les resulta esencial, puesto que les ayuda a evolucionar de forma positiva en competencias que se exigen en muchas de las asignaturas que cursan, pero que no se llegan a trabajar de forma específica en ninguna de ellas.

En cuanto a otros aspectos destacables obtenidos a partir del grupo de discusión, merece la pena mencionar también que el grupo destaca que, más allá de las competencias transversales adquiridas, también han aprendido otra serie de cuestiones específicas no contempladas, en principio, como objetivos transversales de la actividad.

***FIGURA 1**. Saludo entre ganadores y finalistas tras la final de la IV Liga de debate USJ.*

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, hablan de la competitividad sana que se ha desarrollado durante las dos últimas ediciones de la liga. Los alumnos indican que, gracias a la Liga de debate USJ, han encontrado un lugar donde poder debatir sobre temas polémicos o controvertidos sin terminar en una discusión, defendiendo los argumentos de la postura que les toca tras el sorteo (a favor o en contra), y sabiendo que, por airado que sea el debate, este no terminará en desavenencias. En este aspecto, destacan como el torneo también les ha enseñado a perder. Cabe destacar que buena parte

de los participantes repetidores han sido finalistas en una edición y ganadores en otra. Es decir, que la mayoría de los estudiantes repetidores han ganado una de las dos finales de la fase competitiva y han perdido otra.

Los alumnos también evidencian que la Liga de debate USJ les incita a sacar la mejor versión de ellos mismos, esforzándose para alcanzar los mejores argumentos y obligándoles a ejecutar las mejores exposiciones públicas posibles. La multitud de aspectos comunicativos que intervienen a lo largo de un debate propicia, por tanto, que cada estudiante quiera mejorar su propia versión sobre el último debate en el que ha intervenido.

Finalmente, el grupo de discusión también indica que esta actividad ha servido para que estudiantes de diferentes carreras (9 titulaciones distintas en la IV edición) se relacionen entre sí. En este aspecto, valoran mucho la motivación que han encontrado al colaborar con estudiantes de otras carreras. En este sentido, se puede concluir que el intercambio de conocimientos entre este grupo de estudiantes, así como las diferentes perspectivas de estudiantes de titulaciones tan dispares como Farmacia, Enfermería, ADE, Psicología, Periodismo o Comunicación Audiovisual enriquecen cada uno de los debates, fomentando también las relaciones sociales entre estudiantes que no se conocían previamente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la Liga de debate USJ, durante sus cuatro ediciones despierta un interés creciente entre la comunidad universitaria de la Universidad San Jorge. En este aspecto, tras cuatro ediciones desarrolladas, se puede concluir que la actividad, como proyecto de innovación docente dentro de la Universidad San Jorge, está más que consolidado. La tendencia al alta en los índices de satisfacción tras cuatro ediciones y el promedio de sobresaliente en la satisfacción general de los participantes en las dos últimas ediciones lo confirman. Igualmente, la actividad muestra vías de crecimiento a futuro, motivadas por la implicación de un grupo de estudiantes que han encontrado en la Liga de debate USJ una actividad esencial en su formación académica, implicándose en dos ediciones consecutivas, y con vistas a participar en una tercera.

En virtud de los resultados expuestos, también se puede concluir que la actividad cumple con sus objetivos: la adquisición por parte de los estudiantes de las diez competencias transversales planteadas. Viendo la evolución de los participantes repetidores y basándonos en su autopercepción, obtenida a partir de los cuestionarios de satisfacción de inicio y de final de la III y IV edición de la Liga de debate USJ, se puede afirmar que existe una progresión clara a positivo en la adquisición de las diez competencias transversales trabajadas. El grupo de alumnos que han participado en dos ediciones muestra un nivel de motivación y autoexigencia mayor que el resto de los participantes, pero también un nivel de autopercepción mayor en la adquisición de estas competencias. Tras finalizar la IV edición de la liga, sus índices de autopercepción nunca bajan del sobresaliente en todas las competencias trabajadas, lo cual nos indica la enorme progresión que estos participantes repetidores han tenido, siendo que muchos de ellos partían para cada competencia de cifras más próximas al aprobado o al notable bajo.

Igualmente, existe una percepción cualitativa de que la actividad resulta fundamental en el desarrollo académico de aquellos estudiantes que se han vinculado a la misma. Este alto nivel de satisfacción entre los estudiantes, así como la progresión a mejor en los índices de satisfacción, nos lleva a plantear en la discusión, si una actividad como la Liga de debate USJ puede invitar a un replanteamiento desde qué lugares se trabajan estas 10 competencias transversales que se incluyen en los diferentes planes de estudios. En este aspecto, la actividad, a pesar de estar planteada como una actividad extraacadémica, cubre una necesidad académica real que los propios estudiantes repetidores han señalado a través del grupo de discusión. Esto confirma lo que los estudios de la OCDE y de otros autores señalan: que se trata de competencias trasversales demandadas y de gran utilidad para el desempeño laboral y social de las personas y que su enseñanza en las universidades supone una necesidad que hay que abordar.

Por último, se puede afirmar que la utilidad de las herramientas empleadas para la medición de la adquisición y evolución de las competencias durante las cuatro ediciones (test de autoevaluación) queda validada, pues los resultados obtenidos de dicha herramienta han sido

confirmados con la información cualitativa y las experiencias personales compartidas por los alumnos participantes en el grupo de discusión.

La Liga de debate USJ va a seguir desarrollándose en una V edición que tendrá lugar durante el curso 2023-2024, gracias al apoyo de la Unidad de Innovación Docente de la USJ. Los estudiantes repetidores nos han confirmado que una actividad ha resultado esencial en su formación académica y que las competencias adquiridas en la Liga de debate USJ, las desarrollan en su día a día en el aula. Desde este capítulo, trasladamos, por tanto, la reflexión sobre hasta qué punto actividades extraacadémicas como esta llegan a cubrir necesidades académicas que, por la dinámica de los propios planes de estudio, no se pueden desarrollar de forma específica a lo largo de una titulación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del proyecto de Innovación Docente Liga de debate USJ, financiado por la Universidad San Jorge a través de su VII Convocatoria de ayudas para proyectos de Innovación Docente para el curso 2022-2023.

8. REFERENCIAS

Aguilar, A. M., Peña, B. y Borge, M. (2021). "La dramatización en la educación. Dos innovaciones dramáticas para la didáctica de la lengua y la literatura". En Cejudo-Cortés, C. A., Corchuelo-Fernández, C., Pedrero-García, E. y Rodríguez, J. A. R. (Eds.), Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social (pp. 85-100). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0f1b

Alsina, J. (Coord.) (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. ICE y Ediciones OCTAEDRO.

Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las Artes Visuales. ArtsEduca, 26, 152-157. https://bit.ly/3o3ViTk

Baratas, I. y Caballero, L. (2014). "Debate universitario". Documento interno de trabajo de la Universidad del País Vasco. https://tinyurl.com/y2lo7yc2

Crismán, R., Cardeñoso, J. M. y García-González, E. (2017). La evaluación del trabajo por proyectos para Educación infantil: un estudio con estudiantes universitarios a partir de un proyecto de innovación docente. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(2), 35-55. https://doi.org/10.4995/redu.2017.5956

Espinoza, M. A., y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: mapeo sistemático. Revista Científica Uisrael, 7(2), 39-56. https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245

Esteban, L. y Ortega, J. (2017). "El debate como herramienta de aprendizaje". En VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (pp. 48-52). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64625

Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M. Rincón-Tellez, D. C. y Silva-Garcia, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en educación superior. Formación Universitaria, 14(4), 49-60. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049

Jiménez, Y. I. (2017). Innovación educativa y docencia, ¿falla el protagonista?: el caso ESCOM. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 710–734. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.317

Jiménez, F., Navarro, V. y Souto, R. (2021). Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad. Universidad de la Laguna. https://doi.org/10.25145/b.EvaFormat.2021

Lasierra, I. y Zurutuza-Muñoz, C. (2022). "El fomento de competencias comunicativas en educación superior a través de una liga de debate". En Soria, C. y Martín, M. A. (Coords.), Retos y experiencias de la renovación pedagógica y la innovación en las ciencias sociales (pp. 201-222). Dykinson. https://n9.cl/zrg1p

Musicco, G. (2018). Las soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa. RUE: Revista Universitaria Europea, (29), 115-132.

OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD (2019). Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing.

OECD (2021). Skills Outlook 2021: Learning for Life. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en.

Ortega, T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. Informe de Educación, Banco de Desarrollo de América Latina.

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura. Revista UPO Innova, 1, 493-503. https://bit.ly/2tePOJk

Rueda, J. F. y Portilla, S. A. (2020). Formación en competencias laborales generales, desafío de la educación superior. I+D Revista de Investigación, 15(1), 40-48. https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-202004

Rekalde, I., Buján, K. (2013). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. Revista Complutense de Educación, 25(2), 355-374. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41594

Sánchez, G. (2015). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. Aula, 23, 303-318. http://dx.doi.org/10.14201/aula201723303318

Sierra, M. L. y Aguareles, M. (2022). "CATCH 21st Century Skills for changing the approach to university teaching. (Catch 21st, 2019-1-TR01-KA203-074482), Proyecto CATCH21st". En Jiménez-Sánchez, D. (Coord.), Buenas Prácticas de Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (vol. IX) (pp. 33-37). Ediciones de la Universidad San Jorge. https://doi.org/10.54391/123456789/798

Zurutuza-Muñoz, C. (2020). "El debate universitario como herramienta de formación en competencias trasversales". En Felipe, A., Peña, B. y Bobkina, J. (Coords.), Estudios sobre innovaciones educativas (pp. 485-495). Ediciones Pirámide. https://bit.ly/3yJ1u8d

ENSEÑAR URBANISMO: CONTRASTE, CONFLICTO Y APRENDIZAJE-SERVICIO A LAS ASOCIACIONES DE VECINOS

JOSÉ CARPIO PINEDO
Universidad Politécnica de Madrid

ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
Universidad Politécnica de Madrid

NEREA MORÁN ALONSO
Universidad Politécnica de Madrid

FEDERICO CAMERIN
Universidad de Valladolid-Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: POR QUÉ APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO

La metodología de aprendizaje-servicio (ApS) se apoya en plantear a los alumnos la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos y las herramientas técnicas adquiridas en el aula en casos reales, poniéndolos al servicio de instituciones, asociaciones u organizaciones que hayan identificado ciertas necesidades donde, desde la Universidad, podamos ser de ayuda ('servicio'). Por tanto, es fundamental que esta relación no sólo se alinee con los objetivos y contenidos del curso, sino que existan valores compartidos que puedan servir de marco básico para el proyecto ApS.

La metodología ApS puede jugar un papel crucial en la docencia del Urbanismo, ya que los estudiantes se aproximan al entorno urbano con una visión más amplia e informada del Urbanismo, pues obtienen datos y opiniones en primera persona por parte de la ciudadanía, estableciendo un diálogo que puede retro-alimentarse a lo largo del curso. Por otra parte, los estudiantes desarrollan habilidades de trabajo en equipo,

pensamiento crítico y empatía hacia las necesidades de la comunidad a través de la interacción con organizaciones como asociaciones vecinales.

De esta manera, la metodología ApS promueve la conciencia cívica y el compromiso activo de los estudiantes con los contextos urbanos, contribuyendo así a la formación de futuros urbanistas conscientes de su responsabilidad y comprometidos con la mejora de las ciudades y la calidad de vida de sus habitantes.

1.1 Selección del Caso: Contraste y Conflicto

Las ventajas descritas se ven fuertemente condicionadas por la selección del caso donde los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos en el aula. En otras palabras, la selección de un caso de estudio adecuado es fundamental para que este proceso de aprendizaje alcance todo su potencial. En particular, buscamos un entorno que cumpla con los siguientes requisitos:

- Contraste:
    - El caso de estudio debe presentar diversidad en varios de los aspectos a abordar en el curso, especialmente en términos socioeconómicos, morfológicos y del espacio público.
    - Este contraste debe poder apreciarse en la "escala intermedia" sobre la que trabaja esta asignatura: una escala de "barrio" en la que sea posible desplazarse entre sus extremos en no más de quince minutos a pie.
- Conflicto:
    - El entorno debe tener demandas ciudadanas relevantes en la actualidad, preferiblemente con debates públicos en los medios de comunicación y diferentes actores con visiones contrapuestas. Así, los estudiantes pueden acceder a diversos argumentos y datos para formar su propia opinión.

– Debe existir una sólida estructura social asociativa que pueda representar y ser interlocutor sobre estas demandas ciudadanas, habiéndose producido una reflexión colectiva previa al curso.

1.2. Caso de estudio: el entorno de Puente de Vallecas (Madrid)

El entorno de Puente de Vallecas en Madrid es conocido en toda la ciudad por su diversidad, intenso tejido social y notables contrastes, quizás fruto de las profundas transformaciones que esta zona urbana ha experimentado a lo largo de los años.

En particular, el desarrollo del área se ha caracterizado por diferentes procesos de urbanización, desde los más formales (ensanche planificado por la autoridad municipal) a informales (parcelación irregular en arrabal). La construcción de una infraestructura vial de gran impacto (el primer anillo de circunvalación de Madrid, la M-30) en forma de "scalextric" supuso una barrera física, psicológica y simbólica, causando además graves impactos a pocos metros de las viviendas: no sólo genera problemas de ruido y calidad del aire, sino que también actúa como una frontera clara entre dos áreas urbanas en términos morfológicos y socioeconómicos.

Del lado interior de la M-30, se encuentra el barrio de Adelfas. Este barrio ha quedado caracterizado por procesos de urbanización regulares, algunos de ellos muy recientes y que se traducen en edificios y espacios públicos de mejor calidad. Ello conlleva un más elevado coste de la vivienda, acrecentado por la mayor centralidad, y a su vez un perfil social y económico más privilegiado: mayores rentas, niveles de educación y menor porcentaje de población migrante.

Todo lo contrario en el exterior de la M-30, donde se encuentran los barrios de San Diego y Numancia, en gran parte surgidos a partir de procesos de urbanización irregular. Estos barrios presentan edificaciones de peor calidad en términos de construcción, superficie, iluminación y ventilación, así como un espacio público deficiente (aceras estrechas, sin arbolado ni mobiliario). Igualmente, estas diferencias físicas se traducen en importantes desequilibrios socioeconómicos, como niveles de

ingresos y educación más bajos, precios inmobiliarios más asequibles y una mayor proporción de población inmigrante en los barrios exteriores a la M-30.

Por los motivos descritos en el apartado anterior, esta situación de contraste brinda una excelente oportunidad para que los estudiantes de esta asignatura amplíen su experiencia directa en el estudio de una realidad urbana diversa.

En relación al conflicto, la demolición del “scalextric” de la M-30 ha sido una demanda importante por parte de las asociaciones vecinales, no solo debido a su impacto negativo en los residentes, sino también en el contexto de la urgencia por hacer que nuestras ciudades sean más sostenibles y avanzar hacia modelos de movilidad menos dependientes de los automóviles privados. La propuesta de demolición se ha fortalecido especialmente tras la intervención en parte de esta autovía de circunvalación, con el soterramiento del tramo que coincide con el río Manzanares y que enlaza con el resto de la circunvalación al norte de este “scalextric”. En otras palabras, esta estructura ya no es necesaria para completar la circunvalación.

Los argumentos en contra de la demolición se centran en la viabilidad económica y funcional, considerando las posibles alternativas de movilidad, los costos de la operación y los beneficios que podrían derivarse (aunque algunos de ellos son difíciles de cuantificar, como los sociales). Por otro lado, los argumentos a favor de la demolición van más allá de los beneficios ambientales inmediatos y se enfocan en un proceso más amplio de revitalización urbana. Se argumenta que la demolición del “scalextric” brinda una gran oportunidad para "coser" las áreas urbanas actualmente divididas, contribuyendo así a la cohesión social y solucionando algunas de las deficiencias de estas áreas, recuperando un suelo de gran valor y centralidad, de un tamaño suficiente como para acoger una variedad de nuevos equipamientos tanto edificados como espacios libres de encuentro y estancia, solventando las deficiencias identificadas en los barrios.

Esta demanda ha recibido apoyo de diversos partidos políticos locales en momentos diferentes, generando debates públicos en los últimos años

y siendo recogida por los medios de comunicación. Durante la reciente campaña electoral, fue una de las promesas más destacadas en los programas de dos partidos de la oposición. Algunos incluso han aportado visualizaciones (fotomontajes en perspectiva) de cómo quedaría el espacio urbano recuperado, con el fin de maximizar la movilización de la ciudadanía.

En última instancia, la decisión sobre la demolición del "scalextric" requerirá un análisis cuidadoso de los diferentes puntos de vista y una evaluación de los beneficios y desafíos tanto de su conservación como de su eliminación. Es fundamental promover un diálogo inclusivo y participativo entre todas las partes involucradas para encontrar una solución equitativa que satisfaga los intereses y necesidades de la comunidad de Puente de Vallecas. En este sentido, nuestros estudiantes pueden desempeñar un papel importante al contribuir con su trabajo en esta asignatura.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto educativo se centran en una problemática urbana, pero buscan trascender los límites de la asignatura, involucrando a profesores de diferentes, departamentos y escuelas, disciplinas y grados. Aunque el proyecto se enfocó principalmente en una asignatura del Departamento de Urbanística y Ordenación de Territorio (DUyOT) de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSAM) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), se estableció contacto con profesores de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (ETSII) de la misma universidad y de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicación (ETSIST).

Como se mencionó anteriormente, más allá de proponer soluciones para el caso descrito, el proyecto educativo implica que los estudiantes comprendan las problemáticas sociales y ambientales que enfrentan nuestras ciudades en la actualidad, y que adquieran métodos y herramientas para analizar, evaluar y proponer soluciones alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las demandas de la población.

Además, el objetivo de la propuesta es que los alumnos se involucren en la realidad urbana, conozcan a los actores locales que intervienen en ella

y experimenten la aplicación directa de los conceptos teóricos estudiados en el aula en los fenómenos de transformación urbana. La inclusión de Asociaciones de Vecinos, que están familiarizadas con las luchas y reivindicaciones en los barrios, pero a veces están alejadas del mundo académico de la arquitectura y el urbanismo, les brinda a estas asociaciones un canal de comunicación y transmisión de sus demandas a través de la universidad.

Por otro lado, la incorporación de diferentes escuelas, departamentos y coordinadores de asignaturas en el proyecto tiene como objetivo superar las barreras de los programas educativos, apostando por un conocimiento transversal y multidisciplinario.

Por último, es importante destacar que el proyecto educativo aborda directamente siete de los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

- ODS 3: Salud
- ODS 4: Educación
- ODS10: Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos
- ODS 11: Ciudades
- ODS 13: Cambio climático
- ODS 16: Paz y justicia
- ODS 17: Alianzas

Además, este proyecto aprendizaje-servicio toca directamente cinco de los Objetivos Estratégicos de la Agenda Urbana Española. La Agenda Urbana Española es el marco que ha aterrizado los ODS a la realidad de los municipios españoles y un marco que nuestros estudiantes, como futuros profesionales del urbanismo, deben conocer para obtener y desarrollar sus futuros trabajos:

- Objetivo Estratégico AUE 1: Ordenar el territorio y hacer un uso racional del suelo, conservarlo y protegerlo.

- Objetivo Estratégico AUE 2: Evitar la dispersión urbana y revitalizar la ciudad existente.
- Objetivo estratégico AUE 3: Prevenir y reducir los impactos del cambio climático y mejorar la resiliencia.
- Objetivo estratégico AUE 5: Favorecer la proximidad y la movilidad sostenible.
- Objetivo estratégico AUE 6: Fomentar la cohesión social y buscar la equidad.
- Objetivo Estratégico AUE 10: Mejorar los instrumentos de intervención y la gobernanza.

2.1. Participantes en el proyecto

- Centros Implicados.
    - Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSAM) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).
    - Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).
    - Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicación (ETSIST) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).
- Entidades colaboradoras.
    - Asociación de Vecinos Puente de Vallecas – San Diego
    - Asociación de Vecinos Palomeras Baja
    - Asociación de Vecinos Doña Carlota
    - Asociación de Vecinos Los Pinos – Retiro Sur

Impacto del proyecto en la asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura:

El proyecto se desarrolla por 450 alumnos de la asignatura Ciudad y Urbanismo, asignatura obligatoria de 2º curso del Grado en Arquitectura e involucra a los 14 profesores que imparten dicha asignatura.

Repercusión del proyecto en las asignaturas “Control y Vigilancia Medioambiental” (53001422), “Acústica Ambiental” (53001951), "Retos en Ingeniería Ambiental I" (53001957) y "Retos en Ingeniería Ambiental II" (53001958) de los Másteres Universitarios en Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid:

Se estima que alrededor de 32 alumnos cursarán las asignaturas “Control y Vigilancia Medioambiental” (53001422), “Acústica Ambiental” (53001951), "Retos en Ingeniería Ambiental I" (53001957) y "Retos en Ingeniería Ambiental II" (53001958) de los Másteres Universitarios en Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid.

Los nueve profesores involucrados en el proyecto tutelan Trabajos Fin de Grado y podrán proponer a sus alumnos la elección de la problemática propuesta u otras relacionadas como tema de trabajo.

Repercusión en Trabajos Fin de Grado. Los profesores implicados en el proyecto que imparten tutela de fin de grado tanto en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura como en la Escuela Técnica Superior De Ingenieros Industriales y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid, propondrán a sus posibles tutelados que desarrollen su Trabajo Fin de Grado en el ámbito del proyecto.

3. METODOLOGÍA

En el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) "Ciudad y Urbanismo" de la Universidad Politécnica de Madrid, se plantean diferentes aproximaciones en función de los contenidos de docencia y se busca establecer un foro final para compartir los resultados desde diferentes enfoques. Esta asignatura, obligatoria en el segundo curso del Grado en

Fundamentos de la Arquitectura, es la primera que introduce a los estudiantes de arquitectura en las técnicas de análisis e intervención en la ciudad.

El desarrollo de esta asignatura se realiza en colaboración con las Asociaciones Vecinales de Puente de Vallecas: AAVV Doña Carlota, AAVV Los Pinos - Retiro Sur, AAVV Palomeras Baja y AAVV Puente de Vallecas - San Diego. Estas asociaciones firmaron un convenio con la universidad en el que se comprometieron a participar en las visitas de los alumnos al área de estudio, a plantear sus demandas y opiniones, y a colaborar en la evaluación final. También participaron en las sesiones inaugural y de clausura del curso.

El curso comienza con una visita al área de trabajo en compañía de los movimientos vecinales, seguida de acciones de observación, recopilación de información en redes sociales y entrevistas. A partir de estas experiencias, los estudiantes realizan un análisis y diagnóstico del ámbito, abordando aspectos demográficos, socioeconómicos, funcionales, morfológicos y paisajísticos. Los análisis cualitativos y cuantitativos se reflejan en tablas, gráficas y planos, y se busca identificar elementos comunes y sus relaciones con la morfología y el espacio social en diferentes escalas.

El enfoque docente elegido va más allá del ApS e incluye metodologías innovadoras como el Design Thinking, Aprendizaje Basado en Investigación, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Problemas, Método del Caso, Aprendizaje orientado a Proyectos, Contrato de Aprendizaje y Aprendizaje cooperativo.

Al finalizar el curso, los equipos presentan propuestas de actuación fundamentadas en el diagnóstico realizado, abordando tanto las problemáticas planteadas por los movimientos vecinales como los análisis realizados por los estudiantes, quienes entienden que deben presentar sus propuestas con documentos gráficos que maximicen su comprensión por parte de todo tipo de actores (ciudadanos, agentes sociales, responsables políticos, … en definitiva, no sólo técnicos). Los representantes del movimiento vecinal participan en la exposición de los trabajos de los alumnos, a los que pueden hacer comentarios, sugerencias y preguntas.

Además, los profesores de asignaturas relacionadas con el medio ambiente proponen a los estudiantes de los másteres en Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química desarrollar sus Trabajos Fin de Máster en el ámbito del proyecto. Se sugiere la monitorización de la calidad ambiental del entorno y la evaluación del impacto ambiental de las propuestas de transformación planteadas por los alumnos de la asignatura "Ciudad y Urbanismo".

Después del curso, se seleccionan propuestas para crear una exposición con paneles de gran formato, tanto en el barrio como en otros lugares, y se invitará a agentes políticos y académicos a participar. También se publicará un documento que refleje el desarrollo del curso y su relación con la realidad urbana de los barrios de Madrid, con el objetivo de proporcionar a futuros alumnos una visión del programa de la asignatura. Se convoca también una beca para la edición y maquetación de esta publicación.

El proyecto ApS continúa después del curso, y en la inauguración del siguiente se espera la participación de representantes del movimiento vecinal, alumnos del curso anterior y agentes locales. Esto busca cerrar el círculo formativo y fomentar la implicación y motivación de los estudiantes en el estudio del urbanismo.

En esta jornada de inauguración, también se mostrarán los resultados de los trabajos de los estudiantes de los másteres en Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El proyecto ha sido altamente satisfactorio tanto para los alumnos como para los agentes locales involucrados. Las exposiciones de los trabajos han generado interesantes debates dentro del movimiento vecinal, donde se han discutido las diversas propuestas planteadas y su viabilidad. Los estudiantes han tenido la oportunidad de contrastar sus ideas con la perspectiva de la comunidad. Además, las propuestas presentadas han estimulado al tejido social a organizar nuevas jornadas y exposiciones, con el objetivo de mantener el tema en la agenda política municipal y enriquecer sus posturas ante un tema de tal complejidad.

Después de finalizar el curso de "Ciudad y Urbanismo", las Asociaciones de Vecinos solicitaron una exposición pública de los paneles elaborados por los alumnos. Esta exposición tuvo lugar el 26 de febrero de 2023, bajo el “scalextric” de Puente Vallecas, escenario de las propuestas. El evento contó con la asistencia de alumnos, profesores, numerosos vecinos, periodistas locales y representantes de tres partidos políticos con representación en el Ayuntamiento de Madrid.

Posteriormente, las Asociaciones de Vecinos solicitaron conservar permanentemente la muestra en su local y organizaron una jornada de inauguración centrada en la participación ciudadana. Para este evento, invitaron a profesionales y profesores del grado de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, lo cual pudo enriquecer la red de contactos generada durante el proyecto ApS. Varios candidatos a las elecciones municipales del Ayuntamiento de Madrid también estuvieron presentes en esta jornada.

La muestra se exhibió de nuevo durante cinco días en las Jornadas de Puertas Abiertas organizadas por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) en la Central del Diseño del complejo cultural Matadero de Madrid.

En relación a la publicación, varios alumnos que cursaron la asignatura se presentaron a una beca para su edición y maquetación, y una de ellos la obtuvo. Actualmente, se encuentra trabajando en ello.

El ciclo del proyecto llegará a su fin durante la primera semana de septiembre, coincidiendo con la inauguración del curso 2023-2024. En esta etapa, participarán antiguos alumnos de "Ciudad y Urbanismo", así como alumnos que hayan elegido el tema para su Trabajo Fin de Máster en los programas de Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid, junto con las Asociaciones de Vecinos involucradas.

La experiencia obtenida por los docentes durante todo este proceso servirá para afinar la metodología y seguir desarrollándola en otros ámbitos de la ciudad mediante acuerdos con otras asociaciones implicadas en las problemáticas urbanas.

En cuanto a las competencias desarrolladas por los alumnos, el abordaje de una problemática urbana concreta y relevante, que posee dimensiones sociales, medioambientales y formales evidentes, así como el trabajo colaborativo en grupo para encontrar soluciones y las investigaciones autónomas llevadas a cabo, combinado con la presentación conjunta de los trabajos, implica que los estudiantes han desarrollado muchas de las competencias generales buscadas en sus programas de estudio. Estas competencias incluyen la visión espacial, la creatividad, la sensibilidad estética, la capacidad de análisis y síntesis, la toma de decisiones, la imaginación, la habilidad gráfica, la capacidad de organización y planificación, la motivación por la calidad, el razonamiento crítico, el trabajo en equipos interdisciplinarios, el compromiso ético, la sensibilidad hacia temas medioambientales, la resolución de problemas, el trabajo en colaboración con responsabilidades compartidas, la capacidad de gestión de información, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, la iniciativa y el espíritu emprendedor, las habilidades interpersonales, el liderazgo de equipos, la adaptabilidad a nuevas situaciones, y la comunicación oral y escrita en la lengua nativa.

La participación de alumnos procedentes de diferentes escuelas, departamentos y asignaturas también les ha brindado una perspectiva multidisciplinaria sobre los problemas y las posibles soluciones.

Por último, es importante destacar que, gracias al movimiento vecinal, la cuestión abordada se ha mantenido en la agenda política municipal.

5. PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Los miembros participantes en el proyecto desde la Universidad son los siguientes:

COORDINADOR

Alejandro Tamayo Palacios. Profesor del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Coordinador de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura y tutor de Trabajos Fin de Grado.

RESTO DE PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Eva Álvarez de Andrés. Directora del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Profesora de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura y tutora de Trabajos Fin de Grado.

José Carpio Pinedo. Profesor del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Profesor de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura y tutor de Trabajos Fin de Grado.

Inmaculada Mohíno. Profesora del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Profesora de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura y tutora de Trabajos Fin de Grado.

Nerea Morán. Profesora del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Profesora de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura y tutora de Trabajos Fin de Grado.

Federico Camerin. Investigador posdoctoral 'Margarita Salas' de la Universidad de Valladolid en estancia en el Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Colaborador docente de la Asignatura "Ciudad y Urbanismo" (35001304) del Grado en Fundamentos de la Arquitectura.

María Dolores Robustillo Fuentes. Profesora de la Asignatura "Control y Vigilancia Medioambiental" (53001422) del Máster Universitario en Ingeniería Química (MUIQ). Escuela Técnica Superior De Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Tutora de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster.

Adolfo Narros Sierra. Profesor de la Asignatura “Control y Vigilancia Medioambiental” (53001422 del Máster Universitario en Ingeniería Química (MUIQ). Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Tutor de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster.

Ignacio Pavón García. Coordinador del Máster Universitario en Ingeniería Ambiental (MUIA). Coordinador de las Asignaturas “Acústica Ambiental” (53001951) "Retos en Ingeniería Ambiental I" (53001957) y "Retos en Ingeniería Ambiental II" (53001958) del Máster Universitario en Ingeniería Ambiental (MUIA). Escuela Técnica Superior De Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Tutor de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster.

Juan Manuel de Andrés Almeida. Profesor de las Asignaturas "Retos en Ingeniería Ambiental I" (53001957) y "Retos en Ingeniería Ambiental II" (53001958) del Master Universitario en Ingeniería Ambiental (MUIA). Escuela Técnica Superior De Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Tutor de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster.

César Asensio Rivera. Profesor de la Asignatura “Acústica Ambiental” (595000137) del Grado en Ingeniería de Sonido e Imagen. Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicación. Tutor de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster.

Varios de los profesores de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura implicados son integrantes del Grupo de Innovación Educativa AMA, Aprendizaje en Metodologías Activas, y llevan años desarrollando la Metodología de Aprendizaje Servicio en otra de las asignaturas que imparten. Algunos de ellos pertenecen a la comunidad EELISA Ethics, Social Commitment and Entrepreneurship (ESCE).Por otro lado, los profesores de la ETSI Industriales pertenecen mayoritariamente al grupo de innovación educativa “Didáctica de la Química” y a la comunidad EELISA On-The Move relacionada con la movilidad urbana sostenible.

6. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Los profesores implicados en este proyecto quieren agradecer el apoyo fundamental de la Oficina de Aprendizaje de la Universidad Politécnica de Madrid, el entusiasmo de nuestros estudiantes y, sobre todo, a las Asociaciones de Vecinos del entorno de Puente de Vallecas que se han implicado tan activamente en el proyecto.

Federico Camerin ha participado en esta actividad en el marco del proyecto "La Regeneración Urbana como una nueva versión de los Programas de Renovación Urbana. Logros y fracasos", durante la estancia en el Grupo de Investigación en Arquitectura, Urbanismo y Sostenibilidad (GIAU+S) del Departamento de Urbanística y Ordenación Territorial de la Universidad Politécnica de Madrid. Este contrato está cofinanciado por el Ministerio de Universidades en el marco del Plan de recuperación, transformación y resiliencia, por la Unión Europea – NextGenerationEU y por la Universidad de Valladolid.

7. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Garay-Rondero, Claudia Lizette; Rodríguez Calvo,Ericka Zulema; Salinas-Navarro, David Ernesto (2019). Experiential learning at Lean-Thinking-Learning SpaceInternational Journal on Interactive Design and Manufacturing.

Gross, B., Tuchman, S., & Patrick, S. (2018). A national landscape scan of personalized learning in K-12 education in the United States. Vienna, VA: iNACOL.

Lench, S., Fukuda, E., & Anderson, R. (2015). Essential skills and dispositions: Developmental frameworks for collaboration, communication, creativity, and self-direction. Lexington, KY: Center for Innovation in Education at the University of Kentucky.

Levine, E. & Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. Vienna, VA: Aurora Institute.

Membrillo-Hernández, Jorge; Ramírez-Cadena, Miguel de Jesús; Ramírez-Medrano, Alicia; García-Castelán, Rosa M. G.; García-García,Rebeca (2021). Implementation of the challenge-based learning approach in Academic Engineering Programs. International Journal on Interactive Design and Manufacturing.

Nieves Tapia, M. (2022). “En el ApS, el protagonismo del alumnado es clave”

Nieves Tapia, M. (2001). La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela.

Novella Gil, Irati.(2013): Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia prometedora para la Inserción Social. La experiencia del CIP de Santurtzi. Universidad del País Vasco – EuskalHerrikoUnibertsitatea(UPV/EHU)

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (coord.).(2021) España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo. Madrid: Ministerio de la Presidencia.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press.

Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, P. (2011). It’s not a matter of time: Highlights from the 2011 Competency-Based Learning Summit.

CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ÁMBITO DEL URBANISMO MÁS ALLÁ DEL PERIODO DE DOCENCIA. EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESTABLECIENDO PUENTES, EN VALLECAS

NEREA MORÁN ALONSO
Universidad Politécnica de Madrid

ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
Universidad Politécnica de Madrid

JOSÉ CARPIO-PINEDO
Universidad Politécnica de Madrid

FEDERICO CAMERIN
Universidad de Valladolid-Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración de la universidad con entidades sociales desde el ámbito de la arquitectura y el urbanismo se viene desplegando de distintas formas en el contexto español. Algunos formatos habituales para el diseño de propuestas en procesos participativos, o que al menos parten de las necesidades y premisas definidas por asociaciones vecinales y locales, son los concursos de ideas, los cursos de verano, o las colaboraciones en el marco de asignaturas concretas de grado y postgrado, que pueden articularse en proyectos de aprendizaje servicio como el que se presenta en este texto.

Estos formatos tienen sus particularidades. Los concursos de ideas permiten poner el foco en un conflicto concreto y desarrollar diversas soluciones que dan pie al debate, suelen tener repercusión en medios locales y visibilizan alternativas a las soluciones previstas desde el planeamiento municipal. Pueden enfocarse a estudiantes universitarios de

arquitectura, o incentivar los equipos multidisciplinares, en los que caben otros enfoques desde la sociología, la antropología, la ecología, la economía, etc. Un ejemplo sería el concurso convocado en 2015 por la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet, en colaboración con la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de Valencia, para diseñar alternativas al PAI Benimaclet Este[13]. El objetivo era buscar propuestas sensibles a la transición entre la ciudad y la huerta histórica. El concurso se complementó con acciones de divulgación, mesas redondas y exposiciones, y consiguió una importante repercusión en prensa. Otro ejemplo realizado en la misma época sería el de Repensar Bon Pastor, concurso de ideas para una remodelación participativa y con cero desalojos en un barrio popular de Barcelona[14], planteado para visibilizar y buscar alternativas al Plan de Remodelación municipal, que preveía el derribo integral del conjunto de casi 800 casas baratas construidas en 1929. El jurado internacional se componía de urbanistas, antropólogos y activistas del ámbito de la vivienda y la planificación.

Por otra parte, los cursos de verano permiten una experiencia inmersiva en la realidad local, reuniendo a lo largo de una o varias semanas a participantes de diversas procedencias que trabajan junto a entidades locales, y a vecinos y vecinas de los ámbitos de trabajo. En este caso se produce una relación directa entre participantes del ámbito académico y ciudadanía, que interactúan en un periodo de tiempo predeterminado trabajando para generar una solución conjunta. Este es el esquema que siguen modelos como los Training School y los Summer Schools internacionales, financiados por Acciones COST, por el programa ERASMUS+, o por Universidades concretas. Algunos ejemplos realizados en nuestra geografía serían el Training School titulado Urban Agriculture inside the city: alternatives for vacant lots and public space, en el que docentes de universidades europeas de la red COST Urban Agriculture, en colaboración con el Centro de Estudios Ambientales de Vitoria-Gasteiz, organizaron en verano de 2014 un taller para evaluar y realizar propuestas a los espacios públicos del barrio de Zabalgana, poniendo el foco

[13] https://benimacletest.wordpress.com

[14] https://repensarbonpastor.wordpress.com

en la agricultura urbana como medio para recualificar y dotar de espacios de encuentro social a un espacio público sobredimensionado (Verdaguer, 2015). Un referente de este tipo de colaboraciones es El Casc, festival de reactivación socio cultural y urbana del centro histórico de Villena[15], impulsado por la Universidad de Alicante en colaboración con el Ayuntamiento de Villena, y organizado por la cooperativa de arquitectura y urbanismo El fabricante de Esferas, que durante cinco años (2013-2017), organizó talleres, acciones y actividades en las que participaban estudiantes de todo el mundo junto a vecinos y vecinas del municipio, con el objetivo de trabajar sobre el patrimonio arquitectónico y cultural del centro histórico. Se materializó en acciones tanto permanentes como efímeras, en la forma de intervenciones en solares, construcción de mobiliario urbano, murales colectivos, intervenciones de paisajismo y reverdecimiento, encalado de muros, instalaciones y exposiciones temporales, diagnósticos y cartografías participativas, talleres de video y radio, espacios de debate, cocina, etc.

Finalmente, en el contexto académico de las asignaturas de urbanismo de grado y postgrado, es habitual trabajar en entornos locales, en los que tener un acceso sencillo a los ámbitos de trabajo para poder realizar trabajo de campo, y en muchas ocasiones contactando con agentes institucionales o de la sociedad civil. En el Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad Politécnica de Madrid, en dos de las cuatro asignaturas troncales (Ciudad y Urbanismo de segundo curso, y Ciudad y Medio de tercer curso) se ha formalizado esta colaboración mediante proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) financiados por la Universidad.

1.1. Estudio de caso: proyecto de aprendizaje-servicio "Estableciendo puentes entre la universidad y el tejido social madrileño: análisis y propuestas para reordenar el entorno del Puente de Vallecas y estudio de su posible transformación desde una perspectiva sostenible"

[15] http://www.elcasc.com

1.1.1. El Scalextric de Puente de Vallecas

El ámbito de trabajo del proyecto ApS que se presenta es el entorno de la M-30 (primer anillo de circunvalación de la ciudad de Madrid) en Puente de Vallecas, donde se transforma en un paso elevado, conocido popularmente como scalextric.

Esta infraestructura tiene fuertes impactos sociales y ambientales: contaminación atmosférica y acústica causada por el tráfico, ruptura de la continuidad urbana y de la accesibilidad peatonal… Además, materializa la brecha socio-económica entre los barrios y distritos que separa: Adelfas (distrito de Retiro, en el norte), y San Diego y Nueva Numancia (distrito Puente de Vallecas, en el sur). En el norte observamos un tejido urbano regular, con espacios públicos más amplios y de mayor calidad, así como mayor nivel de renta y educativo. En la parte de Vallecas, encontramos un tejido denso de parcelación periférica, con viviendas de menor superficie, viario más estrecho y menor cantidad de zonas libres. Además de contar con datos socioconómicos que denotan mayor vulnerabilidad, como se indica en diversos estudios (Hernández Aja et al., 2018).

Las asociaciones vecinales llevan décadas demandando la demolición del paso elevado, desde las obras de soterramiento de la M-30 (El País, 2004). En los últimos años se ha intensificado la acción vecinal, en junio de 2022 se hizo el Festival vecinal Fuera el Scalextric, convocado por la Federación Regional de Asociaciones Vecinales de Madrid (FRAVM), junto a las AAVV de Retiro y Puente de Vallecas, con el apoyo de 12 entidades ecologistas y sociales, y de 5 partidos políticos. En este acto dos columnas de manifestantes llegados de los dos distritos confluían bajo el paso elevado, donde se celebraron actividades infantiles y conciertos. Ese mismo año se dispusieron pancartas en el recorrido de la San Silvestre vallecana, el día de fin de año, con el lema "¡Fuera Scalextric!".

FIGURA 1. *Cartel de acción vecinal Fuera el Scalextric, 2022.*

Fuente: Federación Regional de Asociaciones Vecinales de Madrid FRAVM

En cuanto al Ayuntamiento, responsable en última instancia de las acciones a emprender en lo concerniente a esta infraestructura, se han planteado distintos objetivos y dificultades relativas al desmantelamiento del paso elevado. En marzo de 2021 el pleno municipal lo aprobaba por unanimidad, y ponía como plazo para el inicio de las obras el año 2023. Sin embargo, en noviembre de 2022, el Área de Gobierno de Medio Ambiente y Movilidad ponía encima de la mesa los problemas técnicos y económicos que suponía esta intervención, cuestionando la mejora ambiental que lograría el proyecto tal y como estaba formulado.

En el debate público se pueden identificar distintos puntos de vista entre la ciudadanía y en los colectivos locales, tanto a favor como en contra de la demolición. Desde argumentos de justicia ecológica, cohesión social, reequilibrio dotacional o identidad barrial, hasta debates sobre la gentrificación que podría generar una intervención semejante si no se acompaña de políticas sociales para la protección de la población que habita en los barrios afectados.

1.1.2. Participantes en el proyecto Aps

La asignatura a la que se vincula el proyecto ApS tiene por nombre "Ciudad y Urbanismo", y es una asignatura obligatoria en segundo curso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Supone el primer contacto del alumnado con el urbanismo, en el que se les pide que se familiaricen con la complejidad de los procesos urbanos a través de contenidos teóricos y prácticos, para llegar a entender y aplicar técnicas y herramientas concretas (Tamayo Palacios, 2022).

Los proyectos de ApS están diseñados para combinar el aprendizaje académico y los servicios a la comunidad, mediante el trabajo del alumnado en situaciones reales. Los resultados académicos se evalúan conforme a la adquisición de conocimientos curriculares y habilitades técnicas. La evaluación del impacto social se refiere más bien a la transferencia de saberes y tecnologías:

> El proyecto tiene que tener en cuenta la sostenibilidad de los cambios que proporciona la intervención y ofrecer herramientas para que la comunidad siga con las mejoras propuestas. [...] Un buen proyecto de aprendizaje servicio pasa, no sólo por lo que los estudiantes puedan hacer a lo largo del proyecto, sino por lo que la comunidad pueda seguir haciendo en el mediano y largo plazo con las herramientas que se le hayan ofrecido. (Campo, 2015:100).

En el transcurso del proyecto ApS, durante el curso académico 2022-23, se ha realizado un diagnóstico del ámbito y se han elaborado propuestas sobre sobre el futuro del paso elevado (demolición, conservación, cambio de uso…), con el fin de aportar nuevos elementos al debate. También se ha reflexionado y trabajado sobre otras cuestiones relacionadas con los espacios públicos, la movilidad, la accesibilidad, el paisaje urbano, la vivienda, los equipamientos o la ecología urbana en los barrios analizados. El objetivo es analizar los problemas ambientales y sociales del ámbito y proponer soluciones para revitalizarlo y mejorar su calidad de vida.

En el proyecto han participado además las asignaturas “Control y Vigilancia Medioambiental”, “Acústica Ambiental”, "Retos en Ingeniería Ambiental I" y "Retos en Ingeniería Ambiental II" de los Másteres Universitarios en Ingeniería Ambiental e Ingeniería Química de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid.

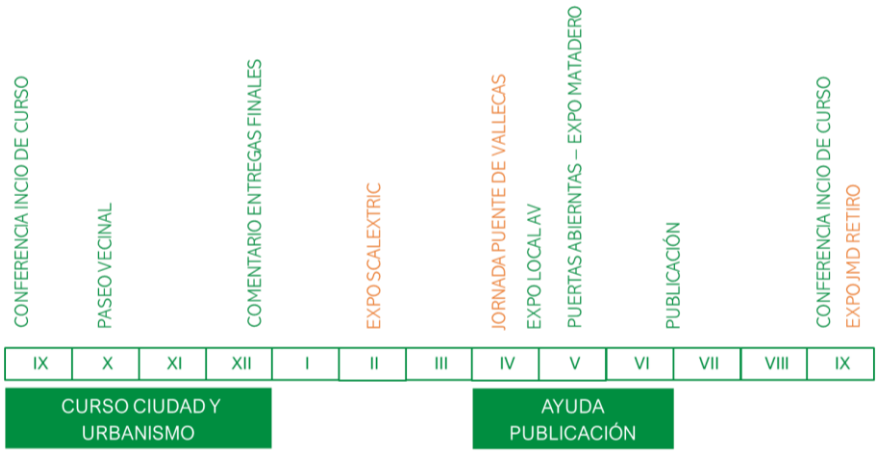
Por parte de las entidades locales, han formado parte del convenio de colaboración cuatro Asociaciones Vecinales: la de Puente de Vallecas–San Diego, la de Palomeras Bajas, la de Doña Carlota y la de Los Pinos de Retiro Sur. Estas entidades han participado en el acto inaugural de la asignatura, con una ponencia sobre el conflicto del scalextric; en la fase de diagnóstico, responsabilizándose de la organización de paseos vecinales por el ámbito, en los que mostraban sus problemas y potencialidades, y en los que contaban la historia de las luchas y conquistas vecinales. Representantes de las asociaciones acudieron el día de la entrega final y colaboraron en la corrección de la presentación oral de los ejercicios de diagnóstico y propuesta. Además, en la fase de divulgación, se encargaron de gestionar los permisos y organizar el montaje de las exposiciones realizadas en los barrios, así como de la coordinación de la jornada centrada en la participación ciudadana, celebrada el 22 de abril.

FIGURA 2. *Jornada sobre participación celebrada el 22 de abril de 2023*

Fuente: AAVV San Diego (2023)

En la figura 3 se puede ver el cronograma de las acciones realizadas en el proyecto, en verde las programadas inicialmente, y en naranja las acciones adicionales que se han incorporado en su transcurso, por iniciativa de las asociaciones vecinales participantes. Se puede observar que las acciones de presentación, divulgación y debate de propuestas se desarrollan una vez acabado el periodo de docencia de la asignatura, algunas incluso 5 y 9 meses más tarde. Esto indica que el proyecto en primera instancia ha logrado una continuidad gracias al compromiso e implicación de asociaciones, profesorado y alumnado.

FIGURA 3. *Cronograma de acciones del proyecto.*



Fuente: elaboración propia (2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este texto es analizar qué tipo de materiales y actividades generados en un proyecto de ApS en el ámbito del urbanismo pueden ser útiles para dar continuidad a los proyectos y generar impacto social. Para ello se avanza un método de evaluación que incorpora las especificidades de este tipo de proyectos. Se consideran los siguientes objetivos parciales:

- Identificar las especificidades de los proyectos ApS en el ámbito disciplinar del urbanismo.
- Identificar las actividades y agentes que pueden dar continuidad a estos proyectos.
- Identificar los materiales que además de ser útiles para el aprendizaje académico y competencial del alumnado, sirve para dinamizar debates en torno a la sostenibilidad y calidad de vida urbana.
- Definir un sistema de evaluación adaptado a los proyectos ApS de urbanismo, y aplicarlo al caso analizado, el proyecto

"Estableciendo puentes entre la universidad y el tejido social madrileño: análisis y propuestas para reordenar el entorno del Puente de Vallecas y estudio de su posible transformación desde una perspectiva sostenible".

3. METODOLOGÍA

3.1. Especificidades de los proyectos ApS del ámbito del urbanismo

Una serie de factores aclaran por qué es importante y cómo se puede conseguir la continuidad de los proyectos ApS en el ámbito del urbanismo.

- Escala espacial y temporal amplias. Generalmente ámbito de escala de barrio o distrito, considerando periodos de varios años para el desarrollo de los programas o proyectos propuestos.
- Diversidad de temas de análisis y propuesta. Abordan cuestiones relacionadas con la reforma, regeneración o desarrollo urbano. Se requiere un análisis socioeconómico, morfológico y funcional, sobre cuestiones como la vivienda, los equipamientos, el espacio público, la movilidad, la accesibilidad, el paisaje urbano, etc.
- Necesidad de iniciativa pública para realizar cambios permanentes. Para que se produzca una actuación es necesario el compromiso de las autoridades públicas y la definición de políticas, programas o proyectos con sus respectivos protocolos y plazos de tramitación.

3.2. Evaluación del impacto social de proyectos APS en el ámbito del urbanismo

Para evaluar el impacto social del proyecto, se ha tomado como referencia el esquema propuesto por Campo (2015) para proyectos ApS:

- El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.
- El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.
- El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (transferencia de herramientas y conocimiento).
- El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.

Considerando las especificidades de los proyectos de ApS en el ámbito del urbanismo, y en base a la metodología de selección de ámbitos de actuación descrita en otro capítulo de esta publicación por los autores, se reformulan estos puntos, y se añade uno adicional:

- El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas. (Se da por supuesto, dado que es una de las premisas de la metodología de selección de ámbitos de trabajo.)
- INFLUENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL. El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto social, involucrando a la ciudadanía en el debate sobre las carencias, potencial y conflictos urbanos trabajados.
- TRANSFERENCIA DE HERRAMIENTAS Y CONOCIMIENTO. El proyecto facilita herramientas a la comunidad para asegurar su continuidad.
- INCIDENCIA POLÍTICA. El proyecto influye en la actuación de la administración pública competente propiciando que las necesidades sean atendidas mediante el desarrollo de políticas, programas o proyectos que aborden las carencias y conflictos urbanos trabajados.
- TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO URBANO. El proyecto genera cambios físicos y mejoras efectivas y pemanentes en el espacio urbano.

Para evaluar estos aspectos se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, mediante autoevaluación y encuestas a las entidades no universitarias implicadas.

En la autoevaluación se proponen los siguientes indicadores cuantitativos:

TABLA 1. *Indicadores de evaluación del proyecto ApS*

INDICADOR	REFERENCIA	ALCANCE
BLOQUE 1. INFLUENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL		
Nº de actividades realizadas en el ámbito local	Planificadas	Realizadas
Nº de actividades realizadas en espacios de centralidad o en la universidad	Planificadas	Realizadas
Nº de personas que participan en las actividades	Alumnado total	Alumnado en actividades optativas
	Profesorado total	Profesorado en actividades optativas
	Entidades sociales	Vecinos/as participantes en actividades
Nº de visitas on-line de los materiales generados		Descargas
BLOQUE 2. TRANSFERENCIA DE HERRAMIENTAS Y CONOCIMIENTOS		
Nº de materiales producidos	Planificados	Realizados / Seleccionados
BLOQUE 3. INCIDENCIA POLÍTICA		
Nº de representantes políticos en las actividades	Referencia Juntas Municipales de Distrito	Participantes
Nº de personal técnico municipal en las actividades	Referencia Juntas Municipales de Distrito	Participantes
BLOQUE 4. TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO URBANO		
Nº de políticas comprometidas		
Nº de actuaciones sectoriales o urbanísticas		

Se ha abordado también una evaluación cualitativa, realizando una encuesta a las asociaciones vecinales implicadas en el proyecto, con el siguiente contenido:

TABLA 2. *Encuesta de evaluación del proyecto ApS, destinada a las entidades sociales participantes*

BLOQUE 0. INTERÉS GENERAL Y EL TRANSCURSO DEL PROYECTO	
1. ¿En general valoras positivamente el transcurso del proyecto y sus resultados?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada positivo y 5 Muy positivo
2. ¿Cómo valoras la organización y la comunicación interna?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada positivo y 5 Muy positivo
BLOQUE 1. INFLUENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL	
3. ¿Han servido los actos y materiales generados (paneles, futura publicación) para visibilizar el problema del scalextric y generar debate?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada de acuerdo y 5 Muy de acuerdo
4. ¿Cómo valoras la participación de vecinas/os (sean o no de las asociaciones) en las actividades realizadas?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Poca participación y 5 Mucha participación
5. ¿Cómo valoras la participación de alumnado y profesorado en las actividades realizadas?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Poca participación y 5 Mucha participación
BLOQUE 2. TRANSFERENCIA DE HERRAMIENTAS Y CONOCIMIENTOS	
6. ¿Crees que hubiese sido interesante realizar otro tipo de actividades?	Opciones múltiples: Talleres de diagnóstico participativo Entrevistas en el barrio Asistir a correcciones en las aulas Talleres de diseño participativo Otras No
7. ¿Crees que hubiese sido interesante generar otro tipo de materiales?	Opciones múltiples: Folletos Videos Otros No
8. ¿Crees que se debería haber integrado a algún otro colectivo, institución o grupo en el proyecto?	Respuesta libre
MEJORAS Y COMENTARIOS	
9. ¿Alguna sugerencia para mejorar en el futuro proyectos de este tipo?	Respuesta libre
10. ¿Algún otro comentario?	Respuesta libre

No se han incluido preguntas relativas a los dos últimos puntos, dado que en el caso concreto evaluado era evidente que no se había alcanzado el escalón de la incidencia institucional o de transformación física de la realidad urbana. Preguntas en este sentido podrían ser las recogidas en la Tabla 2.

TABLA 3. *Ampliación de la encuesta de evaluación del proyecto ApS, destinada a las entidades sociales participantes*

BLOQUE 3. INCIDENCIA POLÍTICA	
11. ¿Cómo valoras la participación de representantes políticos en el proyecto?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada positivo y 5 Muy positivo
12. ¿Cómo valoras la participación de personal técnico municipal en el proyecto?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada positivo y 5 Muy positivo
13. ¿Cómo valoras el compromiso de la Administración pública en el proyecto?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada positivo y 5 Muy positivo
BLOQUE 4. TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO URBANO	
14. ¿Consideras que las políticas públicas surgidas/comprometidas a raíz del proyecto son adecuadas para responder a las necesidades detectadas?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada adecuadas y 5 Muy adecuadas
15. ¿Consideras que las mejoras realizadas en el espacio público han solucionado los problemas abordados?	Escala lineal de 1 a 5 donde 1 es Nada de acuerdo y 5 Muy de acuerdo

4. RESULTADOS

4.1. Indicadores cuantitativos

En el transcurso del proyecto "Estableciendo puentes entre la universidad y el tejido social madrileño: análisis y propuestas para reordenar el entorno del puente de Vallecas y estudio de su posible transformación desde una perspectiva sostenible" se han registrado indicadores elevados de realización.

En el bloque de Influencia en el contexto social, se ha duplicado el número de actividades de divulgación realizadas respecto al número previsto. En las actividades no obligatorias realizadas en los barrios objeto del proyecto (visitas, exposiciones y jornadas, en fin de semana y fuera del periodo docente) la participación de alumnado y profesorado ha sido elevada, aunque más intensa en el transcurso de la asignatura que en las actividades de divulgación posteriores. Así, en el paseo vecinal se alcanzó un 70% de participación (10 de 14 profesores/as y 80 alumnos/as en relación a 112 grupos de trabajo). En las exposiciones bajó el porcentaje (57% del profesorado, casi un 20% en relación a número de grupos de trabajo); la participación en las jornadas no se considera un indicador

relevante al haberse realizado una invitación a exponer el trabajo a personas concretas.

No se cuenta con información de la participación en las actividades de centralidad (exposición en Matadero Madrid, ya que fue una actividad abierta que se prolongó una semana y no se realizó registro de visitantes).

Respecto a la transferencia de conocimiento, los materiales producidos respondieron a la previsión, y se realizó una selección de trabajos para adecuarse al espacio disponible de exposición, y al espacio en la publicación.

Los indicadores relativos a la incidencia política muestran que acudieron al primer evento (exposición bajo el paso elevado), representantes de 2 partidos políticos de la Junta Municipal de Distrito.

TABLA 4. *Indicadores de evaluación del proyecto ApS Estableciendo puentes entre la universidad y el tejido social madrileño*

INDICADOR	REFERENCIA	REALIZADO
BLOQUE 1. INFLUENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL		
Nº de actividades realizadas en el ámbito local	1 paseo vecinal 1 exposición	1 paseo vecinal 3 exposiciones 1 jornada de debate
Nº de actividades realizadas en espacios de centralidad o en la Universidad	1 conferencia 1 exposición	1 conferencia 1 exposición 1 corrección de entrega
Nº de personas que participan en las actividades locales	450 alumnos/as 112 grupos de trabajo	80 alumnos/as (paseo) | 70% 20 alumnos/as (expos) | 18% 2 alumnos/as (jornadas)
	14 profesores/as	10 profesores/as (paseo) | 70% 8 profesores/as (expos) | 57% 1 profesor (jornadas)
	4 AAVV 6 representantes de AAVV en organización	100 visitantes estimados (expos) 28 participantes (jornadas)
Nº de personas que visitan online los materiales generados	Sin datos	Sin datos
BLOQUE 2. TRANSFERENCIA DE HERRAMIENTAS Y CONOCIMIENTOS		
Nº de materiales producidos	110 paneles 1 publicación	40 paneles seleccionados 1 publicación
BLOQUE 3. INCIDENCIA POLÍTICA		
Nº de representantes políticos en las actividades	4 partidos políticos en las JMD	3 representantes de 2 partidos en las actividades

4.1. EVALUACIÓN CUALITATIVA. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

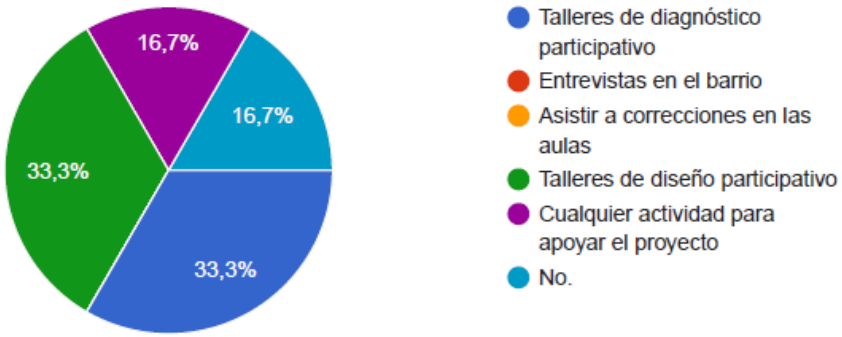
La encuesta se ha difundido por la lista de correo de coordinación de actividades, en la que participaban 6 personas de entidades vecinales y 2 profesores. Se pidió que se hiciera llegar a otras personas implicadas en el desarrollo de las actividades que pudieran evaluar las cuestiones planteadas en la encuesta. Han respondido a la encuesta 6 personas de las asociaciones vecinales.

En general la evaluación del proyecto es muy positiva. En el primer bloque de preguntas 5 personas han considerado muy positivo el proyecto y sus resultados (media 4,8 sobre 5); y 4 personas han otorgado la máxima puntuación a la organización y comunicación (media de 4,6 sobre 5).

En el bloque de impacto en el contexto social, se ha respondido que los actos y materiales generados han servido mucho o bastante para visibilizar el problema del scalextric y generar debate (media de 4,5 sobre 6). A la participación vecinal en las actividades se le ha dado una puntuación media (3,5 sobre 5), mientras la participación de alumnado y profesorado se ha valorado mejor (media de 4,5 sobre 6), aunque como se ha visto en los indicadores cuantitativos el número de participantes tampoco ha sido muy elevado.

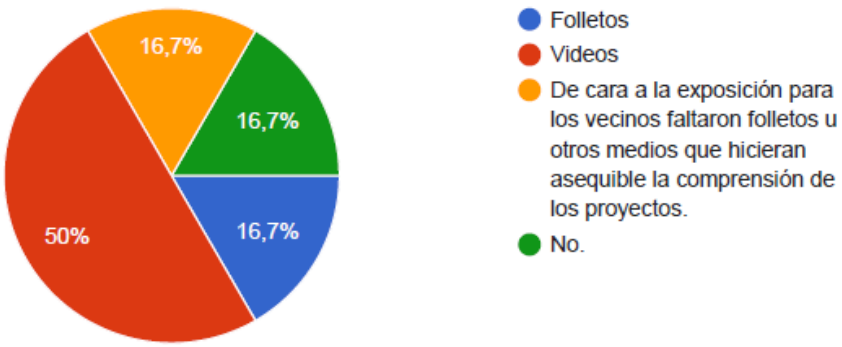
En el bloque de transferencia de herramientas y conocimientos, se ha planteado el interés de realizar otro tipo de actividades, especialmente talleres de diagnóstico participativo (un tercio de las respuestas) y de diseño participativo (un tercio de las respuestas), aunque también se ha respondido que no era necesario. En cuanto a los materiales generados, más de la mitad considera que realizar videos o folletos hubiese ayudado a la divulgación y a una mejor comprensión por parte de la ciudadanía. Finalmente se considera importante ampliar la participación, integrando a otros colectivos en el proyecto, como grupos ecologistas, colectivos de personas con movilidad reducida o instituciones como las Juntas Municipales de Distrito.

FIGURA 4. *¿Crees que hubiese sido interesante realizar otro tipo de actividades?*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. ¿Crees que hubiese sido interesante generar otro tipo de materiales?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las propuestas de mejora del proyecto, se plantean tres cuestiones relacionadas con la contextualización inicial del trabajo (se propone que las asociaciones puedan aportar materiales o que haya más espacios de diálogo al inicio del proyecto para orientar el trabajo de los estudiantes), con la divulgación (generación de materiales como videos), y con la continuidad en el tiempo (repetir la experiencia en el mismo ámbito con otros alumnos, vincular la extensión universitaria a la colaboración permanente con asociaciones vecinales en ámbitos concretos).

Los comentarios libres se refieren al interés de mantener la vinculación en el futuro.

6. DISCUSIÓN

Una de las cuestiones que surgen del análisis de los resultados es cómo evaluar la participación del alumnado y la continuidad de su implicación en los procesos, más allá del periodo de docencia. Si los datos cuantitativos indican porcentajes no muy elevados de participación, en la evaluación cualitativa este aspecto se ha valorado muy positivamente. Una clave está en el elevado número de alumnos/as en la asignatura y en la dificultad de diseñar actividades que les permitan tener un papel activo en el proyecto fuera de las aulas.

Otra cuestión destacable es la tensión entre la continuidad de los proyectos (que permita desarrollar procesos largos con capacidad de profundizar y generar mayor impacto en barrios concretos), y la adecuación a los ritmos y dinámicas de la universidad. En proyectos que se vinculan a asignaturas cuatrimestrales es complicado desplegar más acciones en el ámbito local. Por otra parte, tampoco es sencillo establecer una vinculación permanente con un barrio concreto, bien sea manteniendo el proyecto en la misma asignatura con alumnado distinto cada curso, o adaptando el proyecto a un mismo grupo de alumnos/as en cursos sucesivos.

7. CONCLUSIONES

El proyecto de ApS "Estableciendo puentes entre la universidad y el tejido social madrileño", desarrollado en el curso académico 2022-23, ha mantenido la continuidad más allá del periodo de docencia, gracias principalmente al compromiso de las asociaciones vecinales participantes, y a la implicación de profesorado y alumnado. Una de las claves de esta continuidad es el tipo de materiales generados, que permiten multiplicar los espacios físicos y virtuales de divulgación, y mantener abierto el debate entre la ciudadanía.

Los proyectos de ApS en el ámbito del urbanismo presentan peculiaridades relativas a su escala espacial y temporal, a la amplitud de los temas de análisis y propuesta, y a la necesaria implicación de distintos agentes, entre los que las administraciones públicas son imprescindibles para conseguir transformaciones permanentes en el contexto urbano, lo que supone el escalón más alto de impacto social.

El impacto social del proyecto se ha evaluado en base a datos cuantitativos y cualitativos, concluyendo que el transcurso del proyecto ha sido muy positivo, y que se ha logrado cierta influencia en el contexto social, aunque no se ha conseguido una incidencia política que propicie el compromiso en el desarrollo de políticas públicas que aborden los conflictos urbanos trabajados.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La metodología explicada sólo es posible gracias a la participación de los colectivos vecinales y la implicación del conjunto de profesores que participan en la asignatura.

Por otro lado, también hay que agradecer a la Universidad Politécnica de Madrid su apuesta por la metodología de Aprendizaje Servicio, materializada en su convocatoria de ayudas.

No se puede olvidar, tampoco el apoyo del Grupo de Innovación educativa "Aprendizaje en Metodologías Activas (AMA) del que varios de los redactores son integrantes.

Por último, hay que señalar que Federico Camerin, uno de los redactores de la propuesta, ha participado en el marco del proyecto "La Regeneración Urbana como una nueva versión de los Programas de Renovación Urbana. Logros y fracasos", durante la estancia en el Grupo de Investigación en Arquitectura, Urbanismo y Sostenibilidad (GIAU+S) del Departamento de Urbanística y Ordenación Territorial de la Universidad Politécnica de Madrid. Este contrato está cofinanciado por el Ministerio de Universidades en el marco del Plan de recuperación, transformación y resiliencia, por la Unión Europea – NextGenerationEU y por la Universidad de Valladolid.

9. REFERENCIAS

Campo, Laura. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1, 91-111. DOI 10.1344/RIDAS2015.1.6

Aps UPM. Oficina de Aprendizaje Servicio (2022). Convocatoria 2023. Premios a Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). https://aprendizajeservicio.upm.es/aps-en-la-upm/convocatorias/convocatorias-abiertas/

Hernández Aja, Agustín; Rodríguez Alonso, Raquel; Rodríguez Suárez, Iván (Dir.) (2018) Barrios vulnerables de las grandes ciudades españolas. 1991 / 2001 / 2011. Madrid: Instituto Juan de Herrera (IJH). ISBN: 978-84-9728-568-1. Archivo Digital: http://oa.upm.es/51015

País, El (2004) Los vecinos reclaman a Gallardón que retire el puente de Vallecas, 20 de junio de 2004. https://elpais.com/diario/2004/06/20/madrid/1087730669_850215.html

Tamayo Palacios, A. (2022). ANX-PR/CL/001-01 Guía de aprendizaje Asignatura 35001304 - Ciudad Y Urbanismo. https://www.upm.es/comun_gauss/publico/guias/2022-23/1S/GA_03AQ_35001304_1S_2022-23.pdf

Verdaguer Viana-Cárdenas, Carlos (2015). COST Action Urban Agriculture Europe Training School «Urban agriculture inside the city:alternatives for vacant lots and public space». Monografía (Informe Técnico). E.T.S. Arquitectura (UPM), COST Action TD 1106 Urban Agriculture in Europe. https://oa.upm.es/33695/

ENSAYANDO TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN EL AULA: UNA PROPUESTA DOCENTE PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL PATRIMONIO DESDE LA ANTROPOLOGÍA[16]

CANDELA MORADO[17]
Universidad Politécnica de Madrid/INCIPIT-CSIC

VÍCTOR DEL ARCO[18]
Universidad Autónoma de Madrid/INCIPIT-CSIC

1. INTRODUCCIÓN

En el presente texto compartiremos los aprendizajes recogidos durante la realización del curso de posgrado y especialización titulado: "Curso de Trabajo de Campo Etnográfico para profesionales del Patrimonio" que se imparte con regularidad anual en el *Experimental Ethnographies Lab* (EEL) del Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPIT-CSIC).

El ámbito de los Estudios del Patrimonio se caracteriza por su marcado carácter multidisciplinar. Uno de los retos principales del curso es adaptarse a un origen y experiencia investigadora muy dispar entre el alumnado. Al curso acuden estudiantes/profesionales/investigadoras con una formación muy variada (arquitectura, historia, arqueología, astrofísica, arte, sociología o antropología, entre otros) pero con un interés compartido en torno a las Ciencias del Patrimonio.

[16] Este capítulo ha sido posible gracias al proyecto "HabitPAT. Los cuidados del patrimonio" (PID2020–118696RB-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

[17] Investigadora postdoctoral UPM. Investigadora visitante en el Instituto de Ciencias del Patrimonio CSIC: candela.morado@gmail.com

[18] Investigador postdoctoral UAM. Investigador visitante en el Instituto de Ciencias del Patrimonio INCIPIT-CSIC: victor.arco@uam.es

El objetivo principal del curso fue introducir al alumnado en la investigación de tipo etnográfico para al abordaje de problemáticas propias de los Estudios de Patrimonio. En este sentido, el curso se centró en aprender a complejizar y problematizar los procesos de patrimonialización y los efectos que generan sobre los diferentes territorios en los que se despliegan. Para ello diseñamos estrategias metodológicas innovadoras consistentes en la articulación de contenidos teóricos con una serie de ejercicios prácticos pensados para que el alumnado pusiera en práctica *in situ* las técnicas de investigación etnográfica, comprobando con sus propias manos las dificultades/potencialidades de estas técnicas de investigación.

El curso de diseñó en siete módulos conectados en los que se trataba de explicar en qué consiste una investigación etnográfica, a través de adentrarnos en la observación participante como situación metodológica, e incluyendo técnicas que van desde la elaboración del diario de campo hasta las cartografías colectivas, pasando por las historias de vida y las entrevistas personales, entre otras. En concreto en este artículo nos centraremos en las experiencias prácticas ("fuera del aula") para el aprendizaje de tres dispositivos etnográficos concretos: de derivas, los diarios de campo y los mapeos colectivos. Los tres formaron parte de los módulos formativos del curso entre otras técnicas participativas, pero queremos destacarlos, presentarlos y analizarlos en este artículo con detenimiento por los buenos resultados que obtuvimos en su desarrollo.

El estudiantado en sucesivas sesiones fue experimentando con la puesta en práctica de los tres dispositivos etnográficos propuestos, comprobando los límites y potencialidades que estos podían aportar al abordaje de problemáticas en sus propias investigaciones. Las sesiones se diseñaron para fomentar una participación creativa y experimental que desbordase los contornos habituales del aula. Como broche final del curso, el alumnado presentó un diseño de investigación propio donde debían explicar la pertinencia del uso de algunos de estos dispositivos etnográficos especificando el objetivo y pertinencia de su puesta en marcha.

Estructuraremos el artículo en tres partes. Comenzaremos con una breve *introducción* al curso de posgrado y especialización. En esta introducción sintetizaremos la estructura y contenidos principales ara dar una

visión general. Luego continuaremos con el apartado de *objetivos*, donde sintetizaremos los objetivos principales que pretendíamos desarrollar en el curso, así como los retos docentes a los que enfrentábamos específicamente en este curso. En el apartado de *resultados y discusión* expondremos cómo pusimos en práctica los dispositivos etnográficos propuestos, también cómo se comprobaron los límites y potencialidades que estos podían aportar al abordaje de problemáticas relativas a la investigación en Ciencias del Patrimonio, apuntando a las dudas o problemas que surgieron. Por último, y a modo de *conclusión*, presentaremos los hallazgos principales de la puesta en práctica de los distintos dispositivos etnográficos y cómo estos ayudaron no solo a "aterrizar" los conocimientos teóricos adquiridos, sino a abrir un diálogo común en torno a la utilidad de estos métodos para la investigación social, los roles de las personas investigadoras, la ética en la investigación y la capacidad de transformación social de nuestras investigaciones.

1.1. Breve introducción al curso de postgrado

El curso de posgrado y especialización titulado "Curso de Trabajo de Campo Etnográfico para profesionales del Patrimonio" que se imparte *Experimental Ethnographies Lab* (EEL) del Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPIT-CSIC). Cuenta ya con 5 ediciones desde el 2015 y se trata de un curso semipresencial de dos semanas (la primera presencial y la segunda de tutorías en remoto). El curso va dirigido a estudiantes, personal investigador o profesionales (de cualquier disciplina de humanidades, ciencias sociales o ciencias naturales) que desarrollen su práctica en ámbitos vinculados al patrimonio y las industrias culturales.

Tiene como objetivo principal dotar al alumnado de un conocimiento teórico y práctico sobre las principales técnicas del trabajo de campo etnográfico y está pensado como un recorrido continuo de aprendizaje en 7 módulos:

- **M1** introductorio en el que se explica en qué consiste el trabajo de campo etnográfico y los estudios de patrimonio.
- **M2** en el que se expone la necesidad de aplicar unos principios éticos dentro de cualquier investigación.

- **M3** despliega las técnicas de entrevista, historias de vida y grabación de audio.
- **M4 y 5** presentan tres dispositivos etnográficos: las derivas, el diario de campo y las cartografías colectivas, introduciéndolos de manera teórica y también práctica.
- **M6** introduce en la antropología visual y nos explica la utilidad del uso de fuentes audiovisuales para la investigación etnográfica.
- **M7** presenta la técnica de IAP(Investigación Acción Participativa), que adquiere una especial relevancia en la investigación antropológica actual con un enfoque participativo.

Tutorías y cierre del curso con las presentaciones orales de los trabajos realizados. El alumnado presenta un diseño de investigación propio en el que explicita el uso de algunos de estos dispositivos etnográficos especificando el objetivo y pertinencia de su puesta en marcha.

La organización del curso en 7 módulos no se trata solo de una propuesta programática, si no también conceptual, que pretende problematizar la práctica etnográfica (cómo es y cómo debería de ser) y en concreto en el desarrollo del trabajo de campo etnográfico.

2. RETOS/FORTALEZAS Y OBJETIVOS

El curso de especialización buscaba introducir a un alumnado muy diverso en la investigación de tipo etnográfico para el abordaje de problemáticas propias de los Estudios de Patrimonio.

El curso se centró en aprender a complejizar y problematizar los procesos de patrimonialización y los efectos que generan sobre los diferentes territorios en los que se despliegan. Para ello era necesario compensar los contenidos teóricos y prácticos durante el curso, haciendo énfasis en su articulación y retroalimentación. El desarrollo de la importancia de esta articulación teórico-práctica se vio con especial claridad en el desarrollo de los módulos M4 y M5, en el que centraremos el desarrollo de este artículo sin dejar de hacer referencia al marco más general del curso en el que se insertan estos dos módulos.

A continuación presentaremos los principales retos/fortalezas encontrados y cómo los desplegamos los tres objetivos principales del curso.

2.1. Principales retos/fortalezas del curso de especialización

En primer lugar, el curso por cuestiones logísticas y para facilitar la asistencia al grupo tan heterogéneo de público que se esperaba se decidió condensar en una semana presencial y una en remoto para tutorías el conjunto de contenidos del curso. Por lo que uno de los principales retos/fortalezas del curso consistía en dar respuesta a la *(I) brevedad e intensidad del curso.*

En segundo lugar, el ámbito de los Estudios del Patrimonio se caracteriza por su marcado carácter multidisciplinar. Por lo que otro de los retos principales del curso era *(II) adaptarse a un origen y experiencia investigadora dispar entre el alumnado*. Al curso acuden estudiantes/profesionales/investigadoras con una formación muy variada (arquitectura, historia, arqueología, astrofísica, arte, sociología o antropología, entre otros), una experiencia laboral y en investigación muy dispar, pero con un interés compartido en torno a las Ciencias del Patrimonio.

Por último, el curso pretendía dar un contexto introductorio profundo del estado de la cuestión en Estudios de Patrimonio desde el ámbito de la antropología y, al mismo tiempo, *aprender haciendo* junto al alumnado una serie de técnicas concretas de investigación. Por tanto, otro de los retos/fortalezas del curso era dar respuesta a la correcta *(III) articulación de contenidos teóricos y prácticos*.

2.2. DESGLOSE DE LOS PRINCIPALES OBJETIVOS ABORDADOS EN EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN

Objetivo 1. Explorar las posibilidades y potencialidades de aplicar técnicas propias de la investigación etnográfica al ámbito de los Estudios de Patrimonio. Y complejizar y problematizar los procesos de patrimonialización y los efectos que generan sobre los diferentes territorios en los que se despliegan.

La investigación etnográfica consiste en observar las prácticas de un grupo social participando en los contextos concretos en los que se

produce para poder constatar los sentidos que los agentes les confieren. En palabras del antropólogo Eduardo Restrepo:

> "De una forma muy general, la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre esas prácticas). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía, permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo"(Restrepo, 2016: 16).

El curso es una clara apuesta por situar en el centro de los Estudios de Patrimonio la investigación etnográfica, con la convicción de que este tipo de investigación tiene un potencial muy grande para complejizar y enriquecer las investigaciones dentro de este ámbito. La antropología se caracteriza por su capacidad para movilizar preguntas y escuchar la diversidad de agentes implicados en una controversia concreta. También se caracteriza por permitir explorar espacios periféricos, y por tanto incluir los espacios sombríos o voces minoritarias que de otro modo resultarían muy difícil acceder o podrían quedar inexplorados e invisibilizados en nuestras investigaciones. La etnográfica permite amplificar las pequeñas voces y enfocar la mirada en cuestiones o vivencias habitualmente silenciadas. Gracias a la etnografía podemos conocer desde la heterogeneidad de las vivencias diversas, y a veces en disputa, que componen las artistas de un proceso de patrimonialización, por ejemplo.

Objetivo 2. Adecuar el diseño formativo a los ámbitos disciplinares, recorridos formativos y profesionales tan diversos del estudiantado.

En la edición del curso celebrada en 2023 se matricularon 25 estudiantes provenientes de diferentes ámbitos disciplinares, con recorridos formativos y profesionales en diversos ámbitos: arquitectura y urbanismo (5), antropología (7), gestión del patrimonio (3), arqueología (5), astrofísica (1), periodismo (2) y relaciones internacionales (1). Por lo que uno de los objetivos principales del curso era adaptar su diseño formativo a esta diversidad y poner en marcha estrategias que facilitaran el aprendizaje de las técnicas etnográficas a personas que podían no haber tenido nunca contacto con técnicas cualitativas de investigación.

Objetivo 3. Aprender haciendo: experimentar las técnicas in situ para explorar sus posibles aplicaciones, dificultades y potencialidades. Y formar una comunidad de aprendizaje activa, diversa y reflexiva.

Para ello diseñamos estrategias metodológicas innovadoras consistentes en la articulación de contenidos teóricos con una serie de ejercicios prácticos pensados para que el alumnado pusiera en práctica *in situ* las técnicas de investigación etnográfica, comprobando con sus propias manos las dificultades/potencialidades de estas técnicas de investigación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Propuesta metodológica general del curso

El "Curso Trabajo de Campo Etnográfico para profesionales del Patrimonio" pertenece al programa de formación y especialización de posgrado del área científica dedicada a Humanidades y Ciencias Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y se desarrolla en el Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPIT-CSIC) ubicado en Santiago de Compostela (Galicia). Este marco permite un diseño de dinámicas y propuestas metodológicas que no se rigen por la normativa y órdenes curriculares y de supervisión propias de enseñanzas universitarias regladas. Permitiendo en parte un diseño más flexible y experimental, que se pudiera adaptarse a las necesidades e inquietudes cambiantes que pudieran ir surgiendo entre el estudiantado a lo largo del desarrollo del curso.

3.2. Apuesta concreta por la experimentación *in situ* de dispositivos etnográficos

Teniendo en cuenta el distinto bagaje en investigación, formación y temáticas de interés que caracterizaba al estudiantado, decidimos optar por una predominancia de talleres prácticos en el recorrido general por los 8 módulos del curso. Esta decisión buscaba facilitar al alumnado la adquisición de aprendizajes de técnicas concretas, a través de experimentarlas, y analizar después su potencial. Buscábamos despertar el interés,

fomentar la creatividad y facilitar la traducción de estas metodologías a sus propias trayectorias profesionales o investigadoras.

Optamos por una estructura común para las tres sesiones, una para cada uno de los tres dispositivos etnográficos:

1º Píldora teórica y ejemplos aplicados, con el objetivo de generar un contexto previo.

2º "Con las manos en la masa": Puesta en práctica del ejercicio práctico y de experimentación con el dispositivo etnográfico propuesto.

3º Reflexión conjunta de cierre sobre las dificultades de aplicación, limitaciones y potenciales usos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentaremos los resultados principales de la propuesta formativa del curso de especialización basados en las experiencias prácticas de los tres dispositivos etnográficos desarrollados en el ecuador del curso: derivas, diarios de campo y mapeos colectivos, correspondientes a los módulos 4 y 5 del curso. Dos de los tres dispositivos tienen una dimensión espacial muy destacada, que complementaba el aprendizaje de otras técnicas participativas de la investigación en antropología desarrollado en los otros módulos. Queremos destacarlos y presentarlos en este texto con detenimiento por los buenos resultados obtenidos en su desarrollo.

A lo largo de las 3 sesiones de trabajo propuestas, el alumnado fue experimentando con la puesta en práctica de los tres dispositivos etnográficos presentados, comprobando los límites y potencialidades que estos podían aportar al abordaje de problemáticas en los Estudios de Patrimonio, y en concreto en el aterrizaje de sus propias investigaciones. Las sesiones se diseñaron para fomentar una participación creativa y experimental, buscando el desborde de los contornos habituales del aula.

4.1. Experimentando con dispositivos etnográficos

De la mano de la geógrafa Doreen Massey (2205), comenzamos las sesiónes con una reflexión general en torno al territorio y al conjunto de

relaciones heterogéneas, y siempre incompletas y en construcción, que lo conforman. La autora describe el espacio como "una simultaneidad de historias hasta el momento" (Massey, 2005), o dicho con otras palabras, no es posible saturar una representación total del territorio, siempre habría otros mapas posibles por construir. Frente a una aproximación canónica de los mapas que pretende una representación unívoca del territorio, Doreen Massey nos lleva a producir lecturas del territorio que se hacen cargo de la superposición de historias conectadas y desconectadas que lo habitan.

En este sentido, y en el punto del curso que nos encontrábamos, queríamos trabajar en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo recoger y analizar la diversidad de historias que pueblan un territorio? Para tratar de darle respuesta a través del aprendizaje propusimos la puesta en práctica de tres dispositivos etnográficos: las derivas, el diario de campo y los mapeos colectivos. A continuación condensaremos los resultados obtenidos en el desarrollo de las tres técnicas que siguieron la estructura de la triada: píldora teórica y ejemplos, puesta en práctica y reflexión crítica conjunta.

4.1.1 La deriva como herramienta etnográfica

Breve contextualización de la práctica de la deriva y dos ejemplos aplicados

Comenzamos la primera sesión con una breve contextualización de la práctica de la deriva. La deriva puede tener múltiples aplicaciones pero aquí nos interesaba explorar su potencial para la investigación etnográfica, útil para sustituir las entrevistas estáticas por recorridos urbanos en los que no nos interesa tanto conocer "lo que pasa en la ciudad" sino lo que "nos pasa" en la ciudad.

Apoyándonos en el trabajo de Precarias a la Deriva (2004) que definen la deriva como "una entrevista en movimiento atravesada por la percepción colectiva del ambiente", aprendimos el potencial de este dispositivo etnográfico para llegar a las dimensiones experienciales de los entonos que habitamos, y poder así conocer y analizar las experiencias vividas en el marco de la ciudad.

La deriva fue uno de los métodos más famosos utilizados por los Situacionistas, un grupo de artistas e intelectuales fundado en 1957 a partir de la fusión de varios movimientos vanguardistas. El documento fundacional fue redactado por Guy Debord (2006) [1957] y se titulaba "Rapport sur la construction de situations". Los Situacionistas generaron una estética particular así como una base teórica y crítica de la sociedad y cultura contemporáneas ("la sociedad del espectáculo") y buscaban la fusión del arte con la vida cotidiana particularmente en el contexto urbano. En la versión situacionista de la deriva, la persona investigadora se dedica a vagar sin rumbo por la ciudad, permitiendo conversaciones, interacciones y micro-acontecimientos urbanos que le sirvan de guía. Dejándose llevar por la atracción y a la repulsión que ejercen ciertos espacios, conversaciones que surgen…

En los últimos años se ha cuestionado mucho esa deriva aleatoria, *flaneur* o vagabundeo sin rumbo, y se han propuesto alternativas muy interesantes desde los estudios feministas que podemos decir que beben más bien del concepto del "caminar preguntando(se)" del movimiento zapatista mexicano. A continuación presentamos dos ejemplos de aplicación:

Ejemplo 1. Precarias a la Deriva (2004)

Iniciativa de investigación-acción promovida por un grupo feminista que se forma inicialmente en el centro social auto-gestionado La Eskalera Karakola de Madrid, y que buscaba explorar y analizar la precarización de la vida en el Madrid de los primeros años 2000. Sostenían que la deriva situacionista era adecuada para un individuo masculino burgués sin compromisos, pero que no respondía a as las necesidades de una trabajadora precaria feminizada. Y por tanto, en lugar de un itinerario exótico y no planificado, la versión de la deriva de las precarias consistía en seguir deliberadamente una trayectoria ya vivida. Llevaron a cabo una serie de derivas, cada una de ellas protagonizada por una trabajadora precaria diferente y basada en su trayectoria vital.

Ejemplo 2. El paseo de Jane (2017)

El paseo de Jane es una iniciativa que surgió el 2010 de la mano Susana Jiménez (2017) y que con el tiempo ha sido replicada en muchas ciudades. La dinámica consiste en reuniones de grupos de vecinos/as y personas interesadas en el urbanismo que se auto-organizan en asambleas abiertas para diseñar paseos organizados con el objetivo de narrar historias e identificar y compartir problemáticas (sobre vivienda, memoria colectiva, redes de cuidados, gentrificación…). Estos paseos son un homenaje a la histórica figura de Jane Jacobs (2011) y buscan reivindicar las calles como espacio público de convivencia y encuentro.

Practicando la deriva en el mercado de abastos

Tras la breve contextualización teórica de la práctica de la deriva, nos dispusimos a practicarla. Se le propuso al alumnado deambular en torno al mercado de abastos de Santiago de Compostela durante unos 30 minutos para observar con detenimiento el espacio, las prácticas que allí tenían lugar, las personas que lo habitaban, los objetos y las arquitecturas que se disponían en los distintos espacios, los diferentes usos y los perímetros.

Después, una vez reconocido el espacio en su totalidad, el alumnado debía individualmente elegir un "rincón" en donde detenerse y hacer una observación más en profundidad, tratando de desplegar las diferentes capas que se superponen en un espacio cotidiano tan "vivo" como el mercado.

Múltiples formatos fueron utilizados por el estudiantado para realizar el registro, entre los que se encontraban grabaciones de audio, notas en un cuaderno, fotografías, vídeos, dibujos, etc.

4.1.2. La elaboración de un diario de campo etnográfico

Breve contextualización de la práctica del diario de campo

El dispositivo de campo del diario es una pieza clave de toda investigación etnográfica. A lo largo del desarrollo de un trabajo de campo se suceden muchos acontecimientos, grandes y pequeños, que pueden

pasar desapercibidos a nuestra atención, pero que con el tiempo pueden convertirse en hallazgos importantes. Por ello es necesaria una mirada panorámica a la investigación que sea capaz de adaptarse y responder ante cambios o imprevistos. Por ello, "como los procesos etnográficos están siempre en flujo", el cuaderno de campo será el gran aliado durante la investigación etnográfica (Ferrándiz, 2019):

> "Lo mismo que hay que aprender a observar y participar, ahora toca aprender a describir de una manera densa, como diría Geertz: las personas, sucesos, tiempos y espacios, relaciones o relaciones que hemos vivido durante el trabajo de campo tienen que estar reflejadas en su complejidad. Todas estas descripciones detalladas serán la base de lo que llamamos viñetas etnográficas, muy útiles en la elaboración final de vuestra investigación y marca de la casa de la etnografía" (Ferrándiz, 2019).

El diario de campo es el dispositivo mediante el cual el alumnado elaboraría y sistematizaría todo la información recogida previamente durante la deriva (en forma de notas mentales, notas en el teléfono móvil, fotografías, dibujos, etc) para facilitar así su futuro análisis.

Practicando la escritura de un diario de campo

No hay un modo único de elaborar el diario de campo, por lo que se dejó libertad de forma al alumnado, el único requisito propuesto era que adoptaran un sistema coherente y sistemático que les permitiera realizar de un modo organizado múltiples registros en el futuro para facilitar el trabajo de análisis posterior. Algunos/as optaron por escribirlo con orden cronológico, otros/as por ilustrar viñetas auto-reflexivas, otros optaron por un formato más narrativo y otros más gráfico.

Tras una hora de trabajo individual, les propusimos colgar los diferentes diarios de unas cuerdas dispuestas en la pared para que pudiéramos ver la riqueza de recursos expresivos que cada cual había generado. Esta puesta en común sirvió también para reflexionar sobre las dificultades y potencialidades de este dispositivo etnográfico.

4.1.3. Mapeos colectivos como herramienta etnográfica

Breve contextualización de los mapeos colectivos y algunas tipologías posibles

> "El mapeo es 'un medio para la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación y la imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder…" (Iconoclasistas, 2013)

Por último, la sesión del tercer dispositivo etnográfico: los mapeos colectivos. Se trata de un proceso de creación colectiva que subvierte el lugar de enunciación (técnico-autorizado de los mapas canónicos), cuestiona quién hace los mapas y para qué, aquí los creadores son múltiples y parten de saberes y experiencias cotidianas. Con los mapas colectivos no se busca "agotar" un territorio ni representar una realidad dada, sino precisamente se busca amplificar los mapas posibles, los mundos posibles que podemos plasmar en un mapa.

A modo de ejemplo práctico, presentamos tres tipos de mapeos que desarrolla Iconoclasistas en su *Manual de mapeo colectivo* (2013):

Ejemplo 1. Mesas en el espacio público/ Mapeos al paso (ver en Iconoclasistas, 2013:21)

Se caracteriza por situar en una plaza o zona de paso una mesa con un mapa que irá enriqueciéndose con las aportaciones de transeúntes. Necesita de un lenguaje muy claro, unos recursos gráficos sencillos que puedan entenderse y aplicarse de manera rápida, ya que la dinámica está pensada para buscar respuestas rápidas, por ejemplo: identificación de lugares representativos, problemáticas, espacios seguros/inseguros, accesibles/no accesibles, etc.

Ejemplo II. Mapeos para la memoria colectiva (ver en Iconoclasistas, 2013:25)

Se caracteriza por disponer sobre una mesa un mapa, una línea del tiempo y por ejemplo objetos u fotografías históricas que ayuden o den

pie a entablar una conversación entorno a ellos. Con este tipo de mapeado se busca recopilar las memorias de un lugar y sus capas históricas, analizar cambios en territorios, figuras referentes, etc.

Ejemplo III. Mesas rotativas o mapeo de tipo cebolla (ver en Iconoclasistas 2013:26)

Se caracteriza por disponer en el espacio entre tres y cinco mesas con un mapa cada una (normalmente de papel cebolla y en la misma escala para que luego pueden verse superpuestos). Con este tipo de mapas podemos desarrollar distintas capas de un mismo problema, cada mapa recogerá una dimensión diferente. Estas dinámicas son muy útiles para analizar problemáticas complejas donde intervienen gran cantidad de factores y agentes. El ejercicio de superponer los mapas será un disparador de reflexiones conjuntas.

Practicando el mapeo colectivo

Para la práctica en el aula optamos por esta última tipología de mapeo colectivo de tipo "cebolla". Dispusimos cuatro mesas en el espacio, con cuatro mapas a la misma escala del mercado y su entorno. Para cada uno de los mapas habíamos acordado previamente trabajar sobre una "capa": (1) cuidados, (II) políticas/órdenes, (III) agentes (IIII) prácticas e interacciones. Por lo tanto el grupo que llegara a cada mesa debía "ponerse las gafas" de la capa que le correspondiera, los cuidados por ejemplo, y tratar de recoger gráficamente sobre el mapa toda la información que habían observado y recogido en las dos sesiones previas.

Les pedimos que se dividieran en grupos de cinco e hicimos una dinámica rotativa en la que cada uno de los grupos elaboraba uno de los mapas y a los quince minutos pasaba al siguiente. De este modo la información iba quedando en los mapas y cada grupo iba completando la información recogida por el grupo anterior. Al final de la dinámica los mapas estaban poblados de información superpuesta proveniente de los cuatro grupos.

El mapeo no es fue solo una herramienta más para obtener datos muy valiosos, sino que permitió activar una reflexión colectiva en torno al

espacio y la vida del mercado. A continuación sintetizamos las aplicaciones posibles de este tipo de técnicas:

- Crea un soporte gráfico que nos ayuda a documentar, organizar y sistematizar información.
- Visualiza problemáticas y conectar procesos territoriales.
- Construye diagnósticos territoriales colectivos.
- Construiye un relato colectivo en torno a una pregunta planteada.
- Socializa información y experiencias cotidianas.
- Facilita la creación de nuevos sentidos de lugar.
- Ayuda a desentrañar procesos invisibilizados o de difícil representación.

Además el propio ejercicio de mapear fue un lugar etnográfico muy rico que recoger en nuestros diarios de campo ya que nos permitió observar al grupo y sus dinámicas participativas (tipos de interacciones, jerarquías, participaciones diferenciales, inquietudes, discursos…).

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión presentaremos por último los hallazgos principales de la puesta en marcha práctica de los distintos dispositivos etnográficos y cómo estos ayudaron no solo a "aterrizar" los conocimientos teóricos adquiridos, sino a abrir un diálogo común en torno a la utilidad de estos métodos para la investigación social, los roles de las personas investigadoras, la ética en la investigación y la capacidad de transformación social de nuestras investigaciones. El carácter participativo de los talleres adquirió la centralidad de las sesiones, aumentando el interés, la implicación y compromiso con los contenidos que se abordaron a lo largo del curso. El diseño de las sesiones teórico-prácticas propició una participación creativa y experimental, consiguiendo el desborde de los contornos habituales del aula.

Los hallazgos principales de la puesta en marcha práctica de los distintos dispositivos etnográficos y cómo estos ayudaron no solo a "aterrizar" los conocimientos teóricos adquiridos a través de la puesta en práctica, sino también a abrir un diálogo común en torno a la utilidad de los métodos etnográficos para la investigación social en el ámbito del Patrimonio.

En el desarrollo de las sesiones surgieron debates y reflexiones muy interesantes en torno a los roles de las personas investigadoras, cuestionando las voces técnicas o autorizadas, también problematizando la a veces complicada posición de la persona investigadora en el campo y los riesgos de propiciar prácticas extractivistas. También fueron recurrentes reflexiones más generales sobre la ética en la investigación y la necesidad de buscar la transformación social en las investigaciones.

Por último quería señalar que el carácter participativo de las sesiones, especialmente de esta experiencia que aquí recogemos "fuera del aula", aumentó el interés, la implicación y compromiso con los contenidos que se abordaron durante todo el curso. Prueba fue la altísima calidad de los trabajos finales entregados, y la buena articulación de las diferentes técnicas de investigación propuestas.

6. AGRADECIMIENTOS

Por ultimo agradecer al alumnado del curso quienes aceptaron participar en la propuesta para el Congreso internacional de Innovación en la docencia e investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC23), prestando su imagen y experiencia para ayudar a construirla con su motivación y dedicación.

También un agradecimiento especial a todas las personas gracias a las cuales fue posible el desarrollo del curso de especialización: al equipo de trabajo y gestión del INCIPIT-CSIC, personal de la unidad de valorización –Rocío Varela y Sonia García–, a los compañeros y compañeras docentes en la experiencia formativa - Antonio Díaz (U. Pablo de Olavide), Isabel Gutiérrez (CCHS-CSIC), Joan Roura (IPNA-CSIC), Pablo García (INCIPIT-CSIC), Victoria Quintero (U. Pablo de Olavide) y Paula Sánchez (INCIPIT-CSIC)-, y a los coordinadores del curso

formativo - Cristina Sánchez-Carretero (INCIPIT-CSIC) e Iñigo Sánchez-Fuarros (INCIPIT-CSIC).

7. BIOGRAFÍA

Ferrándiz, F. (2019). Cómo hacer una mini-etnografía. Guía LADA. Ed. Contita me tienes.

Debord, G. (2006) [1957]. "Report on the Construction of Situations". Situationist International Anthology. Berkeley, California: Bureau of Public Secrets

Iconoclasistas (2013). Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones.

Jacobs, J. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. Capitán Swing Libros S.l.

Jiménez, S. (2017). Cómo hacer un paseo de Jane. Guía LADA. Ed. Contita me tienes.

Massey, D. (2005). For space. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications.

Precarias a la deriva. (2004). A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina. Ed. Traficantes de Sueños.

Restrepo, E. (2016). Etnografía alcances, técnicas y éticas. Envión Editores.

EL BARRANCO DEL POQUEIRA COMO LABORATORIO VIVIENTE EN LAS ENSEÑANZAS DE TURISMO

BELÉN PÉREZ PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en el sistema educativo han dado lugar al incremento de la importancia del aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, a través de la realización de actividades de diversa índole, entre las que destacan los proyectos prácticos en los que se aplican los contenidos teóricos de las asignaturas de grado. Este método, cada vez está más presente en las enseñanzas universitarias, al haber pasado, con la Declaración de Bolonia, del aprendizaje por objetivos al aprendizaje por competencias, Declaración a la que da continuidad la Estrategia para las Universidades Europeas (COM (2022)). De hecho, metodologías como el "b-learning", la "flipped classroom" o el "learning by doing" se conciben como modalidades de enseñanza que protagonizarán algunos de los cambios más relevantes en la universidad del siglo XXI (Pérez-Pérez y Porcel-Rodríguez, 2023).

Este tipo de aprendizaje, utiliza el entorno como laboratorio de pruebas y pretende que los estudiantes sean capaces de hacer interrelaciones entre los conocimientos previos que poseen y los nuevos aprendizajes y que los utilicen en la resolución de cuestiones prácticas. En los mismos, las alumnas y alumnos asumen un rol activo, en el que se involucran todos los sentidos (Luna y Valdés, 2017), a través del que tienen que buscar información y elaborar metodologías para analizarla, sintetizarla, discutirla y extraer conclusiones relevantes. Este método genera aprendizajes significativos, al involucrar de forma profunda y directa a los estudiantes durante todo el proceso, permitiéndoles completar competencias específicas y transversales desarrolladas durante su carrera

académica (Pérez-Pérez y Porcel-Rodríguez, 2023). Además, podrán desarrollar otras competencias profesionales para satisfacer las necesidades actuales del mercado laboral (Fernandez, 2009).

Por su parte, se ha demostrado que una combinación de estilos de aprendizaje, utilizados de forma equilibrada en función de los objetivos que se quieran alcanzar, favorece el fortalecimiento de competencias estratégicas y destrezas en los alumnos y alumnas, al considerar diversas particularidades y contextos (Espinar y Vigueras, 2020). Y no hay que olvidar que, en el aprendizaje experiencial en grupo, también se pueden poner en práctica las ventajas que aporta el aprendizaje colaborativo al desarrollo intelectual y personal de los alumnos (Zea, 2011).

Si bien este tipo de aprendizaje puede ser unidireccional, de forma que los estudiantes aprendan del entorno, también es posible realizar planteamientos bidireccionales, a través de actuaciones de Investigación-Acción Participativa (IAP). Estas deben incluir un feedback a la comunidad en la que se desarrollan las experiencias prácticas, generando conciencia sobre la problemática tratada, de forma que también se produzca una transferencia de conocimiento a la misma (Varisco et al., 2016).

En esta línea, poniendo el foco en el aprendizaje relacionado con el turismo y, en particular, con el turismo sostenible y ecoturismo esenciales en las enseñanzas de grado, es importante destacar la utilidad de estudiar y analizar experiencias reales, para que los estudiantes conozcan en profundidad su entorno inmediato y las problemáticas del mismo. De hecho, un sector tan cambiante y fluido como el turístico, requiere de la adquisición de una formación innovadora y actualizada que permita reconocer las tendencias que se registran en el mercado (González y Teixeira de Carvallo, 2007), las principales motivaciones de los turistas y las herramientas y productos ofertados por los empresarios del sector, para atraer al territorio unos u otros perfiles de demanda.

Por otra parte, el desarrollo de experiencias de aprendizaje vivencial permite que las investigaciones llevadas a cabo puedan revertir en la adquisición de conocimientos y herramientas por parte de los actores y comunidades locales. La coproducción de conocimiento y las formas en que el conocimiento se moviliza, comunica y transfiere a la comunidad, es

un reto cada vez más presente en la academia y en la sociedad (Latas et al., 2016), desde las que se incita a los investigadores y profesores universitarios a que realicen actividades de investigación y formación que incluyan la transferencia de conocimiento.

El ecoturismo y el turismo sostenible en las zonas de montaña, promueven la conservación de la naturaleza, de las actividades tradicionales y ecológicas y de la cultura local, además de la educación ambiental, lo que permitiría la viabilidad de la actividad turística en las mismas durante un periodo tiempo indefinido (Butler, 1993; Butler, 1999). En este contexto, la Estrategia de Turismo Sostenible de España 2030, apuesta por un modelo turístico que preserve y recupere los valores ambientales del espacio turístico y contribuya a afrontar la despoblación y la desigualdad, a través de mecanismos de gobernanza participativa (Pérez-Pérez, 2022).

En la asignatura Turismo Sostenible y Medio Ambiente, se analizan los impactos del turismo sobre el medio ambiente y el territorio de los distintos modelos territoriales-turísticos y se promueven prácticas que fomenten la sostenibilidad del turismo. En base a las premisas expuestas, el objetivo del presente trabajo es desarrollar una propuesta de aprendizaje experiencial con estudiantes universitarios del Grado en Turismo y del Doble Grado en Traducción e Interpretación y Turismo, en la que se realice un diagnóstico del modelo territorial-turístico del Barranco del Poqueira, utilizando este espacio como laboratorio viviente. Este modelo se desarrollará a través de instrumentos participativos que permitan conocer la percepción de la población local, de los comerciantes y de los turistas nacionales y extranjeros y tras cuyo análisis, se realice una devolución de los resultados a la comunidad local.

2. OBJETIVOS

Realizar un diagnóstico con estudiantes universitarios del Grado en Turismo y del Doble Grado en Traducción e Interpretación y Turismo, del modelo turístico del Barranco del Poqueira analizando la percepción de la población local, de los comerciantes y de los turistas nacionales y extranjeros y transferir los resultados a la comunidad y agentes locales.

Como objetivos secundarios, se plantea desarrollar competencias transversales relacionadas con las habilidades de comunicación oral en español e inglés y las relaciones públicas, así como la capacidad de análisis y síntesis y competencias profesionales directamente relacionadas con la actividad de análisis y planificación del turismo.

3. ÁMBITO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

3.1. Ámbito de estudio

El Barranco del Poqueira es un valle de la cara sur de Sierra Nevada, formado por el río del mismo nombre. El término Poqueira procede del término en latín porca-porcae que significa surco y hace referencia al surco de agua que desciende por este valle de montaña. Este valle se caracteriza por el estado de conservación de la naturaleza y de la arquitectura tradicional con sus pueblos colgados en la montaña. Todo el territorio es recorrido por acequias de careo, que generan verdes pastos en la alta montaña, y acequias tradicionales de riego, que abastecen los icónicos bancales de cultivo, todo un sistema que mantiene el agua del deshielo durante los meses estivales.

El estado de conservación de este entorno, se debe principalmente a las figuras de protección que ostenta (TABLA 1), encontrando la protección cultural a través de los Conjuntos Histórico-Artísticos de los tres municipios que engloban la totalidad de la unidad geográfica en la que se asienta el valle del río Poqueira, e incluyen la protección integral del territorio en los tres términos municipales desde 1982 (Montufo, 2017).

Por su parte, la protección del patrimonio natural se hizo efectiva desde 1986, con la declaración de este espacio como Reserva de la Biosfera (Unesco, 2023), a la que siguió la declaración del Parque Natural de Sierra Nevada en 1989.

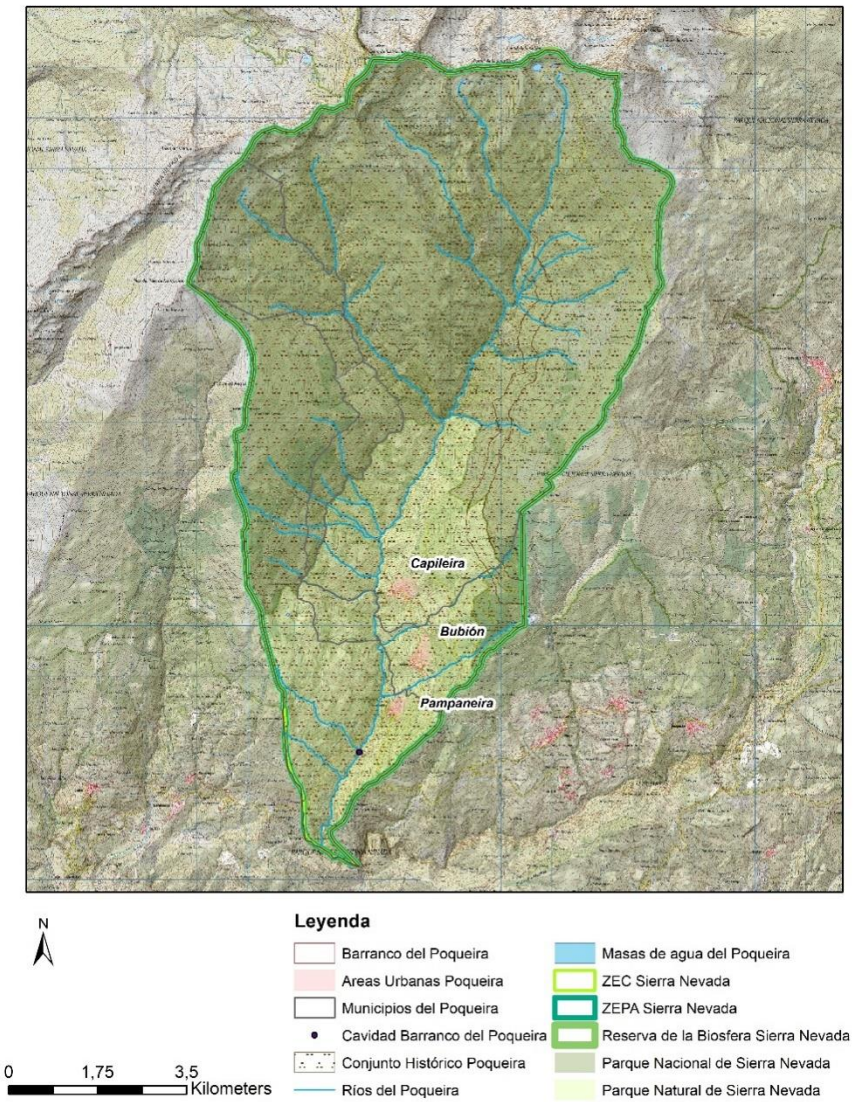
TABLA 1. *Figuras de protección natural y cultural en el Barranco del Poqueira.*

Figura de protección	Red
Parque Nacional de Sierra Nevada	RENPA
Parque Natural de Sierra Nevada	RENPA
Reserva de la Biosfera Sierra Nevada	Programa MaB de la UNESCO
Zona de Especial Conservación (ZEC) Sierra Nevada	Red Natura 2000
Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA) Sierra Nevada	Red Natura 2000
Lagunas de Sierra Nevada	Inventario Andaluz de Humedales (IHA)
Cabecera del Río Poqueira	Inventario Andaluz de Georrecursos (IAG)
La Alpujarra Media y La Tahá (2007) (Capileira y Bubión).	Bien de Interés Cultural (BIC)
Conjunto Histórico Artístico la Villa de Pampaneira (1982).	Bien de Interés Cultural (BIC)
Conjunto Histórico Artístico la Villa de Capileira (1982)	Bien de Interés Cultural (BIC)
Conjunto Histórico Artístico la Villa de Bubión (1982)	Bien de Interés Cultural (BIC)
Castillo de Poqueira (1993).	Bien de Interés Cultural (BIC)
Comunal de Pampaneira, Comunal de Capileira, Comunal de Bubión, Pecho de la Tala, Chorrerillas.	Monte Público
Complejos Serranos Interiores de Sierra Nevada y Borreguiles de Sierra Nevada	Plan Especial de Protección del Medio Físico (PEPMF)

Fuente: IECA, 2023

El Parque Nacional no se declaró hasta el año 1999, año a partir del cual se cortó la carretera que comunicaba la cara oeste del macizo, en la que se encuentra la Estación de Esquí de Sierra Nevada, con la cara sur, en la que se ubica el Barranco del Poqueira. Además de estas protecciones, encontramos: las de Zona de Especial Conservación (ZEC) y Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA), pertenecientes a la Red Natura 2000; las Lagunas de Sierra Nevada pertenecientes al Inventario Andaluz de Humedales; o la Cabecera del Poqueira que forma parte del Inventario Andaluz de Georrecursos; junto a otras como los Montes Públicos y el Plan Especial de Protección del Medio Físico.

FIGURA 1. *Figuras de protección natural y cultural en el valle del río Poqueira*



Fuente: Elaboración propia a partir de IECA, 2023.

En este valle de montaña, se pueden encontrar tres pueblos que quedan colgados en la margen izquierda del río Poqueira, denominados, de mayor a menor altitud, Capileira, Bubión y Pampaneira. La población del valle en 2021 era de 1220 habitantes, habiéndose producido una escasa pérdida de efectivos en el conjunto del mismo desde 2001, si bien, al

analizar la evolución de la población por núcleos, se observan tendencias dispares: Capileira es el núcleo de mayor número de habitantes con 578 en 2021, habiendo ganado efectivos de forma continuada desde 2001; Bubión cuenta con 323 habitantes y ha venido perdiendo población de forma continuada desde 2001; Pampaneira, con 319 habitantes, es el que tiene menos efectivos en 2021, siendo el que presenta una situación más variable, habiendo ganado efectivos entre 2001 y 2011 y perdido entre 2011 y 2021.

Los tres municipios tienen una gran vocación turística, encontrando un elevado número de apartamentos y viviendas turísticas. Bubión es el que tiene mayor número de estas y presión por habitante y, Capileira, el que cuenta con más hoteles y plazas hoteleras. Por otra parte. la oferta turística es complementada con museos, puntos de información, talleres y tiendas de artesanía y gastronomía tradicional, así como restaurantes y empresas de turismo activo principalmente.

3.2. Metodología

Esta investigación se ha desarrollado en cinco fases diferenciadas:

Primero se realizó una revisión bibliográfica y documental de los trabajos turísticos publicados en la zona, y un mapeo territorial en el que se incluyó el patrimonio natural y cultural protegido para comprender la importancia del entorno a estudiar. A partir de la investigación previa, se seleccionaron temas de interés sobre los que versaría el trabajo.

A continuación, se elaboraron una serie de encuestas, para conocer la percepción de residentes, empresarios/comerciantes y turistas nacionales y extranjeros, a cerca del turismo en el Barranco del Poqueira. Cada encuesta se personalizó para el colectivo al que iba dirigida, si bien se mantuvieron algunas preguntas comunes para analizar si existía uniformidad o diversidad entre los puntos de vista de los mismos. Las encuestas, fueron elaboradas por el equipo docente, con el asesoramiento de técnicos del Parque Nacional de Sierra Nevada y de empresas turísticas locales y, los borradores, fueron mostrados a los estudiantes en clase para que pudieran aportar aquellos aspectos que considerasen de interés, antes de dar los modelos de encuesta por definitivos.

La tercera fase, se corresponde con las prácticas que se llevaron a cabo con los estudiantes, que incluían una ruta de senderismo por el Barranco del Poqueira para conocer de primera mano el patrimonio natural y cultural del mismo. En la segunda parte de la actividad, se realizaron encuestas en los tres municipios que lo conforman. Estas encuestas hechas por los estudiantes fueron complementadas con la distribución de los cuestionarios a través de grupos locales, lo que dio lugar a un total de 257 respuestas.

TABLA 1. *Distribución de encuestas entre los distintos perfiles de análisis propuestos*

Perfil de encuestado	Nº de Encuestas
Turistas extranjeros	30
Turistas nacionales	43
Empresarios locales/comerciantes	93
Residentes	91
Total	257

Fuente: Elaboración propia

A esta actividad, acudió la técnica de la Carta Europea de Turismo Sostenible del Parque Nacional y Parque Natural de Sierra Nevada, que informó a los estudiantes sobre la importancia de este espacio protegido y de sus estrategias de conservación, así como de la necesidad de compatibilización de las actividades socioeconómicas tradicionales y el turismo, con la conservación del mismo. Se unió también a esta parte práctica, una estudiante de doctorado del Líbano, interesada en comparar el modelo turístico de este barranco de montaña con el ámbito que está estudiando en su país de origen (valle de Ehden). Esta estudiante incorporó algunas preguntas específicas a los cuestionarios y se encargó de la traducción al inglés del cuestionario para turistas extranjeros.

Tras la fase práctica de campo, se desarrolló un análisis en el aula descriptivo simple y un análisis cruzado, en función del perfil de encuestado, de las distintas percepciones que tienen los habitantes, empresarios locales/comerciantes y turistas nacionales y extranjeros, a cerca del modelo territorial-turístico del Barranco del Poqueira. A continuación, hubo un debate en el que los estudiantes resolvieron dudas e hicieron propuestas. En la segunda parte de la sesión, se elaboraron y expusieron las

conclusiones más relevantes sobre el caso práctico desarrollado. Finalmente, se realizó una encuesta al estudiantado, para conocer el grado de satisfacción con la práctica completada y los posibles aspectos a mejorar.

Por último, el feedback de devolución de resultados y transferencia de conocimiento a las comunidades locales, se llevó a cabo en dos momentos temporales distintos: Primero durante la realización de las encuestas, ya que las preguntas proporcionaron información relevante a comerciantes/empresarios, habitantes y turistas, que les permitió comprender un poco mejor los aspectos que se consideran clave al analizar un modelo territorial turístico como pueden ser la importancia de la sostenibilidad del turismo en este entorno y las normas de protección y reglamentación a las que se encuentra sometido; En segundo lugar, tras la síntesis de resultados, se envió un feedback a aquellos encuestados que habían manifestado interés en realizar un seguimiento a este proceso y proporcionaron un email de contacto. Este estudio trascendió las fronteras del Barranco del Poqueira, llegando a municipios de su entorno cercano, lo que dio lugar a que, las profesoras responsables de esta experiencia, recibieran la solicitud de extender o replicar, el análisis del modelo territorial-turístico a través de encuestas, a otras zonas de la Alpujarra.

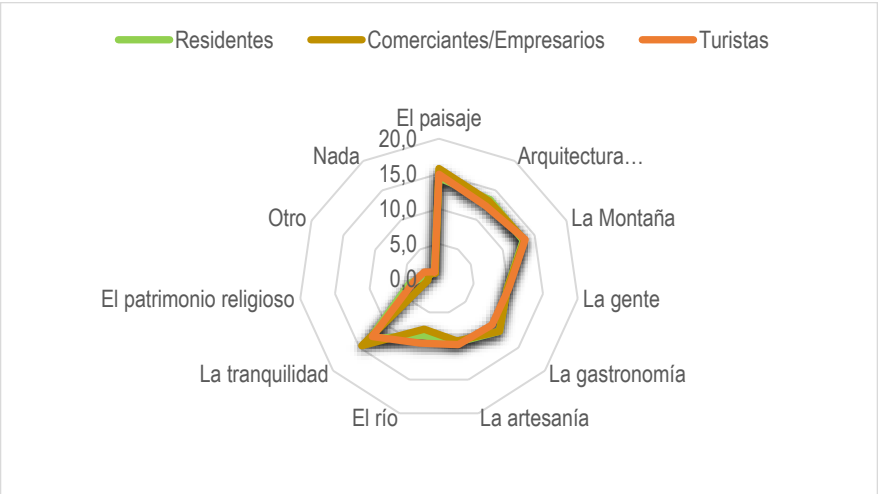
4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la investigación

La investigación realizada a través de encuestas permitió recopilar 257 respuestas distribuidas de la siguiente forma: El 36,2% de las encuestas fueron contestadas por residentes, el 35,4% por comerciantes/empresarios locales y el 28,4% por turistas. Entre los turistas, el 59,5% eran turistas nacionales y el 40,5% turistas extranjeros.

Los aspectos más valorados coinciden mayoritariamente entre residentes, comerciantes/empresarios y turistas, encontrando discrepancias en la gastronomía más valorada por residentes y comerciantes/empresarios, la tranquilidad más valorada por comerciantes/empresarios o el río y la montaña, más apreciados por los turistas (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1. Valoración de aspectos clave en el Barranco del Poqueira.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de resultados

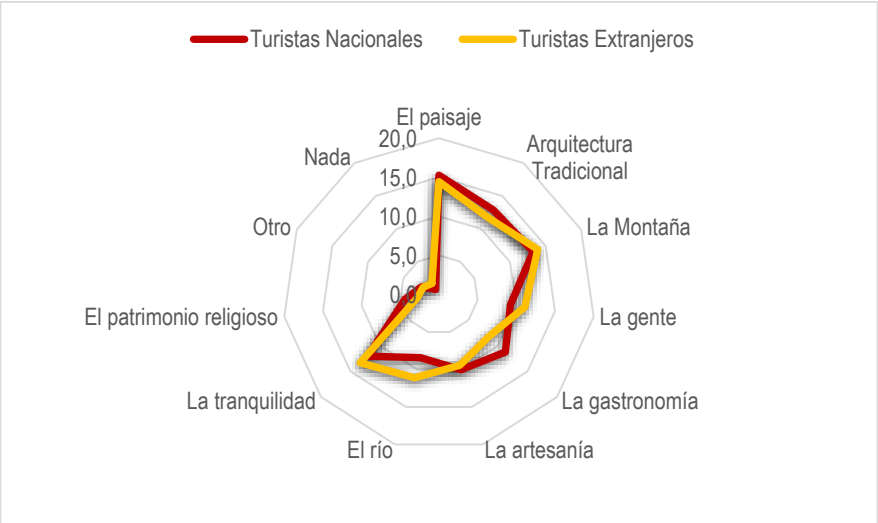
El análisis comparativo entre turistas nacionales y extranjeros, arroja resultados de interés, tal y como se puede apreciar en el GRÁFICO 2. Si bien tanto el turista nacional como el extranjero dan una elevada importancia al paisaje, el turista extranjero valora más los elementos del patrimonio natural como la montaña y el río, la tranquilidad y la gente y el turista nacional valora de forma más destacada la gastronomía y la artesanía.

Una de las preguntas clave de la encuesta consistía en la valoración de determinados aspectos clave en relación con el turismo en este valle de montaña.

Cabe destacar que los residentes consideran, mayoritariamente, que el turismo favorece la economía local, que la población es amable con los turistas, que la imagen que se ofrece del valle se corresponde con la realidad y que se trata de un lugar muy orientado al turismo, además de que este es apoyado por la población local y no está en manos de turoperadores nacionales o extranjeros. Algunos aspectos, en los hay más diversidad de opiniones, son los relacionados con la sostenibilidad del turismo, con la cantidad de infraestructuras y servicios y con la cuestión de si el turismo contribuye o no a la conservación de la naturaleza.

También hay cierta disparidad en lo que respecta a si favorece el bienestar social y si se ve atraído por la vida cultural del destino.

GRÁFICO 2. Aspectos más valorados por turistas nacionales y extranjeros



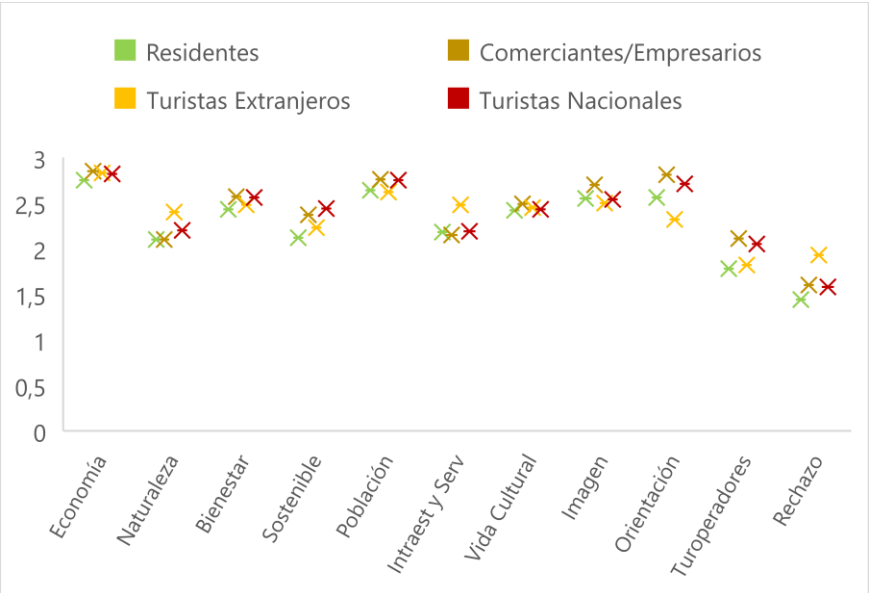
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de resultados

Los comerciantes afirman que el turismo favorece la economía local y el bienestar social, si bien no tienen claro que ocurra lo mismo con la conservación de la naturaleza. Consideran que el Barranco del Poqueira es un lugar muy orientado al turismo, cuya imagen se corresponde con la realidad y en el que la población es amable con los turistas, no existiendo rechazo al turismo por parte de la misma. Los resultados no son concluyentes en cuanto a la opinión sobre la sostenibilidad del turismo y tampoco queda claro si consideran que hay suficientes infraestructuras y servicios para el mismo o si se encuentra en manos de turoperadores nacionales o extranjeros.

Por su parte, tanto los turistas nacionales como extranjeros, consideran que el turismo favorece la economía local, que la población es amable con los turistas y que la imagen del destino se corresponde con la realidad. Sin embargo, mientras que los turistas nacionales destacan que el turismo favorece el bienestar social y que existe una clara orientación al mismo en este destino, los turistas extranjeros no tienen claro ninguno

de estos aspectos. En el GRÁFICO 3 se ha representado el grado de conformidad con las afirmaciones planteadas: siendo 1 en desacuerdo; 2 no lo tienen claro; y 3 totalmente de acuerdo.

GRÁFICO 3. *Opinión sobre afirmaciones relacionadas con el turismo*



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos cruzados

Por último, cabe destacar que tanto turistas como residentes consideran que es necesario apostar por actuaciones dirigidas a promover el turismo sostenible, si bien entre los empresarios y comerciantes las opiniones son más heterogéneas.

4.2. Resultados del trabajo con los estudiantes

Los estudiantes han valorado los siguientes aspectos en relación a la práctica realizada:

- El 81% de los estudiantes consideran que esta actividad les ha servido para aprender aspectos prácticos relacionados con la planificación de actividades turísticas.

- El 87% de los estudiantes consideran que la actividad les ha servido para reforzar lo aprendido en la asignatura Turismo Sostenible y Medio Ambiente.
- El 89% de los estudiantes exponen que esta actividad les ha sido útil para conocer las problemáticas y situación del turismo en el Barranco del Poqueira.
- El 94% considera que le ha servido para conocer mejor el Barranco del Poqueira.
- Por otra parte, un 76% considera que les ha servido para soltarse a hablar en público e interactuar con distintos perfiles de personas.
- Un 79% expone que le gustaría realizar más actividades como esta en las que puedan asumir un rol activo de consultor/a y/o planificador/a turístico/a
- Asimismo, un 92% considera que este tipo de actividades pueden aumentar el interés de los alumnos y alumnas por el aprendizaje.

Como propuestas de mejora, algunos estudiantes plantearon que se podría reducir el tamaño de la encuesta y/o agrupar el número de respuestas para no cansar a los encuestados. Otros propusieron que, en futuras ediciones, se reduzca el número de pueblos que formen parte del estudio, para pasar más tiempo en cada uno de ellos e interactuar con la población de forma menos apresurada.

Resulta relevante considerar que los estudiantes, del Grado en Turismo y del Doble Grado en Traducción e Interpretación y Turismo, no están acostumbrados a realizar actividades en el entorno natural, habiendo detectado que, a un par de estudiantes, les pareció difícil una parte del sendero realizado entre los pueblos, si bien a la mayoría les resultó muy asequible y disfrutaron de la experiencia.

Por último, se propuso realizar la actividad de forma conjunta entre los grupos de la mañana y la tarde para fomentar que, los estudiantes de ambos grupos, se relacionen un poco más entre ellos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el paisaje es el aspecto más valorado, tanto por los residentes y comerciantes como por los turistas, lo que refuerza la necesidad de que este territorio tenga una protección ambiental y cultural integral, que permita preservar un aspecto diferenciador tan frágil que forma parte del proceso de formación, consolidación y mantenimiento de la identidad territorial (Nogué, 2007). La pérdida de los paisajes tradicionales es un problema de muchas zonas turísticas que se traduce en la formación de paisajes cada vez más homogéneos y banales (Nogué y San Eugenio de Vela, 2011). También la tranquilidad es un aspecto muy valorado por todos los colectivos, si bien probablemente para unos es uno de los motivos por lo que viven o trabajan en un lugar como este y, para otros, representa un refugio de sus ajetreados e intranquilos ritmos de vida (Honoré, 2013).

Asimismo se observa que, en el resto de aspectos hay ciertas discrepancias, ya que los residentes y comerciantes apuestan por el valor de la gastronomía en consonancia con los turistas nacionales. Sin embargo, los turistas extranjeros dan más importancia a elementos que forman parte del patrimonio natural como la montaña o el río, lo que podría ser una señal de la relevancia internacional que está adquiriendo el turismo de naturaleza (Balmford et al., 2015).

Por otra parte, si bien tanto los residentes, como los comerciantes y los turistas nacionales coinciden en que el Barranco del Poqueira tiene una clara orientación turística, esto se podría considerar un síntoma de la patrimonialización de esta zona como garante de la conservación del entorno sociocultural y natural que, a su vez, la ha llevado a terciarizar su economía para recibir a los visitantes de los centros urbanos (León, 2008). No obstante, los consultados afirman que el turismo beneficia a la economía local y que no está en manos de turoperadores extranjeros.

Se ha constatado una disparidad de opiniones en torno a la necesidad de mejorar la sostenibilidad del turismo en este destino pues, si bien los residentes y turistas consideran que es necesario intervenir sobre estos aspectos, entre empresarios y comerciantes existe diversidad de opiniones. Este perfil, en su mayoría, está conformado por empresas pequeñas

o autónomos y como, de momento, el compromiso con la sostenibilidad se realiza de forma voluntaria, certificaciones como la CETS o la Marca Parque Natural tienen poca penetración en el sector de la oferta. El éxito de implantación de estas herramientas está relacionado con el acompañamiento que reciben las empresas por parte los técnicos del espacio natural protegido (Pérez-Pérez, 2022).

Por su parte, del trabajo con los estudiantes se extrae la utilidad de realizar experiencias de este tipo por la acogida que tienen entre el alumnado y por la capacidad de reforzar competencias clave y de producir aprendizajes significativos, en línea con las conclusiones extraídas de esta investigación y de otras previas (Pérez-Pérez y Porcel-Rodríguez, 2023).

6. CONCLUSIONES

Se ha demostrado que se trata de un territorio muy orientado al turismo, aunque existe un acuerdo generalizado de que el turismo contribuye a la economía local. No obstante, a la vista del creciente incremento del turismo de naturaleza, habría que realizar una planificación del mismo en este destino, que permita seguir conservando el patrimonio natural y cultural, y compatibilizar el turismo con otras actividades socioeconómicas tradicionales, para evitar los efectos indeseados de la patrimonialización excesiva de este territorio.

El turismo sostenible tiene poco peso en este destino, y aunque es un factor importante al menos para residentes y turistas, no es un aspecto clave para muchos empresarios/comerciantes. Esto muestra la necesidad de formar y educar al sector en la importancia de la sostenibilidad del turismo, tratando de involucrar, a los empresarios y comerciantes, en las iniciativas que están en marcha en este espacio protegido como la Carta Europea de Turismo Sostenible (CETS) de Sierra Nevada y/o la Marca Parque Natural.

Por su parte, la experiencia de aprendizaje vivencial fue valorada muy positivamente por los estudiantes. En la misma, tuvieron una inmersión en una actividad de ecoturismo y ejercieron la labor de consultores turísticos, por lo que se considera necesario incrementar este tipo de

experiencias que les permiten asumir un rol protagonista en su aprendizaje, así como incrementar el grado de satisfacción y compromiso que tienen con la titulación cursada.

Las principales limitaciones para la realización de esta actividad fueron de tiempo y recursos económicos. La primera por la rigidez de horarios de las titulaciones de grado que dificulta disponer de más días para las salidas de campo y, la segunda, por la escasez de recursos para contratar autobuses que permitan al alumnado conocer distintas zonas del territorio. No obstante, la ciudad y su entorno como laboratorio de pruebas, también presenta grandes oportunidades, que requieren de menos tiempo y recursos económicos.

Otra de las limitaciones es el hecho de no poder realizar un seguimiento con los estudiantes al feedback realizado en el territorio para poder analizar los cambios relacionados con el turismo que pudieran acontecer a partir de esta experiencia.

La presente actividad de innovación docente, ha servido como palanca para la realización de nuevas propuestas e investigaciones que permitirán mejorar el planteamiento en próximos cursos académicos, explotar los resultados y buscar fórmulas para incrementar la devolución de estos a la comunidad local y para poder medir la transferencia de la investigación en estos entornos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente “VIRTUACTIVE: Virtualización de contenidos y desarrollo de metodologías activas en diferentes Grados” (PID 22-132), subvencionado en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO 2022-2023 de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Balmford A, Green JMH, Anderson M, Beresford J, Huang C, Naidoo R, et al. (2015). Walk on the Wild Side: Estimating the Global Magnitude of Visits to Protected Areas. PLoS Biol, 13(2): e1002074. doi: 10.1371/journal.pbio.1002074

Espinar Álava, E. M., & Vigueras Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e12.pdf

Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Recuperado de https://www.academia.edu/download/83587848/Aprendizaje_experiencial_investigacin-ac20220409-8689-19cr57p.pdf

González Herrera, M. R., & Teixeira de Carvalho, E. (2016). Aprendizaje turístico por descubrimiento significativo mediante viajes académicos de estudio: estrategia y práctica de sustentabilidad. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 435-462. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00435.pdf

Latas, Á. P., Raposo-Rivas, M., & Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. Opción, 32(12), 2066-2087. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903056.pdf

León, E. H. (2008). De parques naturales a parques urbanos. Turismo y patrimonialización del territorio en áreas protegidas. In Beltran, O., Pascua, J, Vaccaro, I.(Coord.) Patrimonialización de la naturaleza, el marco social de las políticas ambientales (pp. 83-96). Ankulegi. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/11500546.pdf

Nogué, J. (2007) La construcción social del paisaje. Biblioteca Nueva, Madrid. Recuperado de https://cutt.ly/8wiWPE6l

Nogué, J.; De San Eugenio Vela, J. (2011). La dimensión comunicativa del paisaje: Una propuesta teórica y aplicada. Revista de Geografía Norte Grande, 49, 25-43. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n49/art03.pdf

Luna, S. A., & Valdés, L. (2017). ¿Cómo aprendemos de los referentes visuales en el Diseño? Aproximación desde la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb. A3manos, 4(6), 27-34. Recuperado de https://a3manos.isdi.co.cu/index.php/a3manos/article/view/63/64

Martín, A. M. M. (2017). La protección patrimonial del territorio. Teorías, conceptos normativos y casos de estudio en Granada. Revista electrónica de Patrimonio Histórico, 20, 52-52. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/erph/article/view/6293/5584

Pérez-Pérez, B. P. (2022). Turismo sostenible, ecoturismo y la CETS: Sierra Nevada (España). HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 12(6), 1-18. doi: 10.37467/revhuman.v11.3995

Pérez-Pérez, B. y Porcel-Rodríguez, L. (2023). Aprendizaje experiencial universitario basado en la identificación de recursos territoriales para diversificar la oferta turística de la ciudad de Granada (España). En: "La palabra a través: diálogos entre el pensamiento, la palabra y el cuerpo" Dikinson (en prensa).

Varisco, C., Benseny, G., & Padilla, N. A. (2016). Concientización turística y ambiental. De la teoría a la acción territorial. En: V Jornadas de Extensión del Mercosur. Recuperado de https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2490/1/varisco.etal.2016.pdf

Padilla Zea, N. (2011). Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/19440/20058287.pdf?sequenc

LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN EN RECURSOS EDUCATIVOS

JOSE SANTIAGO
Universidad Complutense de Madrid
Dpto. Sociología Aplicada-TRANSOC

CARLOS RIVAS MANGAS
Universidad Complutense de Madrid
Dpto. Sociología Aplicada

MATTHEW L. TURNBOUGH
Universidad Complutense de Madrid
Dpto. Sociología Aplicada-TRANSOC

1.INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos con los que el profesorado se encuentra a la hora de transmitir con éxito conocimientos y formar en competencias deriva de la dificultad de hacer que estos sean significativos para el estudiantado, es decir, que guarden relación con sus experiencias e intereses. Este desafío es aún mayor en las asignaturas de carácter teórico, o fuertemente informadas por este tipo de contenidos, como en el caso de la asignatura de Cambio Social del Grado de Sociología. La labor de compartir contenidos más teóricos constituye, ciertamente, un reto para la enseñanza de la sociología (Silver y Perez, 1998). Como bien señala Holtzman:

> Para los estudiantes, la teoría suele ser uno de los aspectos más desalentadores de la sociología: parece abstracta, alejada de los acontecimientos concretos de su vida cotidiana y, por tanto, intimidante. Como no son capaces de ver inmediatamente la relevancia de la teoría para sus propias experiencias vitales, evitan leerla, trabajar con ella o aprender sobre ella (Holtzman, 2005: 206).

De ello hemos sido muy conscientes año tras año, a medida que hemos ido observando la dificultad para conectar los contenidos de la asignatura de Cambio Social con las vidas de los/las estudiantes. A pesar de que los contenidos están granados de teoría que permite comprender el mundo social y sus propias vidas, no es fácil conseguir entrelazar suficientemente la faceta académica y la cultural del estudiantado. Tal diagnóstico exigía un proyecto transformador que, sobre la base de la guía docente, vinculase a las competencias y contenidos de la asignatura aquellos procesos de socialización que han construido la realidad social (Berger y Luckmann, 2001) de los y las estudiantes.

A ello se suma que, como fruto de una transformación en la sensibilidad social contemporánea, los procesos de cambio social se hacen cada vez más ininteligibles si no se ponen en relación con las experiencias individuales (Martuccelli y Santiago, 2017). Por todos lados observamos la creciente demanda para hacer el mundo social más inteligible a partir de las experiencias individuales.

Por todo lo señalado no parece casual que, en líneas generales, los y las estudiantes muestren mayor interés por las lecturas de artículos y libros en los que los fenómenos sociales, como los procesos de cambio social y los problemas sociales, son teorizados y explicados a partir de experiencias individuales. Curso tras curso nuestra experiencia docente nos ha mostrado, por ejemplo, que algunos de los textos del libro de Richard Sennett *La corrosión del carácter* suelen ser muy bien recibidos por el estudiantado, al hacer entender el cambio social a partir de la comparación de las experiencias y las biografías de distintos personajes. Es el caso de su texto "A la deriva" en el que se da cuenta del paso del capitalismo keynesiano-fordista al capitalismo neoliberal y flexible, partiendo para ello de las experiencias y biografías comparadas de un padre y un hijo (Sennett, 2000).

La convicción, nacida de nuestra experiencia docente, según la cual los procesos de cambio social son mejor comprendidos si se ponen en relación con las experiencias individuales motivó la realización del proyecto de innovación docente que aquí presentamos: "La motivación del aprendizaje de los procesos de Cambio Social a través de la innovación en recursos educativos", realizado en el curso 2022-2023 en el marco del

Programa Innova-Docencia (número 166) de la Universidad Complutense de Madrid y cuyo IP fue el primer firmante de este trabajo. Con él se ha buscado motivar el aprendizaje de la asignatura de Cambio Social del segundo curso del Grado de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, con la finalidad de que el estudiantado muestre mayor interés (y pasión) por el estudio de los procesos de cambio social, al ser puestos, como decíamos, en relación con sus biografías, experiencias e intereses personales.

De forma más específica, la finalidad de este proyecto ha sido innovar en recursos educativos que sean familiares y cotidianos a los/las estudiantes. Con este propósito, el equipo del proyecto, formado por estudiantes, profesores y personal FPU, se propuso realizar una búsqueda crítica y sistemática de esos recursos educativos (series, videos, música, podcast, literatura, etc.) (Pattier y Ferreira, 2022). Estos recursos no han sustituido a los textos que el estudiantado ha de leer a lo largo del curso, pues entendemos que son lugares de paso inexcusables para adquirir las competencias y conocimientos de la asignatura de Cambio Social del Grado de Sociología. Con los recursos señalados lo que se buscaba era que sirvieran como mediación, un canal que permitiera motivar el aprendizaje de los procesos de cambio social y estimular así la lectura de los textos más académicos.

En lo que sigue mostraremos los objetivos, la metodología y los resultados del proyecto, para terminar con unas conclusiones de carácter general.

2. OBJETIVOS

A continuación, señalaremos de forma esquemática los objetivos perseguidos en el proyecto, así como las propuestas de valor y los problemas que se buscaba contribuir a resolver:

1) Innovar en recursos educativos (series, videos, música, fotografía, podcast, literatura, etc.) para hacer más atractivos y comprensibles los procesos de cambio social para los/las estudiantes que cursan la asignatura de Cambio Social en el segundo curso del Grado de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.

Con este objetivo, este proyecto ha buscado contribuir a resolver uno de los problemas que se detectan en las asignaturas de contenido teórico, o fuertemente informadas por este tipo de conocimiento, como es la falta de recursos educativos con los que los/las estudiantes estén más familiarizados. Con el fin de hacer más atractiva las asignaturas es preciso que los contenidos curriculares puedan ser presentados con la ayuda de recursos educativos que estén más cerca de los intereses y experiencias de los/las estudiantes para así motivar el proceso de aprendizaje.

2) Involucrar a los/las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndoles partícipes de la implementación de nuevos recursos educativos que sean de utilidad para el nuevo estudiantado.

Con este objetivo se ha buscado dar respuesta a un problema endémico del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el de la relación asimétrica entre el profesorado y el estudiantado, al que no se le concede en muchas ocasiones más que un papel pasivo como mero receptor de contenidos que los/las profesores/as han decidido sin ninguna participación de los/las estudiantes. En nuestro proyecto, una parte del estudiantado que realizó la asignatura en un curso anterior, con gran implicación y buenos resultados, ha jugado un papel fundamental en la búsqueda de recursos que se han implementado en este curso con estudiantes que estaban realizando la asignatura.

3) Contribuir a la formación y asesoramiento en la práctica docente de profesores ayudantes que se acaban de incorporar a la carrera docente, así como de personal de formación de profesorado universitario (FPU).

Este tercer objetivo buscaba contribuir a la solución al problema de la falta de formación para la docencia para las personas que inician la carrera docente. Como es sabido, hasta el momento, en la incorporación del profesorado joven no es necesario acreditar formación docente ni competencias con respecto a ella. Lo mismo sucede con el personal de formación de profesorado universitario que colabora en tareas docentes con las asignaturas. Este proyecto ha buscado dar respuesta a la necesidad de una mayor formación en tareas docentes tanto de los jóvenes docentes como del personal FPU.

4) Reducir la brecha generacional entre el profesorado y los/las estudiantes posibilitando la incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje de referencias culturales (recursos educativos) más cercanos a los intereses y experiencias del estudiantado.

Con este último objetivo se perseguía dar respuesta a uno de los problemas que lleva consigo la distancia generacional entre el profesorado y el estudiantado, debido en buena medida al proceso de aceleración de la vida social que hace que cada vez sea más difícil compartir referencias culturales entre generaciones (Rosa, 2016). Este proyecto ha buscado dar repuesta a la necesidad de establecer puentes entre estudiantes y profesores/as.

3.METODOLOGÍA

La innovación docente implica una serie de transformaciones orientadas a la mejora, por lo que se puede considerar como un elemento necesario en las universidades. Para lograrla, el punto de vista del colectivo estudiantil es complementario al del profesorado y, por lo tanto, el estudiantado es co-protagonista (Giné, 2009) e imprescindible si se pretende revisar y reajustar la acción docente en el aula, ya que una mejor comprensión del hecho educativo facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia. El Espacio Europeo de Educación Superior brinda una oportunidad nada desdeñable para la incorporación en el aula de procesos de participación mediante metodologías docentes activas que persiguen la motivación del estudiantado.

La implementación en nuestro proyecto de una metodología activa ha perseguido establecer vínculos entre la teoría y el mundo de la vida del estudiantado, entendido este último como las relaciones e intercambios intersubjetivos de la cotidianidad (Habermas, 1987). Frente al mundo social del estudiantado, de su vida cotidiana, de sus relaciones interpersonales y de sus rutinas, el profesorado no puede mantenerse completamente distanciado (Elias, 1990). Al dotar de un mayor grado de proximidad y familiaridad a los contenidos se consigue que la dinámica de la universidad no se vuelva ajena, rompiéndose así el caparazón que la convierte en impermeable o que, en el mejor de los casos, la hace

discurrir en paralelo a la vida cotidiana del estudiantado. Esa es la razón fundamental por la que la metodología del proyecto ha impulsado la horizontalidad en la colaboración del equipo de innovación docente y ha involucrado activamente al estudiantado en el proceso educativo.

Hemos abogado por plantear una dinámica de aprendizaje activo (Chickering y Gamson, 1991; Novak, 1988; Bean y Melzer, 2021; Wallace, 2021) y dialógico (Bajtín, 1986; Skidmore, 2000; Nicol, 2010) como un paso aparentemente necesario para lograr los objetivos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior respecto a la calidad de la educación universitaria y la formación de la ciudadanía en una sociedad democrática (Huber, 2008).

Es sabido que a través de las metodologías activas se facilita la enseñanza-aprendizaje, se estimula la participación, se fomenta el trabajo en equipo y se evalúa el aprendizaje con el fin de retroalimentar y mejorar. La puesta en práctica y los éxitos de metodologías activas han sido respaldadas por estudios (Johnson et al., 1999) que destacan su efectividad para fomentar la cooperación mediante la participación, el diálogo crítico y la construcción conjunta de conocimiento. Con el proyecto realizado, se ha buscado involucrar activamente tanto al estudiantado como a jóvenes docentes en el proceso de recopilación y análisis colectivo de recursos audiovisuales, generando una atmósfera propicia para el aprendizaje significativo y la reflexión crítica.

El plan de trabajo que hemos seguido a lo largo del curso 2022-2023 se ha estructurado en tres etapas, descritas a continuación:

1) En primer lugar, se ha realizado un diseño detallado del proyecto junto con una serie de actividades, como la presentación de sus objetivos, metodología y líneas generales, una comunicación sobre el temario de la asignatura de Cambio Social del Grado de Sociología para la búsqueda de nuevos recursos pedagógicos, la fijación del cronograma de seminarios mensuales, así como la conformación de los grupos de trabajo en torno a las unidades didácticas a partir de las que se crearon carpetas en un drive en las que se irían depositando los recursos propuestos. En estos grupos ha participado, junto con profesores y personal FPU, un grupo de estudiantes que cursaron la asignatura en el curso

2021-2022 con gran interés, implicación y buenos resultados académicos.

2) En los seminarios, con una periodicidad mensual y con la participación de todo el equipo de innovación docente, los grupos han expuesto oralmente los recursos seleccionados a partir de una lluvia de ideas, y han justificado su pertinencia. Para incentivar la participación en los seminarios se ha posibilitado tanto la asistencia presencial como online a través de un formato híbrido, aunque se ha priorizado la presencialidad de acuerdo con las demandas de estudiantes y docentes que otros investigadores han analizado (Pattier y Ferreira, 2023).

3) Tras la discusión y consenso sobre los recursos más efectivos que fueron seleccionados por el equipo del proyecto, estos se fueron aplicando en las clases con el estudiantado del curso 2022-2023.

4) Para finalizar y de cara a la evaluación de los resultados del proyecto, aplicamos una metodología cuantitativa a través del diseño de una breve encuesta y una metodología cualitativa con la realización de un grupo de discusión.

Por lo que se refiere al método seleccionado para promover la colaboración grupal y la obtención de los recursos se ha incluido la organización de grupos de trabajo. Mediante los estudios de grupo como método de enseñanza-aprendizaje (Urbano y Yuni, 2005; Ortega, 2016), y concretamente a través de la técnica del seminario, se han expuesto oralmente y discutido críticamente una serie de aportaciones que se mencionarán en el apartado de resultados. La metodología de grupos se basó en la horizontalidad y en la aceptación inmediata de las propuestas de recursos como una manera adecuada de reducir, entre otras cosas, el miedo a hablar en público (Orejudo et al., 2012; Rueda et al., 2017). En consecuencia, en los seminarios no ha habido una confrontación entre unas ideas y otras, más bien todas las aportaciones han sido bienvenidas, lo cual ha generado confianza y motivación en el estudiantado. Sí ha habido, sin embargo, discusión con un sentido crítico en torno al contenido de los materiales seleccionados, además de un *feedback* grupal. Otras ventajas de la horizontalidad en los grupos han sido el estímulo de la investigación, el repaso de las unidades didácticas y el involucramiento

de todo el equipo de innovación docente, que pasó a sentirse partícipe de la elaboración de una parte del programa de la asignatura. Por último, los métodos que se basan en grupos de trabajo posibilitan desarrollar el carácter (Sennett, 2000; Ahedo et al., 2020) del estudiantado al permitirle pensar en común, sentirse responsable del devenir de un proyecto de investigación y realzar el valor del compromiso colectivo.

Las competencias que se adquieren en el trabajo en equipo son también positivas para la formación de jóvenes docentes (Matarranz y Valle, 2022). En relación con las habilidades pedagógicas deseables, se ha estudiado (Bailey y Flores, 2022) que entre las creencias que alberga el profesorado joven se da una prioridad no solo al "dominio del conocimiento sobre sus materias", sino también a la "promoción de la participación" del alumnado y la "capacidad de aplicación del conocimiento", desarrollando así un estilo de enseñanza diferente al que ellos mismos vivieron.

El aprendizaje experiencial y significativo se basa en la familiarización con el objeto de estudio, y es sabido que el uso de las tecnologías y narrativas digitales es un catalizador clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas jóvenes adultas (Granados y García, 2016; Hermann, 2015). En el proceso de selección grupal y obtención de los recursos audiovisuales se han tenido en consideración los criterios de relevancia, calidad y pertinencia académicas. Los grupos han clasificado en torno a las unidades didácticas los vídeos de documentales, películas, series y otras fuentes multimedia. Así, en los grupos de trabajo se ha investigado el abanico de recursos culturales que atraviesan nuestras vidas cotidianas; se ha problematizado el medio y el sentido de los mensajes (McLuhan, 1996) socialmente relevantes que contienen; se ha explorado entre los *media* con los que están familiarizados, ensamblando (DeLanda, 2021) dispositivos, algoritmos, cibernética y, en suma, tecnologías de la información y de la comunicación en el entorno académico. En la medida en que cada recurso reviste un significado personal para las vidas del estudiantado, se ha fomentado la imaginación sociológica (Mills, 2003), mediante la que se ponen en conexión los problemas de estructura social y las biografías individuales.

La fase de evaluación de los resultados y del funcionamiento del proyecto de innovación educativa se realizó durante la última semana de junio de 2023. Durante la última sesión se organizó un grupo de discusión como técnica para explorar las percepciones en torno al desarrollo y organización del proyecto, determinar el grado de consecución de los objetivos y solicitar sugerencias de mejora pertinentes. Esa última semana, además, se envió un cuestionario mediante Google Forms al conjunto del grupo de innovación educativa. La encuesta, que fue confeccionada por el coordinador y por el profesorado joven del proyecto, pretendía recoger y medir la opinión de todos los componentes del proyecto en torno a la calidad y logro de los objetivos. En concreto se diseñaron tres encuestas destinadas de forma específica a los tres perfiles de personas que participaron en el proyecto: a) estudiantes participantes en el proyecto, b) profesores ayudantes y personal FPU y c) estudiantes de este curso en el que se aplicaron algunos de los recursos elegidos.

Los logros más destacados de la metodología de trabajo colaborativo han sido el impulso del interés y motivación de los y las estudiantes, un proceso de aprendizaje activo que les involucra en la co-construcción del conocimiento, y en el que pasan a ser protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se ha estimulado la creatividad y una respuesta más activa, un aprendizaje vivencial, ya que el estudiantado ha propuesto recursos próximos a su contexto o mundo de vida, y se ha dado un *feedback* inmediato a la participación de cada estudiante.

4. RESULTADOS

El primer resultado que podemos destacar es que, a través de este proyecto de innovación docente, basado en la implementación de la dinámica horizontal y colaborativa señalada, hemos logrado actualizar nuestra aproximación a la enseñanza de la asignatura Cambio Social. De esta forma, hemos incorporado diversos recursos educativos gracias a este trabajo colaborativo entre estudiantes, doctorandos/as y profesores/as. Como subrayamos anteriormente, uno de los objetivos centrales de este proyecto ha sido contextualizar los contenidos de esta materia adaptándolos a la realidad de esta generación de jóvenes, empleando unos

medios y unos ejemplos más cercanos a sus intereses personales. Ello nos ha permitido relacionar más estrechamente la teoría con las experiencias vitales del estudiantado (Newman, 2002).

Al haber partido de las impresiones y experiencias de los/las estudiantes o de los propios conocimientos de estas personas jóvenes adultas (Knowles, 1980; Holztman, 2005; Cranton, 2012) se ha contribuido al desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje que sitúa al alumnado en el corazón del mismo (McManus, 2001). Como señalábamos anteriormente, cabe destacar que esta estrategia de participación activa, además de ser una aproximación eficaz para la enseñanza de contenidos de índole teórica, también nos ha permitido promover la imaginación sociológica del estudiantado, al conectar la realidad social con las experiencias de estos individuos (Mills, 2003).

Gracias a la dinámica de intercambio o de aprendizaje cooperativo (Millis, 2010) realizado en los seminarios y a través de la plataforma electrónica utilizada para este proyecto, hemos creado un repositorio con una gran diversidad de recursos educativos relacionados con distintas dinámicas de transformación social. Estos cambios sociales incluyen una variedad de procesos que forman parte del programa de la asignatura de Cambio Social del Grado de Sociología y para cuya explicación nos centramos en un/a autor/a que entendemos que es referencia inexcusable para su estudio, como la aceleración (Rosa, 2016), la diferenciación (Bourdieu y Wacquant, 2005), la globalización (Sassen, 2007), la racionalización (Elias, 1987), el tránsito a sociedades de rendimiento (Han, 2019), las transformaciones del capitalismo (Sennett, 2000), las revoluciones (Sztompka, 1995), los movimientos sociales (Pleyers, 2019), la desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 2000) o la individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). De este modo, hemos organizado los contenidos en distintas carpetas, una para cada tema de la asignatura, además de incluir un archivo adicional con contenidos transversales. Respecto a los tipos de recursos que hemos ido incorporando, hemos incluido películas, series, documentales, libros, canciones, cursos, podcasts, tweets, memes, viñetas, entrevistas sketches, anuncios, noticias y otros documentos relacionados con los contenidos de la asignatura.

Como se puede apreciar, al abordar estas transformaciones en colaboración con el estudiantado, los recursos utilizados fueron bastante heterogéneos. A continuación, destacamos algunos de los medios incorporados a través del proyecto. Un primer ejemplo ilustrativo de los resultados obtenidos mediante este esfuerzo sinérgico es la serie de comedia, "Los Simpson", que nos sirvió para reflexionar sobre varios fenómenos sociológicos (Scanlan y Feinberg, 2000; Nefes, 2014). Apoyándonos en el episodio "Marge encadenada", utilizamos esta serie para ilustrar el impacto de la globalización, mientras que el capítulo "El rock del pobretón" nos permitió hacer hincapié en las transformaciones del capitalismo moderno. Por otro lado, revisamos una escena de la serie "Fleabag" para comprender mejor la central relevancia de la responsabilidad individual con los procesos de desinstitucionalización e individualización (Honneth, 2004). Para estas dos dinámicas de transformación social también consideramos la película "Frozen", escuchando la canción "Suéltalo" y estudiando el personaje de Elsa, una figura que ejemplifica ese modelo de individuo empoderado e independiente que podemos encontrar en un entorno de individualismo institucionalizado (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Más allá del género de ficción, también analizamos un debate en torno a la autoexplotación laboral, emitido por RTVE, para destacar las implicaciones de vivir en una sociedad del rendimiento. Este intercambio nos permitió identificar de forma nítida algunas de las prescripciones sociales que emergen con la modernidad tardía, un entorno que requiere del individuo realizar un trabajo sobre sí mismo y responsabilizarse de su propia trayectoria laboral (Bauman, 2001). Por citar un ejemplo más, nos apoyamos en un curso de lectura rápida para insistir en los efectos de la aceleración en las sociedades contemporáneas. En definitiva, examinamos una variedad de ejemplos de la vida cotidiana buscando ilustrar con casos prácticos diversos conceptos sociológicos.

Con respecto a la aplicación de lo aprendido en este proyecto, hemos ido incorporando estos recursos a las clases en el transcurso de este curso académico, lo que nos ha permitido involucrar a los/las estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de hacer más comprensibles los contenidos de la asignatura. En este sentido, los resultados han

sido enormemente favorables con un alto grado de satisfacción y motivación estudiantil. Por lo tanto, gracias a este proyecto basado en una metodología de trabajo participativo y la coproducción del conocimiento, hemos logrado unos resultados altamente satisfactorios. En primer lugar, hemos actualizado los recursos utilizados para esta asignatura con la incorporación de una variedad de medios con mayor resonancia para esta generación de estudiantes universitarios. A su vez, este proceso ha contribuido a la formación de profesores ayudantes en tareas de innovación docente equiparándoles para un desempeño pedagógico caracterizada por la enseñanza activa y cooperativa. Por último, es importante subrayar que esta propuesta de cultivar un entorno de colaboración, ha servido para reducir esa brecha generacional existente entre docentes y estudiantes al basarse en una dinámica dialógica y horizontal, una realidad que quedó patente en el grupo de discusión realizado en la última sesión con los/las componentes del proyecto.

En este sentido, varios estudiantes incidieron sobre las ventajas de este formato distendido explicando que les había permitido compartir e interactuar con mayor soltura. Fruto de este ambiente general de complicidad y confianza entre las personas participantes, pudimos evaluar críticamente tanto los retos de la asignatura como los medios que se fueron introduciendo a lo largo del año. En el grupo de discusión se destacaron como aspectos positivos del proyecto los siguientes: la dinámica de trabajo colaborativo, el objetivo central del proyecto de adaptar los contenidos a las experiencias del estudiantado, la diversidad de materiales analizados y la frecuencia de las reuniones (periodicidad mensual). Por lo que respecta a los aspectos negativos, el no haber analizado todos los recursos subidos a la plataforma fue la principal debilidad señalada por los/las participantes, así como no haber seguido un orden muy claro con respecto al temario de la asignatura a la hora de discutir los recursos. Este hecho se explica porque algunos temas se abordaron en función del momento del curso en el que se aplicaron los recursos educativos con el estudiantado que seguía la asignatura durante 2022/2023. Se destacó también la posibilidad de aprovechar en mayor medida el potencial que ofrecen los grupos de trabajo en torno a las unidades didácticas. De igual forma, se planteó continuar con el proyecto en cursos venideros. Uno de

los aspectos abordados fue el del grado de implicación que el proyecto suponía, dado que cinco estudiantes se dieron de baja a lo largo del proyecto debido a la dificultad de conciliar el trabajo que el proyecto exigía con las tareas del curso. Este es sin duda el resultado menos satisfactorio del proyecto. De forma contraria, dos estudiantes se incorporaron al proyecto una vez que este estaba en marcha, como en el caso de una estudiante que cursaba la asignatura y que nos permitió recibir *feedback* sobre los recursos aplicados.

Por lo que se refiere a la encuesta realizada para evaluar el proyecto, los resultados han sido altamente satisfactorios. Ciertamente, el número de encuestas realizadas ha sido bajo, lo que quizás haya venido motivado por el periodo en el que estas tenían que ser cumplimentadas, puesto que el curso había finalizado y ya estaba entrada la temporada estival. Por lo que respecta al estudiantado que ha participado en el proyecto y su grado de satisfacción con el mismo, el 75% lo ha puntuado con un 9, mientras que el 25% restante lo ha evaluado con un 8. A la pregunta: ¿Consideras que este proyecto puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Cambio Social? el 50% de las personas que respondieron lo valoró con 9-10 puntos y el otro 50% entre 7-8. En lo que se refiere al grado de satisfacción con la metodología utilizada en los seminarios, todas las calificaciones se sitúan entre 8 y 10 puntos. A la pregunta abierta sobre los aspectos más positivos del proyecto estas fueron las respuestas: "La cantidad de recursos me ha hecho aprender a mí también, además el ver como un proyecto va cogiendo forma es algo emocionante, espero que siga adelante y que podamos seguir adaptando los conceptos"; "El poder participar y sentir que colaboras en el aprendizaje de otros estudiantes"; "El poder compartir experiencias, ideas, etc. con otras personas como doctorandos y profesores en un ambiente más horizontal. Considero que como estudiante de grado me ha favorecido la reflexión y afianzamiento de los conocimientos adquiridos, además de aprender de otras personas". "La dinámica de grupo y la predisposición por parte de los participantes". Con respecto a los resultados a mejorar, estas fueron las respuestas: "Al ser un proyecto nuevo quizás tardó un poco al principio en arrancar pero el resto de partes, se podía participar tanto online como presencial y la información era la adecuada no se me

ocurre nada que cambiar". "Tratar de seguir un orden respecto a los temas"; "Considero que el Proyecto de Innovación Docente ha sido muy satisfactorio"; "Mayor orden de exposición de los recursos o limitaciones en el tiempo de exposición de cada miembro".

También en el caso del profesorado ayudante y del personal de formación del profesorado universitario los resultados de este proyecto han sido muy satisfactorios. El 80% de los encuestados valoró su grado de satisfacción con el proyecto entre 9 y 10, mientras que el 20% restante lo calificó con un 8. Por lo que se refiere a la metodología utilizada, el 60% lo valoró con un 10, mientras que el 40% lo calificó con un 8-9. En cuanto a la pregunta abierta sobre los aspectos más destacados del proyecto, estas fueron las respuestas recopiladas: "[lo más destacado ha sido] las dinámicas del Grupo conformado, sobre todo por haber llevado la 'voz cantante' los estudiantes del proyecto. Esto ha permitido una selección de materiales más cercanos a los actuales (y futuros) alumnos de la asignatura de Cambio Social"; "El diseño multigeneracional"; "El conocimiento que te aporta el compartir diferentes puntos de vista con profesores y estudiantes acerca de cuál es el mejor modo de enseñar y de los materiales para hacerlo"; "Darme cuenta de que los materiales vistos en la asignatura de Cambio Social, me han venido muy bien para realizar otros ensayos o trabajos en otras asignaturas"; "La dinámica de trabajo, la oportunidad de compartir e intercambiar impresiones". Con respecto a los resultados a mejorar, estas fueron las respuestas: "Daría prioridad a los materiales seleccionados por los alumnos por su mayor proximidad generacional a los del futuro alumnado de la asignatura de Cambio Social"; "La continuidad del grupo que se ha formado en torno al proyecto"; "Quizás dividiría a todos los integrantes del proyecto por temas y trataría de que hicieran algunas reuniones de 'lluvia de ideas' para coordinarse entre todos y ponerse de acuerdo en elegir los materiales. Eso enriquecería aún más la experiencia del proyecto"; "Incluiría a más estudiantes que estén cursando Cambio Social actualmente".

Por último, he aquí algunos resultados de valoración del estudiantado del curso 2022-2023 de Cambio Social del Grado de Sociología en el que se aplicaron algunos de los recursos seleccionados. A la pregunta "¿Hasta qué punto consideras que esos recursos motivan el proceso de

aprendizaje de la asignatura?" El 73% lo valoró entre 7 y 10, un 18% entre 5 y 6, y un 9% con un 3. Por lo que se refiere a la pregunta ¿Hasta qué punto consideras que estos recursos permiten adquirir conocimientos y competencias específicas de la asignatura de Cambio Social? los resultados han sido los siguientes: 55% entre 9 y 10; 36% entre 7 y 8 y un 9% un 4. Por lo que se refiere a la utilidad de los recursos utilizados en el aula para complementar la comprensión de los textos utilizados en la asignatura de Cambio Social, el 80% lo valoró entre 8 y 10; un 10% un 6 y otro 10% un 4.

5. CONCLUSIONES

El proyecto realizado nos ha permitido concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma distinta a lo que desde antaño ha sido lo más habitual en el mundo universitario. Nuestro punto de partida ha sido el trabajo en equipo a través de dinámicas horizontales en seminarios mensuales en los que estudiantes, profesores y personal FPU hemos buscado nuevos recursos educativos para motivar el aprendizaje de la asignatura de Cambio Social del Grado de Sociología. La metodología colaborativa nos ha permitido intercambiar ideas, discutir y consensuar el grado de adecuación de los recursos seleccionados con el fin de que fueran aplicados a lo largo del curso con el estudiantado que estaba realizando la asignatura.

En línea con la filosofía del aprendizaje experiencial hemos buscado que los recursos guarden relación, en la medida de lo posible, con las experiencias e intereses de los/las estudiantes. De ahí la importancia de la participación del estudiantado que ya había cursado la asignatura, que ha sido el elemento sobre el que ha pivotado el proyecto.

Entendemos que este proyecto de innovación docente, al estar enraizado en una sociología del individuo (Martuccelli y Singly, 2012; Martuccelli y Santiago, 2017) y una metodología de aprendizaje activo-participativo se perfila como una iniciativa extensible a otros contextos o espacios de la educación superior en los que se podría replicar. En primer lugar, y en vista de que el proyecto ha buscado innovar en recursos educativos para hacer más comprensibles los procesos de cambio social, los

resultados del mismo podrían ser utilizados no solo por el profesorado que imparta esta asignatura en la Universidad Complutense de Madrid, sino también en otras universidades. Y de forma más general, al basarse en un proceso pedagógico cooperativo que parte de los conocimientos previos de los/las estudiantes, también podrían ser transferibles a otros campos de las ciencias sociales.

En resumen, este proyecto nos ha permitido vislumbrar el valor didáctico de incorporar un aprendizaje experiencial a la práctica docente y de cultivar un marco de relaciones horizontales, un desplazamiento seguramente necesario dadas las exigencias asociadas a la modernidad reflexiva y la quiebra de modelos educativos tradicionales. La democratización de la enseñanza representa un desafío para el profesorado universitario, pero también una oportunidad para dirigirnos hacia una aproximación pedagógica renovada. El reto de prestar atención a los saberes del individuo y a su relación con los cambios sociales implica no solo una sociología del individuo, sino también una sociología para el individuo y una educación universitaria que sitúa al alumnado en el centro de este proyecto educativo al llevar los contenidos sociológicos al terreno de las experiencias e intereses de esta generación de jóvenes universitarios/as.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer al Departamento de Sociología Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid por la financiación recibida para poder participar en el III Congreso Internacional “Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas” que está en el origen de este trabajo.

7. REFERENCIAS

Ahedo Ruiz, J.; Fuentes Gómez-Calcerrada, J.L.; Caro Samada, M.C. (coords.) (2020). Educar el carácter de nuestros estudiantes: reflexiones y propuestas para la escuela actual. Narcea.

Bailey-Moreno, J.; Flores-Fahara, M. (2022). "¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza", Revista complutense de educación, 33(1), 81-91. DOI: https://doi.org/10.5209/rced.73717.

Bajtín, M. M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Ediciones Cátedra.

Bean, J.C.; Melzer, D. (2021). Engaging Ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. John Wiley & Sons.

Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Paidós.

Berger, P.L.; Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Bourdieu, P.: Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI.

Chickering, A.W.; Gamson, Z.F. (1991). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. New Directions for Teaching and Learning, 63-69. DOI: https://doi.org/10.1002/tl.37219914708

Cranton, P. (2012). Planning instruction for adult learners (3rd ed.). Wall & Emerson.

DeLanda, M. (2021). Teoría de los ensamblajes y complejidad social. Tinta Limón.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (2000). ¿En qué sociedad vivimos? Losada Editorial.

Elias, N. (1987). El proceso de civilización. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990). Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento. Península.

Giné Freixes, N. (2009). "Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado", Revista complutense de educación, 20(1), 117-134.

Granados López, H.; García Zuluaga, C.L. (2016). "El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula", Ánfora, 23(41), 37-54.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus, 2 vols.

Hermann, A. (2015). "Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento", Sophia, 2(19), 253-270.

Holtzman, M. (2005). Teaching Sociological Theory Through Active Learning: The Irrigation Exercise. Teaching Sociology, 33(2), 206–212. DOI: https://doi.org/10.1177/0092055X0503300207

Honneth, A. (2004). Organized Self-Realization: Some Paradoxes of Individualization. European Journal of Social Theory, 7(4), 463-478. DOI: https://doi.org/10.1177/1368431004046703

Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de educación, 1, 59-84.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Knowles, M.S. (1980). The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. Cambridge Adult Education.

Martuccelli, D.; Santiago, J. (2017). El desafío sociológico hoy. Individuos y retos sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Martuccelli, D.; Singly, F.D. (2012). Las sociologías del individuo. LOM Ediciones.

Matarranz, M.; Valle López, J.M. (coords.) (2022). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación. Delta.

McKinney, K.; Howery, C.; Strand, K. J.; Kain, E.L.; White Berheide, C. (2004). Liberal Learning and the Sociology Major Updated. American Sociological Association.

McLuhan, M. (1996). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Paidós.

McManus, D.A. (2001). The two paradigms of education and the peer review of teaching. Journal of Geoscience Education, 49(5), 423–434. DOI: https://doi.org/10.5408/1089-9995-49.5.423

Mills, C.W. (2003). La imaginación sociológica. 3ª ed. Fondo de Cultura Económica.

Millis, B.J. (2010). Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy (New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education). Stylus Publishing.

Nefes, T.S. (2014). Teaching sociology seminars through The Simpsons: Homer under C. Wright Mills' Eye. Journal of Sociology, 50(2), 115–131. DOI: https://doi.org/10.1177/1440783312440755

Newman, D. (2002). Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life. Pine Forge Press.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 501-517. DOI: https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Novak, J.D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Alianza Universidad.

Orejudo, S.; Fernández-Torrado, T.; Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. Estudios sobre Educación, 22, 199-217. DOI: 10.15581/004.22.2079

Ortega, O. (2016). Dinámica de grupos: Técnicas de organización de eventos. Ecoe Ediciones.

Pattier Bocos, D.; Ferreira, P.D. (2022). El vídeo como recurso educativo en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (65), 183–208. DOI: https://doi.org/10.12795/pixelbit.93511

Pattier Bocos, D.; Ferreira, P.D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. Revista complutense de educación, 34(1), 69-79. DOI: https://dx.doi.org/10.5209/rced.7676

Pleyers, G. (2019). Los movimientos sociales en el siglo XXI. Icaria.

Rueda Pineda, E.; Mares Cárdenas, G.; Gonzáles Beltrán, L.F.; Rivas García, O.; Rocha Leyva, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. Revista Iberoamericana de Educación, 74(1), 149-162. DOI: https://doi.org/10.35362/rie741632

Rosa, H. (2016). Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Katz.

Sassen, S. (1999). La ciudad global. Eudeba.

Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama.

Scanlan, S.J.; Feinberg, S.L. (2000). The Cartoon Society: Using “The Simpsons” to Teach and Learn Sociology. Teaching Sociology, 28(2), 127–139. DOI: 10.2307/1319260

Silver, I.; Perez, G. (1998). Teaching Social Theory Through Students' Participant-Observation. Teaching Sociology, 26(4), 347–353. DOI: https://doi.org/10.2307/1318774

Skidmore, D. (2000). From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy. Language and Education, 14(4), 283-296. DOI: https://doi.org/10.1080/09500780008666794

Sztompka, P. (1995). Sociología del cambio social. Alianza.

Urbano, C.A.; Yuni, J.A. (2005). Técnicas para la animación de grupos. Brujas.

Wallace, C.S.; Prather, E. E; Milson, J.A; Johns, K; Manne, S. (2021). Students Taught by a First-Time Instructor Using Active-Learning Teaching Strategies Outperform Students Taught by a Highly-Regarded Traditional Instructor. Journal of College Science Teaching, 50 (4). DOI: https://arxiv.org/abs/2004.09684

"EL TEMA SOY YO", EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y TRASCENDENTAL A TRAVÉS DE LA AUTORREFLEXIÓN INDIVIDUAL

MARÍA LUISA AZANZA TORRES
Universidad Hemisferios

1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad Hemisferios de Quito, la asignatura de Persona y Naturaleza se dicta dentro del Core Currículum para todos los grados y licenciaturas. Se trata de una clase obligatoria junto con otras que todos los estudiantes deben aprobar para titularse, aunque no es específica de su carrera. De acuerdo con el modelo educativo de la Universidad, el Centro de Formación Humanística ofrece las asignaturas del Core Currículum para todos los grados de la Universidad. Por ese motivo, los grupos de estudiantes de esta asignatura suelen ser muy heterogéneos, de diversas carreras y niveles. Esto, sumado al contenido – que es la filosofía del hombre, o antropología filosófica – puede tornar a esta materia en excesivamente teórica y lejana del interés del estudiantado que, por su parte, empieza a tomarla únicamente como un requisito para alcanzar su título profesional, cuando en realidad, las asignaturas de humanidades deberían ser el centro de la formación de los estudiantes. Como indica Esquivel:

> Ciertamente, las humanidades son algo y mucho más que una asignatura que trata del ser humano. Porque ser-humano es algo y mucho más que "saber" sobre el ser humano. Este es medularmente el asunto que deseamos abordar en estas reflexiones. Estoy plenamente convencido (así lo confirma la historia de la educación) de que las humanidades se relacionan con la esencia del ser humano, y no solo con el aspecto académico o de conocimiento. El ser humano es algo y mucho más que eso. (Esquivel, 2021, pp. 126).

La enseñanza de disciplinas filosóficas puede tener diversos abordajes. El más común es el histórico. Asimismo, en lo que respecta a la antropología, la filosofía del hombre, el abordaje suele ser el cultural (Sellés, 2006, pp. 55–59). En cualquier caso, la reflexión filosófica es la de grado más abstracto en el ejercicio intelectual (García, 2018, pp. 218). Esto plantea de entrada una dificultad para su tratamiento por parte del estudiantado que a priori en varias ocasiones asume que se trata de un asunto complejo y desconectado de su realidad e intereses. De hecho, en esta experiencia, al iniciar se pidió a los estudiantes que respondieran una pregunta de opción múltiple sobre sus objetivos en este curso y el 21% respondió que buscaba aprobarlo para mantener buenas calificaciones y el 17% que buscaba adquirir conocimientos útiles para su carrera.

Ahora bien, desde el análisis del contenido mismo de la asignatura, surge la idea, propia de la antropología trascendental, que comprende a la persona humana como un ser irrepetible. "No es correcto preguntar qué es el hombre, porque éste no es un qué sino un quién" (Sellés, 2010, pp. 198). Y con ello, desmonta la idea de que su estudio pueda ser lejano, abstracto o desconectado de la realidad de cada estudiante, de hecho, es lo opuesto. Nace de este modo el proyecto "El tema soy yo", que a través de sencillos ejercicios de autorreflexión propuestos transversalmente a lo largo del curso, conecta los temas con rasgos existenciales pero muy cotidianos del alumnado, individualmente.

El objetivo de este trabajo es exponer la experiencia de la incorporación este proyecto de autorreflexión dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Persona y Naturaleza. De igual manera, motivar la discusión sobre el impacto de las actividades experienciales en dicho proceso. Para ello, por una parte, se han tomado las conclusiones propias de la misma disciplina objeto de estudio -la antropología filosófica- y se han aplicado estos postulados de manera práctica en la construcción de una propuesta metodológica de aprendizaje experiencial para dictar la asignatura. Para el efecto, usaremos el mismo orden temático del sílabo de la materia, y en esa cronología, iremos explicando la experiencia de aprendizaje práctico.

Cabe mencionar, que este ejercicio no se ha utilizado como metodología única para este curso. Se continúa haciendo uso de distintos métodos de

manera concomitante. Los estudiantes cuentan con sus textos base para la clase, y se les requiere la revisión de un material previo a cada sesión. De ordinario ese material es la lectura de uno o varios capítulos del texto, y adicionalmente podría haber otras fuentes como *podcasts*, videos, etc. También se agrega fuentes documentales recomendadas. En aula, se trabaja con clase magistral, aula invertida, clases socráticas y actividades grupales e individuales.

El proyecto de autorreflexión o proyecto de curso denominado "El Tema soy yo" es uno de los objetos académicos del curso y a su vez uno de varios componentes de evaluación. Las actividades del proyecto de curso puntúan solamente por realizarlas, es decir, no se valora el resultado, sino el proceso. Además, el puntaje se asigna solamente al final, aunque las actividades se hacen a lo largo de todo el curso. Tras la realización de cada actividad los estudiantes reciben una retroalimentación con recomendaciones mas no una nota. Cada actividad radica en aspectos distintos de la experiencia personal del estudiante, que se relacionan con la temática de la asignatura que se está trabajando en ese momento.

Para esta experiencia, se trabajó con un total de 66 estudiantes en tres paralelos distintos con 19, 22 y 25 estudiantes. En cada paralelo había estudiantes de al menos 4 carreras de grado diferentes. Había estudiantes de Administración de Empresas, Ciencias Políticas, Comunicación, Derecho, Enfermería, Gastronomía, Música, Odontología, Psicopedagogía y Relaciones Internacionales. Al terminar el curso se solicitó a los estudiantes que completaran una encuesta anónima y voluntaria sobre la experiencia de la inclusión de la metodología práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje y se obtuvo 56 respuestas.

A continuación, se aborda cada temática del sílabo de la asignatura, en su orden, con la explicación del componente práctico. Posteriormente se muestran los resultados de la encuesta de la percepción de los estudiantes sobre esta experiencia. Finalmente se exponen algunas conclusiones y propuestas extraídas de esta vivencia y la respuesta de los estudiantes.

2. EXPERIENCIA: EL PROYECTO DE CURSO

2.1. Primer Tema: La especie humana

El curso inicia con este tema que aborda el siguiente contenido: El lugar del ser humano en el cosmos; El origen de la especie humana; La corporalidad humana. Tiene como resultado de aprendizaje "Identifica los avances y límites en la explicación acerca del ser humano en las distintas etapas de la historia del pensamiento y en las perspectivas de las distintas ciencias". Se trata de un capítulo introductorio respecto de las diversas teorías sobre el origen del ser humano como especie. Al igual que cada tema del curso, cuenta con material bibliográfico obligatorio y recomendado. Adicionalmente, este apartado contiene la realización de un foro y seis sesiones presenciales de una hora reloj. En una jornada de dos sesiones seguidas se aplicó la primera actividad de proyecto de curso que exponemos a continuación.

Por medio de un razonamiento inductivo, la primera actividad del proyecto de curso busca suscitar una reflexión en el estudiante: el curso de Persona y Naturaleza tematiza a la persona, y cada uno de ellos es una persona, por tanto, el curso implica, o puede implicar, una autorreflexión personal. "El tema que se busca es la persona que puede dar a conocer el sentido del propio ser personal. Si tal buscar es cognoscitivo, lo buscado es, desde luego, Verdad o Sentido respecto del intelecto personal humano" (Sellés, 2006, pp. 412). Esto, que parece una obviedad, como ya se ha dicho, es fundamental para la vivencia del proyecto de curso por parte del estudiante, que de otro modo podría afrontar la clase únicamente como un contenido teórico que, además, no se relaciona necesariamente con la formación de su grado académico. La actividad sienta las bases de las posteriores dentro del proyecto de curso. Se hace en el aula, de manera presencial, con la guía del docente. A continuación se explica paso a paso la actividad:

- Se pidió a los estudiantes que establezcan un listado de metas para su vida. En el ámbito académico / laboral, personal, etc. Un listado corto en orden de prioridad.
- Como segundo paso, se les dijo que reproduzcan su rutina semanal de manera gráfica en un cuadro sencillo, especificando de manera general las tareas que realizan en cada hora del día: estudiar, asistir a clases, comer, asearse, dormir, hacer ejercicio, trasladarse, pasar tiempo con sus amigos, etc.
- Después, de forma general se les requirió que obtengan una sumatoria estimada de horas que dedican a cada una de las tareas o actividades de su rutina.
- Y una vez hecho eso, que relacionen cada actividad con una de sus metas. Por ejemplo, si una de sus metas es ser atléticos y saludables, pueden imputar a esta meta el tiempo que dedican a hacer ejercicio, entrenar un deporte, etc. Se dijo que no es necesario que todas las actividades estén conectadas con una meta. Solamente las que cada uno considere que están relacionadas. Y el criterio era individual. Por ejemplo, algunos consideraban que dormir era imputable a la meta de bienestar físico y otros a obtener su grado académico con excelencia, esto dependía de cada uno.
- Finalmente se pidió al estudiante que sume el total de las horas que ha estimado por actividad o tarea. Luego, que comparen el número de horas que están dedicando a sus metas, según su prioridad.

La experiencia se tornó interesante cuando en cada aula pudimos observar que más de la mitad de los estudiantes tenían más de diez horas faltantes en su rutina semanal. Es decir, una semana tiene 168 horas, pero como se les pidió en ese momento que estimen el tiempo de cada actividad, al sumar las horas la mayoría tenía 158 horas o menos, y de este grupo de 66 personas solamente dos tenían 168 horas. En ese momento, se pidió a los estudiantes que revisaran la estadística de tiempo de pantalla de sus teléfonos inteligentes, por cada aplicación, y fue ahí donde

encontraron dos, tres o más horas diarias de tiempo que no habían considerado en sus calendarios, casi todos en aplicaciones de redes sociales.

Adicionalmente, muchos estudiantes encontraron una desproporción entre las horas que imputaron a ciertas actividades, y la prioridad que habían establecido sobre sus metas. Inclusive, muchos verificaron varias horas dedicadas a actividades que no aportaban a ninguna de sus metas. Cabe mencionar que ningún estudiante fue requerido de compartir el contenido de su trabajo, por ello la actividad se desarrolló en aula para que cada uno lo haga y se pueda verificar que se llevó a cabo.

Como se dijo, esta primera actividad del proyecto de curso tenía por objetivo despertar en los estudiantes una visión nueva sobre la asignatura. Suscitar en ellos el interés para abordar la clase desde una perspectiva nueva, planteándose la posibilidad de involucrarse y relacionar los contenidos del curso con su propia experiencia existencial. Desde este punto de vista, como habíamos indicado, al inicio del curso se hizo una encuesta de opción múltiple sobre los objetivos que cada estudiante perseguía. En esa encuesta solamente el 21,33% optó por "Conocerme a mí mismo y mejorar mi vida". No obstante, en la encuesta final el 92,2% de los estudiantes responde que el contenido de la materia le ha parecido relevante para su desarrollo personal al menos parcialmente.

Esta primera actividad de proyecto de curso, como se dijo, sentó el fundamento para las siguientes, sobre la base del contenido del primer apartado del curso:

> El hombre no es lo que es mostrencamente sino que mantiene una relación consigo mismo, como bien han subrayado Kierkegaard, Heidegger y todo el pensamiento existencial. La relación consigo mismo distingue el ser del hombre del ser de una cosa. Una cosa no se comprende a sí misma, no se relaciona con su propio ser, sino que se agota en ser lo que es. El hombre, sin embargo, es el ser que cuestiona su propio ser, que ha de adoptar una postura respecto de sí y que, en definitiva, ha de elegirse a sí mismo" (Arregui, Choza, 2002, pp. 111).

No solamente para que los estudiantes comprendieran la dinámica de estas actividades, sino desde el contenido que se propuso para los estudiantes como objeto de reflexión: sus metas, sus acciones, en definitiva, su propia existencia.

2.2. Segundo Tema: Sensibilidad y vida animal

El resultado de aprendizaje que se persigue para este tema es "Establece semejanzas y diferencias entre las funciones humanas y animales a nivel sensible"; y "Demuestra la inmaterialidad de la percepción sensible y su relación con las tendencias". Después de la revisión del material bibliográfico al que se sigue un sencillo control de lectura y los encuentros sincrónicos con los estudiantes, se propuso la siguiente actividad del proyecto de curso: un *test* de temperamento. Cada estudiante tomó el *test* en una plataforma gratuita en internet y leyó el resultado.

En este punto es necesario explicar brevemente el contenido de este apartado para conectarlo con la relevancia de la actividad. Cuando se aborda el estudio de la sensibilidad en el ser humano se trata el conocimiento sensible y los apetitos sensibles. Para ello, entre los conceptos básicos se estudia el temperamento, el carácter y la personalidad.

Mientras que el temperamento es innato en la persona y supone unas respuestas ante los estímulos el carácter se puede adquirir y moldear a lo largo de la vida, por medio de decisiones y hábitos del comportamiento. La personalidad se forma a partir del temperamento innato más el carácter desarrollado por cada persona. (Cardona, 2020). El análisis que se propone a los estudiantes es justamente el de cuestionar el paradigma de moralizar o dar características morales a rasgos propios del temperamento.

Es así, que esta actividad de proyecto de curso en este apartado implica para el estudiante una experiencia de autoconocimiento. Pero adicionalmente, una posibilidad de autorreflexión sobre sus limitaciones y posibilidades de crecimiento. Esto le proyecta hacia sus metas, ya planteadas en la primera actividad del proyecto de curso, desde una perspectiva nueva. Primero, comprende que algunas de los rasgos que a lo largo de su vida han sido percibidos como negligencias de su parte, son en realidad rasgos de su temperamento en los que puede trabajar. Y luego, que algunos rasgos que ha visto como logros, se deben a inclinaciones naturales de su temperamento que puede potenciar. Todo ello, en pos de la consecución de sus metas.

2.3. Tercer Tema: La dinámica afectiva en el ser humano

Este tema, que se aborda hacia la quinta semana del curso, de un total de 16 semanas, tiene el siguiente resultado de aprendizaje: "Relaciona la afectividad humana con el conocimiento y las tendencias, a nivel sensible, racional y personal". Se trata de un resultado de aprendizaje que se consigue de manera progresiva a lo largo del desarrollo de la asignatura. En este tema, se relaciona la afectividad sobre todo a nivel sensible, que es lo que ya se ha estudiado.

Uno de los conceptos centrales de este apartado es el de las emociones. Por ese motivo, la actividad del proyecto de curso se refiere a ese concepto. La actividad propuesta es que cada estudiante mediante un producto artístico intente expresar una emoción que ha experimentado y lo exponga ante sus compañeros haciendo mención de los elementos de la experiencia emocional: estímulo, síntoma físico, emoción (identificarla con su nombre) y respuesta o acción (Yepes, Aranguren, 2009, pp. 33-38).

Se advirtió a los estudiantes que tendrían que exponer su trabajo, de tal manera que pudieran seleccionar una experiencia personal que quisieran compartir, es decir, nada muy íntimo o reservado. Sin embargo, hubo muchos que compartieron situaciones personales complejas, presentes o pasadas. Esta se enfoca, no solamente en un conocimiento de uno mismo, como las anteriores, sino en adquirir una habilidad: la de expresar emociones. El hacerlo por medio de un producto artístico es un ejemplo, sin embargo, el verbalizar e identificar los elementos de las emociones que cada uno experimenta implica un ejercicio que se puede aplicar a la vida diaria.

A partir de estas experiencias se busca que los estudiantes analicen desde su propia experiencia la diferencia entre una respuesta emocional irreflexiva, posiblemente marcada por inclinaciones propias del temperamento, y acciones humanas conscientes. Así conectamos con el estudio de la razón que es el tema transversal del segundo parcial que inicia a partir de la sexta semana del curso.

2.4. Cuarto Tema: Conciencia, Lenguaje y Racionalidad

En esta segunda parte del curso se abordan esos aspectos del ser humano que comúnmente se entienden como diferenciadores. Al cuestionar a un auditorio sobre ¿qué es lo que hace al ser humano diferente de los otros seres? Es muy común recibir respuestas como: la razón, la inteligencia, la conciencia, la libertad. Estos aspectos que distinguen al ser humano de otros seres son el objeto de estudio de esta parte del curso. En definitiva, lo que se refleja en las acciones humanas conscientes. El resultado de aprendizaje que se busca es "Demuestra la naturaleza inmaterial del conocimiento intelectual y los distintos usos de la racionalidad".

Los textos, encuentros y material se enfocan por una parte en los procesos de conocimiento del ser humano, sus operaciones, fuentes, etc. Respecto de la persona, se estudia la conciencia, que es la capacidad de conocer la bondad o maldad de los actos que realizamos. "En el orden de la realidad, existe un plano del ser del hombre, que es el que corresponde a su condición de persona, aquel en que el hombre se manifiesta como ser dotado de razón, voluntad y, en consecuencia libertad" (Hervada, 1988, pp. 297). Y por ello la actividad de proyecto de curso para este apartado propone al estudiante un reto. Cada noche debe tomar un momento breve para reflexionar sobre dos preguntas:

- ¿Hoy qué he hecho bien?
- ¿Qué puedo mejorar?

El reto consiste en hacerse estas preguntas durante 21 días seguidos. Y las reglas son que si un día no lo hacen, pueden seguir contando los 21 días. Pero si dejan de hacerlo por dos días seguidos o más de dos veces en un lapso de 5 días seguidos, deben empezar a contar nuevamente. De este modo, los estudiantes pueden identificar, desde su propia experiencia vital, acciones realizadas desde la racionalidad, reacciones emocionales irreflexivas, uso adecuado o inadecuado de su tiempo, actividades que les acercan o alejan de sus metas, etc. Se busca que los temas del curso no se presenten de forma desconectada o aislada, sino que se reconozcan concatenados y lógicos. Adicionalmente, esta actividad

prepara al estudiante para la siguiente y última actividad del proyecto de curso, que a continuación se describe.

2.5. Quinto Tema: Voluntad y Libertad

Se trata del último tema del segundo parcial del curso. Con este apartado se agota el estudio del ser humano como miembro de una especie, iguales unos a otros, para dar paso al tercer parcial en que se aborda la realidad personal, única e irrepetible. El resultado de aprendizaje es "Identifica el papel de la inteligencia, la voluntad y la afectividad en el ejercicio de la libertad". El tema central que se estudia es la virtud. Las virtudes son hábitos operativos buenos. Es decir, orientados al perfeccionamiento de la persona y la consecución de sus fines y metas. Los clásicos denominan a las virtudes una segunda naturaleza, por ser capaces de transformar a la persona. (Sellés, 2006, pp. 214-216).

La actividad de proyecto de curso asignada a los estudiantes fue otro reto de 21 días. Se indicó a los estudiantes que, de acuerdo a los resultados del test de temperamento, busquen una virtud que quieran trabajar. Como siguiente paso, consultaron su contenido para proponerse acciones diarias y sencillas que les ayuden a adquirirla. Y finalmente, que revisen sus logros diariamente. Se trata de la última actividad pues se calculó que tomaría hasta el final del curso.

Mediante esta última parte del proyecto de curso se pretende cultivar en los estudiantes una vivencia sobre la posibilidad de cambio en los hábitos que genere un crecimiento personal. Esto completa la experiencia de autoconocimiento afirmando una convicción de que la realidad de la persona no es estática sino abierta, y orientada a unas metas. Así, se abre la puerta del tema final sobre la persona.

2.6. Sexto Tema: La Realidad Personal

El tema final del curso aborda la realidad personal como una dimensión trascendente. "En realidad, ya no caben "definiciones" lógicas, puesto que se ha abandonado el pensamiento objetivo, pero tampoco es suficiente una "fenomenología existencial" como la de Heidegger" (Corazón, 2020, pp. 88).

En este apartado se aborda, más allá del ser humano, que unifica a toda la especie en individuos de igual dignidad y valía, la realidad de la persona. La persona humana, contrario al concepto "ser humano" es única. No hay dos iguales. Supone una novedad radical cuya irrupción en la historia es transformativa del cosmos. Es por ello, que no cabe teorizar como objeto de conocimiento sobre la persona sin más, pues el objetivar implica abstraer las esencias, y la persona no es esencia, es acto de ser. Cuando proponemos esto, el proyecto de curso toma sentido. El estudio de la persona no puede ser puramente teórico, esto implicaría cuando menos un reduccionismo, sino un contrasentido. El proyecto de curso se denomina "El tema soy yo" porque en efecto este curso aborda para cada estudiante un tema distinto, el de su propia existencia.

Al proponer al estudiante el plantearse unas metas, se apela a su libertad de destinación.

> Toda persona humana alcanza a saber, en cierto modo (no completamente), quién es como persona distinta de las demás. Al conocerse, se da cuenta que su ser personal no está —como se ha indicado— terminado, sino abierto al futuro. Por eso, tanto en ese nivel como en cualquiera otro humano, más que hablar de "vida lograda" es mejor decir que "cualquier éxito es prematuro". Tras conocer su proyecto personal (vocación), cada quien puede abrirse o cerrarse a él, es decir, aceptarlo o rechazarlo, amarlo o despreciarlo (Sellés, 2010, pp. 205).

Al proponer al estudiante ejercicios de autoconocimiento de su temperamento, su rutina y sus acciones, se le involucra en su conocer personal y coexistencia consigo mismo, con el cosmos y con los demás.

> Coexistencia designa apertura personal, vinculación en lo más radical del ser humano, es decir, que no hace falta esperar a que ese ser (que llamamos persona humana) madure, alcance el uso de razón, elija vivir con unos o con otros, ser más o menos sociable o intersubjetivo, para notar que nativamente ya es personalmente abierto, lo cual equivale a que su ser personal es abierto a personas distintas desde el primer momento de su existencia, o sea, que es imposible la existencia de una única persona (Sellés, 2010, pp. 203).

Al proponer al estudiante el cambiar sus hábitos, adquirir virtudes, se le conecta con esa posibilidad de abrirse a ese camino que debe recorrer para alcanzar sus metas, a crecer, a incomodarse, a romper el *status quo* de su existencia y darle un sentido a sus días. "En efecto, la libertad

personal humana no significa “autonomía”, “independencia”; menos aún posibilidad de dirigirse a cualquier futilidad, pues si sólo se puede emplear íntegramente respecto de una realidad que la acepte íntegramente, es porque tal libertad no se puede explicar en solitario, sino en coexistencia” (Sellés, 2010, pp. 206).

Los temas del tercero y último parcial del curso de Persona y Naturaleza son Persona e Identidad y la relación de las personas con los demás. Con lo trabajado en el proyecto de curso, se busca que los estudiantes reflexionen sobre estas cuestiones desde su propia experiencia. Cada uno en su camino único.

3. RESULTADOS

Tras 16 semanas de duración del curso de Persona y Naturaleza el grupo compuesto por 66 estudiantes realizó 5 actividades dentro del proyecto de curso “El tema soy yo”. Hemos relatado la experiencia de esta aplicación metodológica y ahora revisaremos algunos resultados.

Al iniciar el curso, la primera semana de clase los estudiantes respondieron una pregunta sobre sus objetivos con respuestas de opción múltiple. La pregunta fue: ¿Qué espero del curso de Persona y Naturaleza?

Se obtuvo un total de 46 respuestas. En el primer paralelo, 9 de 19 estudiantes respondieron la pregunta. En el segundo, 13 de 22. Y en el tercero 24 de 25. De esos datos, el 20,9% optó por: “Aprobar para mantener o mejorar mi promedio académico”; el 40,85% por “Aprender cosas nuevas e interesantes”; el 16,91% eligió “Adquirir conocimientos útiles para mi carrera”; y el 21,33% “Conocerme a mí mismo y mejorar mi vida”. Podemos ver que la mayoría de los estudiantes se plantean la clase direccionada específicamente a objetivos de conocimiento. Un grupo busca únicamente aprobar, y otro grupo sí se plantea el autoconocimiento y la mejora personal.

Al terminar el curso, en la encuesta anónima sobre el proyecto de curso y la dinámica de la clase, se obtienen 56 respuestas de un total de 66 estudiantes. De esos datos, el 58,9% son mujeres, el 37,5% son varones y el 3,6% prefiere no decirlo. Desde el inicio notamos una mayor

implicación de los estudiantes con un aumento de más de 15 puntos porcentuales en el número de respuestas a estas consultas voluntarias.

La encuesta final consta de 7 preguntas de opción múltiple y una pregunta opcional para llenar sugerencias de mejora. El único dato personal solicitado es el sexo con tres opciones de respuesta: mujer, varón, prefiero no decirlo. Las siguientes preguntas se enfocan en la experiencia del estudiante sobre la clase y en especial el proyecto de curso.

En la primera pregunta cuestiona: ¿Sientes que has cumplido tus metas personales respecto de esta materia? Hay tres posibles opciones: sí, no, parcialmente. Del universo de respuestas, el 62,5% dice que sí, el 3,6% que no y el 33,9% que parcialmente.

La segunda pregunta dice: ¿El contenido de esta materia te ha parecido relevante para tu desarrollo personal? Ante lo cual el 78,6% responde que sí, el 7,1% que no y el 14,3% que parcialmente. Lo cual es notablemente superior al 21,33% de personas que se plantearon como objetivos de la clase la mejora personal.

La tercera pregunta se refiere de forma directa al proyecto de curso: ¿Las actividades de PROYECTO DE CURSO te han parecido relevantes para tu desarrollo personal? Y el 73,2% responde que sí, el 8,9% que no y el 17,9% que parcialmente. Una vez más, el número supera con un margen importante al obtenido en la encuesta inicial.

La cuarta es: ¿Las actividades de PROYECTO DE CURSO han ayudado a mejorar tu comprensión de la parte teórica de la materia? el 73,2% responde que sí, el 5,4% que no y el 21,4% que parcialmente. Esta pregunta se puede relacionar con ese 40,85% de personas cuyo objetivo para la clase era adquirir conocimientos nuevos e interesantes. Claramente, vemos que una gran porción de los estudiantes percibe que su comprensión ha mejorado gracias a la actividad experiencial.

La quinta pregunta: ¿Las actividades de PROYECTO DE CURSO han aumentado tu interés por la materia? el 60,7% responde que sí, el 14,3% que no y el 25% que parcialmente. Esta pregunta es muy interesante porque cuestiona la percepción subjetiva de cada estudiante sobre su interés por la materia. Como se mencionó al inicio, esta asignatura forma

parte del *Core Currículum* obligatorio de la Universidad, por lo que podría ser vista únicamente como un requisito. De hecho, ese podría ser el caso del 20,9% de estudiantes que en la encuesta inicial indican que su objetivo es únicamente aprobar la materia. Por tanto, este resultado que implica que un total de 85,7% del grupo considera que el proyecto de curso a aumentado su interés al menos parcialmente, ha modificado la opinión de al menos un 17,9% de ese 20,9% inicial.

El sexto bloque de la encuesta pide que se califique la experiencia de cada uno en el proyecto de curso con la posibilidad de elegir entre 5 opciones, con los siguientes resultados: 50% Excelente; 41,1% Buena; 8,9% Indiferente; 0% No buena; y 0% Mala.

El bloque final solicita sugerencias de mejora y admite respuestas de texto de manera opcional. 29 personas respondieron esta pregunta con sugerencias sobre la clase. En general se trata de sugerencias metodológicas concretas o retroalimentación positiva sobre la vivencia de los estudiantes en la asignatura.

Vemos entonces que la pregunta con mayor aceptación por parte de los estudiantes encuestados es en la que un 78,6% afirman que el contenido de la materia les ha parecido relevante para su desarrollo personal. Y asimismo, la pregunta con menor rechazo, es sobre el cumplimiento de los objetivos personales sobre la materia, pues solamente un 3,6% responde que no.

4. CONCLUSIONES

- Tras analizar los resultados obtenidos en la encuesta final realizada a los estudiantes, en contraste con la encuesta inicial y el desarrollo de las actividades del proyecto de curso, podemos arribar a las siguientes conclusiones:

- La inclusión del proyecto de curso como metodología práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Persona y Naturaleza que aborda la disciplina de antropología filosófica, para estudiantes de grado de distintas carreras, diferentes a la filosofía, en la Universidad Hemisferios de Quito,

repercute en que la mayoría de los estudiantes perciban de manera más clara la relevancia del contenido de la asignatura en su desarrollo personal.

- La mayoría de los estudiantes consideran que la aplicación de la metodología práctica experiencial en el estudio de la asignatura, además de su contenido, las actividades del proyecto de curso en sí mismas, son relevantes para su desarrollo personal.
- La percepción de los estudiantes sobre la relevancia tanto del contenido de la asignatura como de las actividades del proyecto de curso en su desarrollo personal concurre con un mayor interés por la asignatura. Podría existir una relación causal entre ambos.
- La mayoría de los estudiantes considera que la aplicación de esta metodología de enseñanza – aprendizaje ha ayudado a mejorar su comprensión teórica del contenido de la asignatura.
- La experiencia de la aplicación de la metodología práctica del proyecto de curso "El tema soy yo" ha sido calificada positivamente por la gran mayoría de los estudiantes y ninguno la ha calificado negativamente.

Queda por explorar la posibilidad de aplicar una metodología análoga para el estudio de otras disciplinas. Sin embargo, de esta experiencia podemos afirmar que podrían diseñarse actividades de este tipo para cualquier ciencia humana. Especialmente como un medio para aumentar el interés en su contenido, y para mejorar la comprensión de los postulados teóricos de cada disciplina por parte de los estudiantes.

5. REFERENCIAS

Arregui, J., Choza J. (2002). Filosofía del Hombre, una antropología de la intimidad, RIALP.

Cardona, F. (2020). Poder y Gobierno Corporativo, el buen uso del Poder por el Directivo y el Consejo De Administración en la Empresa, Cuadernos de Empresa y Humanismo, 137. (88-101).

Corazón, R. (2011). Amar y querer. La correspondencia filial de la persona humana. Studia Poliana nº 13 (pp. 85-103).

Esquivel, N. (2021). Las humanidades en la educación superior, perspectiva hermenéutica. Hermenéutica Intercultural N°36. (pp. 113-139).

García, J. (2018). La abstracción según Santo Tomás. Anuario Filosófico. (pp. 207-221).

Hervada, J. (1988). Distinción entre moral y derecho desde la perspectiva del realismo clásico. Anales de la Cátedra F. Suárez No. 28. (pp. 295-303).

Sellés, J. (2006). Antropología para Inconformes. RIALP.

Sellés, J. (2010). Quién es el hombre. Metafísica y Persona, Nº. 4. (pp. 197-206).

Yepes R., Aranguren, J. (2009). Fundamentos de Antropología, EUNSA.

SECCIÓN VI

ENSAMBLAJE DEL FUTURO: CRUCE DE CAMINOS ENTRE PERIODISMO Y CIENCIAS SOCIALES

INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO: PREPARÁNDOSE PARA EL FUTURO DE LA PROFESIÓN

PAZ CRISÓSTOMO FLORES
Académico Investigador Universidad Finis Terrae

ALBERTO PEDRO LÓPEZ-HERMIDA RUSSO
Director de Escuela de Periodismo Universidad Finis Terrae

ELISA MARCHANT MAYOL
Directora Académica Universidad Finis Terrae

1. INTRODUCCIÓN

El panorama global de los medios plantea desafíos significativos para la educación periodística, particularmente con respecto a la convergencia de los medios y el uso de la tecnología en la profesión (Hallin, 2009; Deuze, 2006). El rápido crecimiento de las plataformas digitales y las redes sociales ha cambiado la forma en que se produce, distribuye y consume la información (Castells, 2009; Jenkins, 2006). El mercado laboral requiere de profesionales con habilidades y formación avanzadas no solo en el manejo de herramientas informáticas, sino también en habilidades analíticas, de investigación y de comunicación efectiva (Calvaresi et al., 2010; Pavlik, 2001). Además, se espera que los periodistas demuestren integridad ética y responsabilidad social en el desempeño de su trabajo (Deuze, 2005; Christian et al., 2009).

1.1. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO EN CHILE

Según información proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile, es importante resaltar el panorama actual de la educación superior en el país. Actualmente, el país cuenta con un total de 60 universidades que juegan un papel fundamental en la formación de cerca de 750.000 estudiantes.

En este contexto, en 2020 se determinó que 25 de estas instituciones ofrecen carreras de periodismo, lo que resalta la relevancia e interés de esta profesión en Chile. Es importante mencionar que este grupo de universidades se divide en 5 universidades públicas y 20 universidades privadas, de las cuales 5 son universidades tradicionales establecidas antes de la década de 1980 y 15 son universidades, las escuelas privadas se establecieron después de esa fecha, lo que muestra la diversidad y riqueza de universidades Las opciones académicas están disponibles para los estudiantes interesados en seguir esta carrera.

Curiosamente, la mayoría de estas instituciones se concentran en la capital del país, Santiago, donde un total de 16 universidades enseñan periodismo. Sin embargo, es importante recalcar que el acceso a esta formación no se limita a la capital, pues existen nueve universidades distribuidas en seis de las 16 regiones de Chile, atrayendo a estudiantes de distintas procedencias a la educación superior en periodismo.

Según estudios previos del periodismo en Chile, se ha demostrado que la profesión enfrenta situaciones complejas e incertidumbres en su ejercicio. Estos problemas se atribuyen a varios factores que han tenido un impacto significativo en el panorama laboral y educativo de la industria periodística nacional. Primero, se han identificado altas tasas de desempleo y subempleo en el sector periodístico chileno (Delano et al., 2007; Mellado et al., 2010). Esto ha dificultado que los profesionales de los medios encuentren oportunidades laborales estables y bien remuneradas. La falta de pleno empleo en la profesión ha creado una competencia cada vez más acelerada y condiciones laborales más precarias, lo que ha mermado la calidad y estabilidad de los empleos periodísticos en el país. Además, se ha observado una concentración geográfica de los trabajos en periodismo, especialmente en la capital. Esta situación ha limitado las oportunidades de empleo para los periodistas que viven fuera de esta región, creando marcadas desigualdades en la distribución de las oportunidades de empleo (Delano et al., 2007; Mellado et al., 2010). La falta de descentralización en el campo del periodismo ha creado una gran brecha en el acceso al trabajo y el desarrollo profesional de los periodistas que no pueden mudarse o establecerse en la capital.

La globalización y la convergencia de medios han tenido un impacto significativo en el periodismo en Chile (Cabalín & Lagos, 2012). Los avances tecnológicos y la interdependencia de los medios han cambiado la forma en que se producen y consumen las noticias. Esto ha producido cambios profundos en la dinámica del periodismo y ha planteado nuevos desafíos para los profesionales y profesiones docentes. Adaptarse a estas nuevas formas de prácticas periodísticas y adquirir habilidades digitales se ha vuelto fundamental para los periodistas chilenos.

En cuanto a la formación académica en periodismo, se observa persistencia a favor de los medios tradicionales. Tanto las preferencias y proyecciones propias de los estudiantes como el énfasis en la entrega académica han mantenido una preferencia por los medios convencionales (Mellado & Scherman, 2015; Lazcano & Gálvez, 2019). Recientemente, sin embargo, las carreras de periodismo en Chile están evolucionando para adaptarse a la era digital. Esto implica que, además de las habilidades tradicionales de redacción y reportaje, los estudiantes de periodismo también aprenden periodismo digital, producen contenido multimedia y utilizan las redes sociales para difundir información (González et al., 2022).

1.2. LOS DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DEL PERIODISTA

Según McChesney (2013), el periodismo enfrenta una serie de desafíos en el mundo actual, donde la información viaja rápidamente y las plataformas digitales han cambiado la forma en que se consumen y difunden las noticias. Estos desafíos presentan oportunidades y desafíos para los profesionales de la comunicación y requieren adaptabilidad y habilidades específicas para enfrentarlos de manera efectiva.

La vorágine informativa es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los periodistas. Según Wardle y Derakhshan (2017), en la era digital hay tantos datos y noticias que los periodistas necesitan poder filtrar y verificar la información de forma rigurosa y precisa. La proliferación de noticias falsas y desinformación también es un desafío, ya que los periodistas tienen la responsabilidad de brindar información auténtica y confiable a la sociedad. Además, la velocidad con la que se crea y difunde la información en redes sociales y medios digitales ha acelerado

el trabajo de los periodistas. Según Franklin y Murphy (1998), la necesidad de publicar noticias de manera inmediata puede comprometer la calidad y precisión de la información. Los periodistas deben lograr un equilibrio entre velocidad y precisión sin comprometer la integridad de su trabajo.

Otro desafío clave es el cambio en los modelos comerciales de los medios. Según Picard (2004), la transición de lo impreso a lo digital ha afectado la estabilidad económica de muchas organizaciones de noticias. Los periodistas deben encontrar nuevas formas de financiar su trabajo, como el periodismo independiente, la microfinanciación o el trabajo con organizaciones sin fines de lucro.

Además, la relación entre los periodistas y el poder político o económico es un desafío constante. Kovach y Rosenstiel (2014) indican que la presión para informar de manera imparcial y objetiva puede entrar en conflicto con los intereses y las agendas de algunos actores. Los periodistas deben mantener su independencia y ética profesional en un entorno cada vez más polarizado y presionado.

Finalmente, la seguridad de los periodistas es un desafío importante en muchas partes del mundo. Gillmor (2006) señala que los periodistas enfrentan intimidación, intimidación e incluso violencia física en su búsqueda de la verdad. Proteger los derechos de los periodistas y garantizar su seguridad se convierte en una tarea fundamental en la protección de la libertad de prensa y el derecho de acceso a la información.

1.3. El contexto nacional de la educación superior en Chile

Desde los años 2000 la educación superior en Chile ha estado marcada por una agenda de diversas estrategias para mejorar la calidad de la oferta formativa, especialmente de los programas de pregrado de las Universidades. Los cambios desarrollados a partir de ello, si bien se han caracterizado por mantener la estructura del sistema de educación superior del país intacto, han instalado una serie de modificaciones normativas y un sistema de aseguramiento de la calidad, así como un conjunto de incentivos tendientes a la promoción de la calidad de la educación (Lemaitre y Durán, 2013). Una de las vías principales por las cuales esto

se ha incentivado ha sido por la vía de la innovación de la oferta formativa.

En primer lugar, vale la pena destacar que la actual estructura del sistema de educación superior del país fue establecida a partir del Decreto con Fuerza de Ley N°1 de 1981, que define los tipos de instituciones del sistema, en tanto que sus atribuciones para impartir títulos y grados están determinadas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza publicada (LOCE) en 1990 (Bernasconi y Rojas, 2003). Dentro de las definiciones de la LOCE se estableció lo que se ha denominado como "exclusividad universitaria" de algunas carreras de pregrado, esto es, la obligatoriedad de contar con el grado de licenciatura para algunas carreras, entre ellas, la de periodismo.

De este modo, las universidades que son las que cuentan con la atribución de otorgar el grado de Licenciatura, son las únicas instituciones que pueden dictar la lista de carreras definidas con este grado como obligatorio. Esta regulación, junto con una breve descripción de cada título y grado, son las únicas definiciones que hace el sistema respecto de las certificaciones de educación superior. Así, los contenidos, duración y toda especificación de una carrera en el país quedan reservadas a la autonomía de las instituciones de Educación Superior. Esto es especialmente crítico en un país que no cuenta con mecanismos de habilitación profesional, por lo que el ejercicio de la profesión está permitido a quien cuente solo con una certificación universitaria.

Pese a que la estructura del sistema no se ha modificado, en los últimos 20 años se han instalado una serie de mecanismos para promover la calidad de la oferta de la educación superior en el país. Destacan entre ellos la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en 2007, que luego se transformaría en la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Lemaitre y Durán, 2013). Ambas agencias promovieron la acreditación de las instituciones y programas de formación de pregrado, y junto con ello, instalaron criterios y estándares de calidad de forma masiva en el país respecto de los programas de estudio y procesos de acreditación obligatorios para un conjunto de carreras. Sin embargo, la carrera de Periodismo no es una de dichas carreras, por lo que su contenido o duración, no tienen ningún proceso de revisión

exhaustiva por el sistema de aseguramiento de la calidad o por otro proceso de habilitación profesional.

Por último, durante este periodo se ha promovido intensamente la renovación o innovación de la oferta formativa del pregrado. Esto se ha hecho en primer lugar, a partir de incentivos económicos a las instituciones para hacerlo desde los Programas para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), luego por los procesos de acreditación de los programas, y por último debido a instancias colectivas tendientes a instalar mecanismos de legibilidad y pertinencia de la oferta formativa, como la implementación del Sistema de Créditos Transferibles promovido por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CRUCH.

1.4. La innovación curricular en Chile

El concepto de innovación curricular en Chile se instala en 2003 con los primeros fondos del Ministerio de Educación que incentivan la renovación de la oferta de educación superior, pero luego se formaliza y socializa de forma masiva en el país a partir de la conceptualización hecha desde la Red del SCT- Chile, que establece que un currículo innovado es aquel que cuenta con (Kri et al., 2015, p.19):

1. Perfil de egreso pertinente, construido en base a competencias o resultados de aprendizaje actualizado y validado en forma interna y externa.
2. Plan de estudios consistente para el logro del perfil de egreso.
3. Programas de las actividades curriculares elaboradas para lograr los resultados de aprendizaje o desarrollo de competencias, que indican explícitamente su contribución al perfil de egreso.
4. Estrategias de enseñanza - aprendizaje centradas en el estudiante.
5. Evaluaciones pertinentes para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias declaradas.
6. Estimación y adecuación de la carga de trabajo exigida al estudiante.

Esta conceptualización se ha difundido en el país ampliamente e integrado en los criterios de acreditación de programas de la CNA y a partir de ello, se ha integrado en los procesos de actualización e innovación curricular al menos en el sistema universitario en Chile.

1.5. Contexto institucional: Universidad Finis Terrae

La Universidad Finis Terrae abrió sus puertas en 1988, momento en el que se permitió en el país la apertura de centros de formación universitaria y técnica privados. Se define como una institución católica de formación superior cuya misión es la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza a través de la formación integral de su comunidad. Ya con 35 años, la universidad cuenta hoy con 9 facultades y 25 carreras universitarias de pregrado, 22 masters y 2 programas de doctorado.

Desde 2007 la universidad cuenta con un Modelo Formativo que define las condiciones, compromisos y desafíos de la formación de los estudiantes de la institución, en los tres niveles de formación: pregrado, postgrado y educación continua. Este Modelo ha tenido tres actualizaciones a la fecha y establece en todas ellas, como fin último la formación integral de los estudiantes. Desde su última actualización en 2019, se propone lograr dicho fina a través de una formación que se nutre a partir de la articulación con la investigación y vinculación con el medio que desarrolla la Universidad y distingue dos componentes fundamentales para el proceso formativo: el diseño curricular y la experiencia universitaria (Universidad Finis Terrae, 2019).

A partir de esta última actualización, la Universidad comprometió la innovación curricular de toda su oferta académica, proceso que culminará en 2024. Para ello, definió proyectos curriculares para pregrado, postgrado y educación continua, que contienen los lineamientos específicos para el diseño y actualización de los planes de estudio y elaboró manuales prácticos de innovación curricular como orientación para sus comités curriculares.

En particular, el proyecto curricular de pregrado contiene tanto los lineamientos establecidos por la Red del SCT señalados anteriormente, en especial la forma de construir los perfiles de egreso y establecer la carga

académica del currículo, así como algunas definiciones propias de la institución que buscan potenciar la articulación de la formación con las funciones de investigación y vinculación con el medio, así favorecer la internacionalización, denominadas estrategias curriculares de articulación.

1.5.1. Contexto institucional: Escuela de Periodismo

La carrera de Periodismo nace en la Universidad Finis Terrae en 1989 (Acta N°38 Consejo Superior Fundación Finis Terrae), en unión a la Escuela de Historia. Se ofrecían, en ese entonces, ambas licenciaturas con un plan común de dos años en Ciencias Sociales.

Ya en 1992, ambas carreras pasan a tener un director o directora propia, aunque se mantenía el plan común inicial, el que duró hasta 2004.

El 2008 se implementó en la carrera de Periodismo el nuevo Modelo Formativo definido para todas sus licenciaturas por la Universidad que, entre otras cosas, creaba un Comité Curricular permanente para cada carrera.

El año 2009 se crea la Facultad de Humanidades y Comunicaciones, la que agrupaba las carreras de Historia, Literatura y Periodismo. En 2015 se agrega la carrera de Publicidad y se constituye así una Facultad con estas cuatro escuelas, un Centro de Documentación e Investigación compartido y una Dirección de Postgrados y Educación Continua transversal a las cuatro disciplinas.

En 2014 la carrera de Periodismo es acreditada por cuatro años, tras una revisión de parte de las autoridades competentes. En 2018 nuevamente recibió una acreditación por cuatro años.

El año 2022, coincidente con la llegada de un nuevo director de la Escuela, se terminó de diseñar y aprobar la innovación curricular que impulsó la Universidad Finis Terrae para todas sus carreras. En marzo de 2023, 124 nuevos estudiantes comenzaron un plan de estudios nuevo de Periodismo, programa que es el que se expone en este documento.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Adaptar la malla curricular de la carrera de periodismo de la Universidad Finis Terrae a las necesidades narrativas actuales y futuras de la profesión.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar el panorama actual nacional e internacional de la enseñanza del periodismo.
- Identificar las fortalezas y debilidades de la malla actual de periodismo de la Universidad Finis Terrae
- Establecer posibles áreas de mejora en función de las necesidades del campo laboral de la carrera de periodismo.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de abordar la cuestión planteada, se implementó un estudio cualitativo y exploratorio (Delano et al., 2007). Este tipo de estudio permite obtener una comprensión profunda y detallada del fenómeno investigado, en este caso las universidades de referencia en el ámbito nacional e internacional.

Siguiendo las orientaciones institucionales, el estudio implicó un análisis exhaustivo de las universidades seleccionadas. Para ello, se consideraron diversos criterios, como la relevancia de las instituciones en el campo de estudio, la innovación de sus prácticas y su desempeño en dicho campo.

En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de universidades de referencia a nivel nacional. Se analizaron detalladamente aquellas instituciones que han destacado por su contribución al campo de estudio y que han sido reconocidas por su excelencia académica. Se consideraron factores como la calidad de su investigación, la trayectoria de sus docentes y la relevancia de sus publicaciones científicas.

Posteriormente, se procedió a seleccionar universidades de referencia a nivel internacional. Se tuvo en cuenta su reputación y reconocimiento a nivel global, así como su contribución a la innovación y desarrollo en el campo de estudio. Se analizaron tanto universidades de países desarrollados como de países emergentes, con el fin de obtener una visión amplia y diversa del panorama académico.

Una vez seleccionadas las universidades de referencia, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de cada una de ellas. Se examinaron sus prácticas innovadoras, como programas académicos vanguardistas, enfoques pedagógicos novedosos y colaboraciones internacionales. Además, se evaluó su desempeño en el campo de estudio, considerando indicadores como la producción científica, la participación en proyectos de investigación y la transferencia de conocimiento a la sociedad.

Este estudio cualitativo y exploratorio permitió obtener una visión completa y detallada de las universidades de referencia en el campo de estudio. Los resultados obtenidos proporcionan un punto de partida sólido para futuras investigaciones y contribuyen al avance y mejora de la educación superior en el ámbito nacional e internacional.

4. RESULTADOS

En este punto se lleva a cabo una explicación detallada de lo logrado en relación a cada objetivo, describiendo el proceso de cumplimiento para cada uno.

OE1. Identificar el panorama actual nacional e internacional de la enseñanza del periodismo.

Para el cumplimiento de este objetivo se elaboró un documento conceptual más completo sobre el panorama actual de la enseñanza y práctica del periodismo. Este informe fue creado por miembros del Comité Curricular.

Además, el Comité llevó a cabo un análisis exhaustivo, tanto cuantitativo como cualitativo, de la enseñanza del periodismo en 16 escuelas nacionales y 13 escuelas, institutos o programas de periodismo en

universidades extranjeras reconocidas a nivel internacional o en las que los académicos de la Escuela tuvieran alguna experiencia formativa.

En el ámbito nacional, se examinaron las siguientes universidades chilenas: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad de Santiago, Universidad de los Andes, Universidad del Desarrollo, Universidad Mayor, Universidad Andrés Bello, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de las Américas, Universidad Autónoma, Universidad de Concepción, Universidad Austral y Universidad Católica de Valparaíso, así como también la Universidad Gabriela Mistral.

Paralelamente, se estudiaron instituciones internacionales de renombre, entre ellas: University of Amsterdam, University of Southern California, The London School of Economics, University of Texas at Austin, Stanford University, Nanyang Technological University, New York University, University of Pennsylvania, University of Wisconsin-Madison, Berkeley University, Universidad Complutense, Universidad de Navarra y Universitat Pompeu Fabra.

En cada una de estas universidades, se exploraron diversos aspectos, como la ubicación geográfica de la carrera, la importancia de la licenciatura en comunicación social dentro de la estructura interna de la universidad, los años de acreditación, la duración del programa, el título otorgado, el nombre de la licenciatura, el perfil de egreso declarado, las competencias asociadas al programa y un análisis detallado del plan de estudios.

Este análisis de los planes de estudio se realizó en colaboración con tres egresados destacados de la Escuela de Periodismo de la Finis Terrae y tres estudiantes sobresalientes de la misma institución.

El análisis anterior permitió confirmar la idea de que la formación del Periodismo - especialmente el internacional - se inclinaba fuertemente hacia la convergencia de medios y la digitalización del ejercicio de la profesión. Así mismo, se registró que en casas de estudio nacionales como extranjeras se complementa la formación “dura” del Periodismo, con formación en habilidades generales, formación general de tipo filosófico y humanístico.

OE2. Identificar las fortalezas y debilidades de la malla actual de periodismo de la Universidad Finis Terrae.

Para evaluar la calidad y efectividad de la malla curricular del programa de periodismo de la Universidad Finis Terrae (UFT), se contó con el informe de salida de los pares evaluadores de la CNA del año 2018. Además, se tomaron en consideración los principales indicadores de resultado del plan de estudios, proporcionados por las áreas centrales de la UFT, así como las evaluaciones realizadas por el Comité Curricular.

Estas evaluaciones abarcan la perspectiva de diferentes partes interesadas, incluyendo estudiantes, egresados, profesores y empleadores. El Comité Curricular llevó a cabo encuestas y entrevistas para recopilar información valiosa sobre el programa de periodismo.

Con esta información y los datos recopilados, se buscó identificar las fortalezas y debilidades de la malla curricular actual del programa de periodismo de la UFT. Este enfoque integral permitió obtener una visión holística de la situación y ofrecer recomendaciones para futuras mejoras.

Es importante destacar que el informe de salida de los pares evaluadores y las evaluaciones realizadas por el Comité Curricular brindan una base sólida para analizar y evaluar el programa de periodismo de la UFT, asegurando que cumpla con los estándares de calidad y se adapte a las necesidades del campo profesional.

Estos procesos de evaluación y recopilación de información son fundamentales para el desarrollo continuo y la mejora de la educación en periodismo, garantizando que los estudiantes reciban una formación de calidad que los prepare para enfrentar los desafíos de la profesión.

TABLA 1.*Fortalezas y debilidades de la malla curricular de periodismo UFT*

Fortalezas	Debilidades
Fuerte formación técnica y estratégica, especialmente en el área digital y audiovisual	Ramos críticos: Habilidades del Lenguaje I y II
Sólida formación en historia debido a la estrecha relación con la Escuela de Historia	Poca o nula enseñanza de pensamiento crítico
Fuerte formación en comunicación estratégica para aquellos que optaron por esa mención	Débil conocimiento de la actualidad

Infraestructura sólida, con más de 400 metros cuadrados de laboratorios	Existencia de dos menciones (comunicación estratégica y comunicación digital) que se veían como contrapuestas, cuando el ejercicio de la profesión demuestra que son complementarias
	Falta de espacio para mostrar trabajos destacados y realizar proyectos extracurriculares

En cuanto a las fortalezas identificadas, la malla de periodismo de la Universidad Finis Terrae destaca por ofrecer una fuerte formación técnica y estratégica, especialmente en el ámbito digital y audiovisual. Además, la estrecha relación con la Escuela de Historia ha proporcionado una sólida formación en historia, enriqueciendo el conocimiento de los estudiantes.

Aquellos que optan por la mención en comunicación estratégica reciben una formación destacada en esa área, lo cual es una ventaja para su desarrollo profesional. Asimismo, la infraestructura disponible, con más de 400 metros cuadrados de laboratorios, brinda un entorno propicio para el aprendizaje y la práctica.

Sin embargo, también se han identificado debilidades en la malla de periodismo de la Universidad Finis Terrae. Los ramos críticos, como Habilidades del Lenguaje I y II, presentan desafíos que requieren una atención especial. Además, se observó una falta de enfoque en la enseñanza del pensamiento crítico, lo cual es fundamental en la formación periodística.

Otra debilidad identificada es el débil conocimiento de la actualidad por parte de los estudiantes, indicada especialmente por los empleadores de los egresados recientes de la Escuela. Es necesario fortalecer este aspecto para garantizar que los futuros periodistas estén bien informados y preparados para enfrentar los desafíos de la profesión.

La existencia de dos menciones hacia el final de la carrera, en comunicación estratégica y en comunicación digital, se percibían como contrapuestas y por lo mismo habían generado confusión. La realidad demuestra que estas dos áreas son complementarias en el ejercicio profesional, y se recomienda una mayor integración y claridad al respecto.

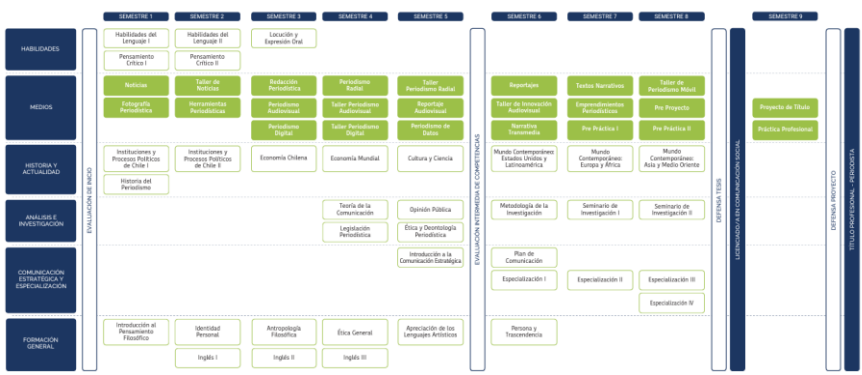
Por último, se ha señalado la falta de espacio para mostrar trabajos destacados y llevar a cabo proyectos extracurriculares. Brindar oportunidades para exhibir el talento de los estudiantes y fomentar proyectos fuera del currículo formal contribuiría a enriquecer su experiencia educativa y el fortalecimiento de los currículums de los egresados a la hora de salir a buscar trabajo.

Estas fortalezas y debilidades identificadas en la malla actual de periodismo de la Universidad Finis Terrae sirven como base para futuras mejoras y ajustes en el plan de estudios, con el objetivo de formar periodistas más capacitados y adaptados a las demandas del campo profesional.

OE3. Establecer posibles áreas de mejora en función de las necesidades del campo laboral de la carrera de periodismo

Se enfoca en establecer posibles áreas de mejora en función de las necesidades del campo laboral de la carrera de periodismo. Para abordar este objetivo, se han identificado seis líneas formativas, que se pueden observar como en la Figura 1, que podrían beneficiarse de mejoras específicas.

FIGURA 1. *Malla curricular periodismo*



Nota. Tomado de Periodismo UFT

Las áreas de mejora se dividen en seis líneas formativas:

Formación Filosófica y Trascendente: Transversal a todas las licenciaturas de la universidad y consiste en formación de carácter filosófico y trascendente, orientado hacia su ideario.

Habilidades: Incluye Habilidades del Lenguaje I y II, Pensamiento Crítico, y Locución y Expresión Oral.

Medios: Se unen las asignaturas de medios audiovisuales, escritos, radiales y digitales que se unen en una gran línea de Medios, complementando la formación hacia lo multimedia, multiplataforma y transmediático.

Historia y Actualidad: Mantiene la esencia del plan de estudios anterior, pero se agrega transversalmente en esta línea la evaluación de la actualidad nacional e internacional.

Análisis e Investigación: Se reajusta disminuyendo la enseñanza de metodologías, en favor de contenidos sobre ética y legislación.

Comunicación Estratégica y Especialización: Mantiene las dos especialidades para los estudiantes, pero fija la obligatoriedad de al menos dos asignaturas de comunicación estratégica.

Al examinar más detenidamente las áreas de mejora, se implementaron cambios innovadores en el plan de estudios, superando simplemente la modificación de la estructura académica. Estas modificaciones se basaron en los resultados de grupos de enfoque y entrevistas, y dieron lugar a la creación de la Unidad Operativa de Controles de Actualidad, la adopción de una línea de medios sin diferenciación de plataformas, el establecimiento de un sitio web llamado Postdata con materiales para los alumnos, y la inclusión de trabajo práctico desde el inicio de la carrera.

Otras de las innovaciones curriculares fue la creación del sitio PostData (Figura 3) iniciativa impulsada por la Escuela de Periodismo de la Universidad Finis Terrae. En el contexto del proceso de innovación curricular llevado a cabo en 2022.

FIGURA 3. *Sitio web Postdata*

El sitio web realiza periodismo propio y de alta calidad, exhibe logros de los estudiantes, exportando ideas, formatos y contenidos que surjan de la propia comunidad de la Escuela; por ende, PostData se concibe como un espacio pedagógico y colaborativo que se fundamenta en la pasión por las historias y la búsqueda de la verdad. Es simplemente eso, ni más ni menos.

5. DISCUSIÓN

El análisis del contexto actual de la educación periodística nacional e internacional revela desafíos y tendencias en la profesión. El crecimiento de las plataformas digitales y las redes sociales ha generado cambios profundos en la producción, distribución y consumo de información, aumentando la necesidad de formar periodistas con habilidades avanzadas en comunicación y tecnología analítica, investigativa y efectiva (Calvaresi et al., 2010; Pavlik, 2001). Además, los periodistas deben demostrar integridad ética y responsabilidad social en su trabajo (Deuze, 2005; Christian et al., 2009). En el caso de Chile, donde no existe una

mayor regulación para el otorgamiento de títulos de educación superior, la responsabilidad y autonomía de las universidades es crucial para asegurar la calidad de la formación de los futuros profesionales. Es por esto por lo que la revisión y actualización continua de los currículos es un mecanismo muy necesario.

En cuanto a la malla curricular de la carrera de periodismo de la Universidad Finis Terrae, se identifican fortalezas y debilidades. Entre las fortalezas se destacan una sólida formación técnica y estratégica, especialmente en el ámbito digital y audiovisual, así como una estrecha relación con la Escuela de Historia que proporciona una base sólida en el conocimiento histórico. Además, la infraestructura disponible brinda un entorno propicio para el aprendizaje y la práctica. Sin embargo, se observa una falta de enfoque en la enseñanza del pensamiento crítico, debilidades en el conocimiento de la actualidad y la necesidad de mayor espacio para mostrar trabajos destacados y realizar proyectos extracurriculares.

En función de las necesidades del campo laboral de la carrera de periodismo, se establecen posibles áreas de mejora en la malla curricular. Se propone fortalecer la formación filosófica y trascendente, desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, consolidar los medios audiovisuales, escritos, radiales y digitales, integrar la historia y la actualidad de manera transversal, fortalecer el análisis e investigación, y promover la especialización en comunicación estratégica.

El programa se ha modernizado, estableciendo un nuevo perfil de egreso y áreas de formación general y disciplinar. Además, se han identificado ciclos de formación que se alinean con el plan de aprendizaje, incluyendo hitos a lo largo de la formación. El perfil de egreso de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Finis Terrae está centrado en el estudiante, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo en el sector de los medios.

La incorporación de PostData como una herramienta innovadora en el programa de periodismo de la Universidad Finis Terrae ha permitido a los estudiantes no solo aprender las bases teóricas y prácticas del periodismo, sino también aplicar sus habilidades y conocimientos en el entorno real. El sitio ofrece a los estudiantes la oportunidad de publicar y

compartir su trabajo, lo que promueve la visibilidad de sus talentos y su reconocimiento en la comunidad periodística. Esta iniciativa refleja el compromiso de la Universidad Finis Terrae de brindar una formación actualizada y pertinente en periodismo, pertinente a los cambios y desafíos del entorno mediático actual. Además, PostData fomenta la colaboración y el intercambio de ideas entre estudiantes, profesores y otros profesionales en el campo, fortaleciendo así la comunidad periodística y fomentando el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El proceso de adaptación de la malla curricular de la carrera de periodismo de la Universidad Finis Terrae, como se muestra en la Figura 1, se basa en un análisis exhaustivo del panorama nacional e internacional de la enseñanza del periodismo. Este proceso tiene como objetivo satisfacer las necesidades narrativas actuales y futuras de la profesión. Los resultados obtenidos evidencian la importancia de formar periodistas con habilidades técnicas, éticas y críticas, capaces de enfrentar los desafíos de un entorno mediático en constante cambio.

Como resultado, la estructura curricular y las estrategias asociadas con el entorno brindan a los estudiantes las herramientas que necesitan para tener éxito en su campo profesional. Se enfatiza el pensamiento crítico, la ética y la responsabilidad social (Deuze, 2006). Con la innovación curricular, la Universidad Finis Terrae busca que sus egresados estén capacitados para enfrentar los cambios constantes del periodismo y sean capaces de adaptarse a las necesidades de un mundo en constante cambio (Pavlik, 2001). La innovación curricular en la formación periodística de la Universidad Finis Terrae responde a los desafíos que plantea la convergencia de medios y las demandas del mercado laboral. La actualización de la red curricular y la introducción de nuevas áreas de formación, así como la integración de estrategias para relacionarse con el entorno, aseguran que los estudiantes adquieran las habilidades que necesitan para hacer frente.

El análisis del programa actual revela tanto fortalezas como debilidades. Si bien se destaca la formación técnica y estratégica, se identifican áreas

de mejora en la enseñanza del pensamiento crítico, el conocimiento de la actualidad y la promoción de proyectos extracurriculares. Las sugerencias de mejora incluyen la mejora de varios flujos de capacitación y la integración de campos adicionales, según las necesidades del área de trabajo de la profesión.

En definitiva, la adecuación de la Carrera de Periodismo tiene como objetivo que los estudiantes de la Universidad Finis Terrae reciban una formación actualizada y pertinente que los prepare para enfrentar los desafíos del periodismo. Este proceso de mejora continua contribuirá a la formación de profesionales competentes y éticos que puedan afrontar nuevos retos y oportunidades en el campo de la comunicación.

7. REFERENCIAS

Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Recuperado de https://bit.ly/3NEIKON

Cabalín, C., & Lagos, C. (2012). Enseñanza del periodismo en Chile y globalización: temas y desafíos. Signo y Pensamiento, Recuperado de https://bit.ly/3pMKMnQ

Calvaresi, D., Dubovitskaya, A., Calbimonte, J. P., Taveter, K., & Schumacher, M. (2010). Multi-agent systems and blockchain: Results from a systematic literature review. En International Conference on Practical Applications of Agents and Multi-Agent Systems (pp. 110-119). Springer.

Castells, M. (2009). Communication power. Oxford University Press.

Christians, C. G., Glasser, T. L., McQuail, D., Nordenstreng, K., & White, R. A. (2009). Normative theories of the media: journalism in democratic societies. University of Illinois Press.

Creswell, J. W. (2014). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. SAGE Publications.

Deuze, M. (2005). What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. Journalism, 6(4), 442-464.

Deuze, M. (2006). Global journalism education. Journalism Studies, 7(1), 19-34.

Délano, M., Niklander, K., & Susacasa, P. (2007). Los periodistas recién titulados y el mercado laboral. Calidad en la Educación. Recuperado de https://dx.doi.org/10.31619/CALEDU.N27.224

Franklin, B., & Murphy, D. (Eds.). (1998). Making the Local News: Local Journalism in Context. Psychology Press.

Gillmor, D. (2006). We the Media: Grassroots Journalism By the People, For the People. O'Reilly Media, Inc.

González, M. F., Cerda, M. F., & Ortiz, G. (2022). Prácticas periodísticas en tiempos de pandemia de coronavirus. Un estudio comparado entre Chile y Colombia. Revista de Comunicación, 21(1), 195-213. https://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a10

Hallin, D. C., & Mancini, P. (2009). Comparing media systems beyond the Western world. Cambridge University Press.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. NYU press.

Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2014). The Elements of Journalism: What Newspeople Should Know and the Public Should Expect. New York: Three Rivers Press.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). Focus groups: A practical guide for applied research. SAGE Publications.

Kri, F., Marchant, E., Del Valle, R., Sánchez. T., Altieri, E., Ibarra, P., Vásquez, M., Faúndez, F., Bravo, C., Sánchez, V., Salinas, C., & Segovia, N. (2015). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (3ª Ed.). CRUCH, Santiago de Chile.

Lemaitre, M. J., & Durán, F. (2013). Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público. Ediciones AEQUALIS, Foro de Educación Superior, Santiago de Chile.

McChesney, R. W. (2013). Digital disconnect: How capitalism is turning the Internet against democracy. The New Press.

Mellado, C., Salinas, P., Del Valle, C., & González, G. (2010). Estudio comparativo de cuatro regiones: mercado laboral y perfil del periodista. Cuadernos. info, (26), 45-64.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. SAGE Publications.

Pavlik, J. V. (2001). Journalism and new media. Columbia University Press.

Picard, R. (2014). Las industrias informativas: ¿tienen futuro? Palabra Clave, 17(4), 1069-1096.

Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. Teachers college press.

Universidad FInis Terrae. (2019). Modelo Formativo. Recuperado de https://bit.ly/3D3hMLF

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking (Vol. 27, pp. 1-107). Strasbourg: Council of Europe.

MATERIAL DOCENTE PARA EL GRADO EN PERIODISMO: MAPA DE ACTUACIÓN CONTRA LA DESINFORMACIÓN

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

BEATRIZ MUÑOZ HIDALGO
Universidad de Málaga

YAIZA CEBALLOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En el último decenio la incontrolable y masiva diseminación de *fake news* constituye un problema a escala mundial. Sus consecuencias se han visto reflejadas en ámbitos dispares como la política, comunicación, sanidad o economía (Allcott y Gentzkow, 2017; Tandoc et al., 2018; Canavilhas et al., 2019; Gómez-Calderón et al., 2020; Apuke y Omar, 2021; Morejón-Llamas et al., 2022). Una influencia que ha dado pie a que autores como Bennet y Livingston (2018) y Valverde-Berrocoso et al. (2022) sostengan que la desinformación es una de las mayores amenazas actuales para la democracia y la libertad de expresión.

Para la consolidación de este escenario ha resultado determinante la participación de las redes sociales y las aplicaciones de mensajería (Cunningham y Craig, 2017). Estas herramientas facilitan la rápida e indiscriminada difusión de mensajes a través de la Red. Cualquier persona tiene la posibilidad de crear contenidos que pueden llegar a "viralizarse" en pocos minutos (Míguez-González et al., 2023), lo que hace de las redes sociales un "campo fértil" para la desinformación (Montemayor y García, 2021). A su vez, esta sobreexposición informativa a la que está sometida la población —cada día se reciben decenas o cientos de mensaje de procedencia desconocida— actúa en perjuicio de la

vulnerabilidad de la ciudadanía ante la manipulación, haciendo cada vez más dificultosa la tarea de discernir entre información veraz o fraudulenta (Sánchez-García, 2021; López-Martín et al., 2023).

Resulta especialmente preocupante la exposición y vulnerabilidad de los adolescentes y la juventud ante el fenómeno de las fake news; como se constata en la literatura científica (Mendiguren et al., 2020; Gómez-Calderón et al., 2023), este segmento poblacional establece la mayor parte de sus relaciones a través de Internet y el entorno digital. Al respecto, clarividentes son los hallazgos de Gómez-Calderón et al. (2023), quienes concluyen que el 93,4% de los jóvenes españoles de entre 15 y 24 años son receptores de mensajes fraudulentos, al menos, varias veces al mes.

En cualquier caso, lo que sí parece evidente es la necesaria y urgente actuación contra este fenómeno (Salaverría et al., 2020) y, ante este reto, los profesionales de la información adquieren un protagonismo destacado. Como apuntan Aleixandre-Benavent et al. (2020), los periodistas son los responsables de suministrar a la población información de "calidad contrastada" a través de la correcta verificación de los hechos. En términos similares se expresan Pérez-Curiel y Casero-Ripollés (2022, p. 90), quienes ponen en valor la importancia del contraste de la información en el contexto actual, definiéndolo como un "valor agregado periodístico".

En este sentido, el auge de la desinformación, sumado a otros factores —principalmente tecnológicos y de consumo de las audiencias— ha motivado en los últimos años una (gran) transformación de la profesión periodística, dejándose notar especialmente en lo referido a la producción y rutinas profesionales de los periodistas (Herrero de la Fuente et al., 2022). En este nuevo escenario, la capacitación tecnológica y digital adquiere la condición de indispensable en el perfil del periodista demandado hoy por las empresas mediáticas (Moreno-Gil et al., 2022). Himma-Kadakas y Ojamets (2022) desarrollan algunas de estas habilidades, entre las que destacan el uso intensivo de herramientas digitales, la búsqueda de perfiles y monitorización de páginas webs y redes sociales o, incluso, el empleo de robots para lograr con éxito la verificación de la información.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación estriba en establecer las pautas básicas y trazar un mapa de procedimientos para el chequeo de la información por parte de los periodistas españoles. Con esto se pretende, por una parte, proporcionar una guía útil para los futuros profesionales de la comunicación, es decir, los estudiantes de las titulaciones en Periodismo; y, por otra, ahondar en el estudio de las rutinas profesionales de los *fact-checkers*.

Como vía de concreción, se establecieron dos objetivos subsidiarios. El primero de ellos consiste en identificar la tipología y cantidad de fuentes utilizadas para la verificación de cada información (O1). Asimismo, se aspira a detectar posibles diferencias y similitudes en los mecanismos de verificación en base a la arquitectura del bulo a verificar (O2), con el fin de conocer si existe un patrón de actuación para el chequeo de determinadas informaciones.

3. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos planteados —conocer los mecanismos de verificación llevados a cabo por los *fact-checkers*—, el método de investigación empleado fue el análisis de contenido. La elección de este método responde a su versatilidad (Wimmer y Dominick, 1996) y flexibilidad instrumental (Igartua, 2006), características que, en palabras de Neuendorf (2002), hacen del análisis de contenido la técnica idónea para el estudio de mensajes mediáticos.

3.1. Características de la muestra

Para el presente estudio se puso el foco sobre las verificaciones de bulos registradas entre el 1 de enero de 2021 y el 31 de diciembre de 2022 en las plataformas de *fact-checking* españolas Maldita.es, Newtral, EFE Verifica y Verificat. Si bien se localizan otras agencias de verificación activas en España, se seleccionaron estas cuatro al tratarse de las únicas que pertenecen a la International Fact-Checking Network (IFCN),

entidad que agrupa a las principales entidades de verificación a nivel mundial.

Debido al elevado volumen de verificaciones realizadas por estas empresas periodísticas durante el bienio analizado, se seleccionó mediante un muestreo aleatorio simple un total de 322 textos, cifra que nos permitirá obtener datos certeros sobre nuestro objeto de estudio.

En concreto, la muestra se estructuró de la siguiente manera: n=202 piezas (62,7%) corresponden al año 2021 y n=120 (37,3%) a 2022.

3.2. Ficha de análisis

Con el fin de lograr un análisis más exhaustivo y diseccionar la información aportada por las plataformas de *fact-checking* en las verificaciones registradas en sus respectivas páginas webs, todas las piezas fueron sometidas a una ficha de análisis diseñada en base a estudios previos sobre desinformación y verificación (Blanco-Alfonso et al., 2021; López-Martín et al., 2021), a la que se sumaron variables *ad hoc* vinculadas con los propósitos de la investigación.

La ficha se dividió en tres dimensiones:

1) Información de registro. En este primer apartado se contemplan las categorías útiles para la identificación de las piezas, como la fecha de verificación y la plataforma de *fact-checking* en la que se localiza.
2) Análisis formal y del mensaje. En este bloque se incluye la información relativa a la construcción y la serie lingüística de las *fake news*, aspectos que nos proporcionarán datos útiles y nos permitirá posteriormente establecer posibles relaciones entre la arquitectura del bulo y los mecanismos de verificación y las fuentes consultadas para ello. Las variables abordadas fueron:

   – Código comunicativo. Referido al soporte mediante el que se presenta el infundio. Estos pueden localizarse a través de distintos formatos: texto simple, fotografía, vídeo, audio, infografía, texto incrustado en imagen —a esta modalidad se adscriben, por ejemplo, los denominados pantallazos—. Es preciso

destacar que es frecuente la combinación de dos o más formatos en una misma pieza.

- Tema. Se establecieron 10 bloques temáticos diferenciados que permitieran categorizar los bulos: 1) política, 2) sanidad, 3) internacional, 4) inmigración, 5) feminismo, 6) deportes, 7) economía, 8) sociedad, 9) medioambiente y 10) otros.

- Territorio. Es decir, el ámbito geográfico al que se refiere el hecho relatado en el infundio. Este puede ser: 1) local, 2) autonómico, 3) nacional, 4) internacional y 5) no identificado —cuestiones generales con incidencia general y no se especifica el territorio—.

3) Verificación. Este tercer bloque se configura en torno a los procedimientos y tareas de los *fact-checkers* encaminadas al chequeo de la información.

- Tipología de las fuentes. Tomando como referencia la categorización que realizan Blanco-Alfonso et al. (2021) y López-Martín et al. (2021), se estableció la siguiente clasificación de fuentes utilizadas para la comprobación de los hechos: 1) fuentes gubernamentales, 2) políticas —no gubernamentales—, 3) personal de seguridad y/o sanitario, 4) empresariales, 5) académicas o expertos, 6) asociaciones, ONG, sindicatos u organizaciones, 7) famosos —no políticos—, 8) medios de comunicación y periodistas, 9) recursos digitales, 10) otros, 11) redes sociales —no de instituciones ni gobiernos— y 12) Leyes y normativas.

- Cantidad. En este apartado se estudia la variedad de fuentes a las que el periodista recurre para el contraste de los hechos relatados.

Una vez recabada la información de cada bulo, se generó una matriz de datos en el programa SPSS, a través del cual se llevó a cabo el análisis estadístico y bivariables con el fin de identificar posibles relaciones.

4. RESULTADOS

4.1. Tipo de fuentes

El análisis muestra el amplio repertorio de tipologías de fuentes a las que recurren los *fact-checkers* para la verificación de las informaciones. Al respecto, como se aprecia en la tabla 1, predominan, en términos generales, las fuentes mediáticas (50,9%), a las que acuden para el contraste de la mitad de las piezas analizadas. Es decir, periodistas, medios de comunicación y/u otras plataformas de verificación —esto último se da principalmente cuando se trata de bulos de carácter internacional, para cuyo contraste acuden a plataformas de *fact-checking* del país de origen—.

Tras las fuentes mediáticas, las gubernamentales (39,9%) y los recursos digitales (37,9%) son los que presentan una mayor incidencia en el proceso de verificación, registrando valores notablemente superiores a la del resto de modalidades de fuentes. En relación a los recursos digitales, resulta preciso destacar el protagonismo que presentan las distintas herramientas y aplicaciones que ofrece la Red, algunas de ellas —pese a no tener un origen eminentemente periodística— han sido adoptadas por la profesión periodística para desarrollar la labor de verificación. Entre estos recursos, destacan Wayback Machine, búsqueda inversa de imágenes de Google, Archive, doesfollow.com o Google Maps, lo que, a su vez, permite dilucidar el amplio bagaje tecnológico que requiere esta tarea.

En menor medida, las asociaciones, instituciones y entidades (32%) y el personal de seguridad y sanitario (21,4%) son dos categorías a las que, a priori, los periodistas otorgan una notoria credibilidad. Así se infiere de la elevada participación de estas tipologías de fuentes en los procedimientos de chequeo de la información.

***TABLA 1**. Tipo de fuentes utilizadas para la verificación*

	Nº de piezas	Porcentaje
Fuentes gubernamentales	128	39,8%
Fuentes políticas	23	7,1%
Personal de seguridad y sanitario	69	21,4%
Fuentes empresariales	20	6,1%
Fuentes académicas/expertas	47	14,6%
Asociaciones, instituciones, entidades…	103	32%
Famosos (no políticos)	4	1,2%
Medios de comunicación y periodistas	164	50,9%
Recursos digitales	122	37,9%
Otras fuentes	38	11,8%
Redes sociales	39	12,1%
Leyes y normativas	7	2,2%

Fuente: Elaboración propia

Frente a esto, contrasta el residual o moderado protagonismo que registran otras fuentes como las políticas —referido principalmente a la oposición. Aquellos políticos o partidos que no forman parte de la estructura gubernativa de ayuntamientos, juntas autonómicas, Congreso nacional o cualquier otra institución política— (7,1%) o las fuentes académicas y expertas (14,6%).

4.2. Cantidad de fuentes

En cuanto a la cantidad, se observa la multiplicidad de fuentes utilizadas para el chequeo de los hechos relatados (tabla 2). En concreto, se emplea un promedio de 2,3 fuentes distintas para la verificación de cada pieza.

En líneas generales, lo más frecuente es recurrir a dos (37,3%) o tres fuentes distintas (31,4%), si bien también se contabiliza una minoría de infundios que han requerido de cuatro o más fuentes (11,8%).

Del análisis resulta especialmente llamativo el reseñable porcentaje de piezas (19,6%) para cuya verificación solo se ha recurrido a una fuente.

***TABLA 2**. Cantidad de fuentes utilizadas para la verificación*

	Nº de piezas	Porcentaje
1 Fuente	63	19,6%
2 Fuentes	120	37,3%
3 Fuentes	101	31,4%
4 Fuentes	27	8,4%
5 Fuentes	10	3,1%
6 Fuentes	1	0,3%
Total	322	100%

Fuente: Elaboración propia

4.3. Tipo de fuentes por temas

Respecto a la tipología de las fuentes utilizadas en base a la temática del bulo, se observan leves diferencias, si bien en la mayoría de los casos —*fake news* sobre política, inmigración, deportes, economía y medioambiente— las fuentes mediáticas presentan cierta predominancia, con una incidencia cuyos valores oscilan, en términos generales, entre el 47,9% (política) y el 75% (deportes), llegando a representar una incidencia del 100% en los infundios sobre cuestiones medioambientales —es decir, para la totalidad de las informaciones sobre esta temática se ha recurrido a fuentes mediáticas para su contraste—.

Del mismo modo, en las *fake news* referidas a otras temáticas en las que las fuentes mediáticas no se erigen como la principal fuente informativa para el chequeo, se contabilizan igualmente tasas elevadas de esta categoría de fuente —sanidad, 48,4%; internacional, 61,7%; feminismo, 35%; sociedad, 50%—.

A estas le siguen los recursos digitales, principal fuente utilizada para los bulos sobre información internacional (70,2%), inmigración (50%), feminismo (60%) y sociedad (100%). Como se señalaba anteriormente, los verificadores despliegan un amplio repertorio de herramientas digitales con el fin de contrastar las informaciones de dudosa credibilidad que circulan por la Red.

Cierta disimilitud se constata en las noticias falsas sobre sanidad. Como se recoge en la tabla 3, las fuentes gubernamentales (49,7%) son las más

recurrentes para verificar estas informaciones, caso único respecto al resto de la muestra. Asimismo, la consulta a asociaciones, instituciones o entidades (46,5%) presentan un protagonismo destacado, con valores muy similares a lo registrado por las fuentes mediáticas (48,4%). A su vez, resulta reseñable de los bulos sobre sanidad el escaso uso que hacen los verificadores de los recursos digitales (25,5%).

***TABLA 3**. Tipo de fuentes utilizadas para la verificación en función a la temática del bulo*

	Política (n=71)	Sanidad (n=157)	Internacional (n=47)	Inmigración (n=2)	Feminismo (n=20)	Deportes (n=12)	Economía (n=3)	Sociedad (n=4)	Medioambiente (n=3)
Gubernamentales	33,8%	49,7%	34%	-	30%	8,3%	-	-	66,7%
Políticas	21,1%	3,2%	4,3%	50%	-	-	-	-	-
Seguridad y sanitario	1,4%	41,4%	2,1%	-	-	-	33,3%	25%	-
Empresariales	7%	9,6%	-	-	-	-	-	-	-
Académicas/expertas	11,3%	17,2%	6,4%	50%	20%	-	33,3%	25%	33,3%
Asociaciones, instituciones, entidades…	15,5%	46,5%	12,8%	-	10%	50%	66,7%	25%	33,3%
Famosos	-	0,6%	-	-	-	16,7%	-	50%	-
Medios de com. y periodistas	47,9%	48,4%	61,7%	50%	35%	75%	66,7%	50%	100%
Recursos digitales	33,8%	25,5%	70,2%	50%	60%	50%	-	100%	66,7%
Otras fuentes	18,3%	8,9%	10,6%	50%	25%	-	-	25%	-
Redes sociales	28,2%	4,5%	6,4%	-	45%	-	-	-	-
Leyes y normativas	2,8%	0,6%	-	-	10%	16,7%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

De manera pormenorizada, se infiere que sanidad y política son los dos asuntos que, a priori, requieren una mayor complejidad o dificultad para su verificación, atendiendo a la variedad de tipologías de fuentes empleadas para ello (sanidad, 12; política, 11). Caso opuesto se localiza en los bulos sobre economía (4), inmigración (5) o medioambiente (5).

Atendiendo a la tipología de las fuentes, es preciso destacar la incidencia de las fuentes gubernamentales para la verificación de las *fake news* sobre acontecimientos internacionales (34%), feminismo (30%) y, muy especialmente, medioambiente (66,7%) y sanidad (49,7%). Por su parte, las fuerzas de seguridad y personal sanitario, así como las fuentes académicas y expertas registran valores discretos o moderados,

contabilizándose un leve repunte o mayor protagonismo en las verificaciones sobre economía, sociedad e inmigración —en estas dos últimas solo las fuentes académicas y expertas—. Especialmente llamativas son las bajas tasas de incidencia que presentan las fuentes académicas y expertas en el chequeo de informaciones *hard* o de cierto relieve como política (11,3%), sanidad (17,2%) o internacional (6,4%).

Respecto a las fuentes políticas, su presencia es residual, solo contemplándose para el chequeo de informaciones relativas a cuatro áreas —política, sanidad, internacional e inmigración—. Menor aún es la influencia de las fuentes empresariales. Por otro lado, resalta el frecuente recurso a asociaciones, instituciones y/o entidades como fuentes de información, acudiendo a ellas para la verificación de, al menos, el 10% del total de mensajes fraudulentos de cada bloque temático —a excepción de los bulos sobre inmigración—, registrándose valores más notorios en la verificación de las piezas sobre economía (66,7%) y deportes (50%). Esta modalidad de fuente es, junto a las fuentes mediáticas y los recursos digitales, las tres categorías comunes y útiles para el chequeo de cualquier información con independencia de su temática —estos tres tipos de fuentes se utilizan en, al menos, ocho de los nueve bloques temáticos contemplados—.

Finalmente, los *fact-checkers* recurren a otras categorías de fuentes como famosos —*celebrities* o personajes de la sociedad—, las redes sociales y leyes y normativas, si bien tienen una muy discreta incidencia en el proceso de verificación y contraste de los hechos. Tan solo alcanzan una importancia moderada en casos puntuales y su uso como fuente informativa se limita a temas muy concretos —famosos: deportes y sociedad; redes sociales: política y feminismo; leyes y normativas: feminismo y deportes—.

En base a ello, se aprecia cierta relación entre los temas que se pudieran considerar como *hard news* —como política, sanidad, internacional o economía— con la utilización de fuentes más institucionales u oficialistas —por ejemplo, las fuentes gubernamentales son más utilizadas para desmentir bulos sobre política, sanidad o internacional—; mientras que para el contraste de las denominadas *soft news* —como sociedad o deportes— se recurren a otras fuentes menos convencionales, como las *celebrities*, principal fuente de información para la verificación del 50% de las piezas sobre sociedad.

4.4. Cantidad de fuentes por ámbito geográfico

Atendiendo a la cantidad o variedad de fuentes consultadas en base al ámbito geográfico al que se refiere el hecho relatado en el mensaje, no se detectan, en líneas generales, importantes divergencias, recurriendo en todos los casos —con independencia del área o ámbito de actuación— a un promedio mayoritario de dos o tres tipos de fuentes distintas. En torno al 70% del total de *fake news* de cada una de las modalidades territoriales han requerido para su correcta verificación la consulta a dos o tres fuentes. En concreto, la incidencia de esta horquilla oscila entre el 63,2% (internacional) y el 78,2% (autonómico).

Por su parte, del análisis de esta variable (tabla 4) se desprende que los mensajes fraudulentos sobre cuestiones de carácter internacional requieren una labor más profunda o compleja de verificación. Para el chequeo del 14,9% de estas piezas se llegan a utilizar cuatro o más fuentes. Una cifra relativamente inusual si se compara con los registros de las otras categorías territoriales, en cuyos casos la incidencia no supera el 6,2% (autonómico), levemente mayor a la verificación realizada de los infundios sobre cuestiones de carácter nacional (5,5%) o local; en estos últimos no se ha acudido a más de tres fuentes para el contraste de estos mensajes. No obstante, si bien constituye un caso aislado, resulta reseñable la pieza sobre información autonómica para cuyo cotejo se ha necesitado acudir a seis tipologías de fuentes distintas —gubernamentales, académicas y expertas, asociaciones, instituciones y entidades, medios de comunicación y periodistas, recursos digitales y leyes y normativas—.

***TABLA 4**. Cantidad de fuentes utilizadas en función del ámbito geográfico del bulo*

	1 Fuente	2 Fuentes	3 Fuentes	4 Fuentes	5 Fuentes	6 Fuentes
Local (n=31)	9 (29%)	14 (45,2%)	8 (25,8%)	-	-	-
Autonómico (n=32)	5 (15,6%)	12 (37,6%)	13 (40,6%)	1 (3,1%)	-	1 (3,1%)
Nacional (n=92)	19 (20,6%)	42 (45,6%)	26 (28,3%)	3 (3,3%)	2 (2,2%)	-
Internacional (n=114)	25 (21,9%)	35 (30,7%)	37 (32,5%)	14 (12,3%)	3 (2,6%)	-
No identificado (n=53)	5 (9,4%)	17 (32,1%)	17 (32,1%)	9 (17%)	5 (9,4%)	-
Total (n=322)	63 (19,6%)	120 (37,3%)	101 (31,4%)	27 (8,4%)	10 (3,1%)	1 (0,3%)

Por último, en cuanto a las piezas verificadas con solo una fuente informativa, no se aprecian disimilitudes notables en relación con el ámbito geográfico, si bien se localizan los extremos en las *fake news* de carácter autonómico (15,6%) y local (29%), mientras que en los infundios nacionales (20,6%) e internacionales (21,9%) sí presentan mayores semejanzas.

4.5. Cantidad de fuentes por código comunicativo

Respecto al formato del infundio, es decir, el código comunicativo mediante el cual se presenta el mensaje, se puede dilucidar que las noticias falsas en soporte audiovisual —ya sea mediante una imagen, vídeo o audio— presentan una mayor dificultad para su comprobación, lo que requiere que el *fact-checker* deba acudir, de promedio, a tres tipos de fuentes distintas, una cifra levemente superior a la media de la muestra general (2,3). Sin embargo, se puede inferir que en aquellos casos en los que el elemento audiovisual aparece acompañado de algún texto, su verificación resulta algo menos compleja, siendo mayoritaria la proporción de piezas que requieren solo de dos fuentes para su comprobación. Así se aprecia, por ejemplo, en los bulos en los que se combinan, por una parte, el texto y la imagen, o, por otra, el texto y el vídeo; en el 33,9% y 35,7% de ellos, respectivamente, se ha recurrido a dos tipos de fuentes distintas.

Por tanto, a tenor de estos datos, podría considerarse que el texto constituye uno de los formatos más accesibles para su verificación. De hecho, de las distintas modalidades contempladas, los bulos difundidos como texto simple son —a excepción de los puntuales casos del texto+vídeo y texto+texto incrustado— los que en una mayor proporción requieren de solo una fuente para contrastar la información.

Caso contrario se constata en las *fake news* difundidas mediante vídeos; a priori, en base a la tabla 5, este sería el soporte más dificultoso de chequear y que requiere una mayor variedad de fuentes. Se utilizan, al menos, cuatro fuentes distintas para verificar el 20,9% de esta categoría. En esta línea, los mensajes fraudulentos en los que se combinan texto e imagen presentan tasas próximas (18,8%).

En cuanto a las fuentes consultadas, se observan notables divergencias en base al código comunicativo del bulo. Al respecto, resulta preciso destacar que para el chequeo de las *fake news* con presencia de elementos audiovisuales, los verificadores optan principalmente por los recursos y herramientas digitales que ofrece la Red —algunas de ellas, ya mencionadas anteriormente, como Wayback Machine, Google Maps o doesfollow.com, entre otras—, mientras que para los bulos textuales recurren preponderantemente a fuentes convencionales como las fuentes gubernamentales, el personal de seguridad o sanitario o las fuentes académicas y expertas.

***TABLA 5**. Cantidad de fuentes utilizadas en función del código comunicativo del bulo*

	1 Fuente	2 Fuentes	3 Fuentes	4 Fuentes	5 Fuentes	6 Fuentes
Texto (n=86)	21 (24,4%)	38 (44,2%)	23 (26,7%)	3 (3,5%)	1 (1,2%)	-
Vídeo (n=24)	2 (8,3%)	6 (25%)	11 (45,8%)	3 (12,5%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)
Audio (n=7)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)	-	-	-
Imagen/Foto (n=6)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	3 (50%)	-	-	-
Texto incrustado (n=50)	11 (22%)	21 (42%)	16 (32%)	1 (2%)	1 (2%)	-
Texto+imagen (n=112)	19 (17%)	38 (33,9%)	34 (30,4%)	15 (13,4%)	6 (5,4%)	-
Texto+vídeo (n=28)	6 (21,4%)	10 (35,7%)	7 (25%)	5 (17,9%)	-	-
Texto+audio (n=2)	1 (50%)	-	1 (50%)	-	-	-
Texto+Texto incrust. (n=6)	1 (33,3%)	3 (50%)	1 (33,3%)	-	1 (33,3%)	-
Texto+imagen+vídeo (n=1)	-	-	1 (100%)	-	-	-
Total (n=322)	63 (19,6%)	120 (37,3%)	101 (31,4%)	27 (8,4%)	10 (3,1%)	1 (0,3%)

Fuente: Elaboración propia

4.6. Cantidad de fuentes por temas

Finalmente, del examen de la cantidad de fuentes empleadas en función de la temática del infundio, la tabla 6 refleja la habitual utilización de entre dos y tres fuentes para la verificación de los mensajes, con independencia del asunto o tema objeto de este. En este umbral se sitúa entre el 59,9% (internacional) y el 75% (sociedad) de las piezas verificadas adscritas a cada bloque temático —si bien en el caso de las *fake news* sobre inmigración esta tasa alcanza el 100%, en este cómputo no se ha

tenido en cuenta debido a la reducida cantidad de unidades de análisis sobre este tema—.

En relación con lo anterior, destacan los bulos sobre sanidad, para cuya verificación de la mitad de ellos (49,1%) es necesario acudir a tres o más fuentes. Otro dato que permite vislumbrar la complejidad de la tarea de contraste es el promedio de fuentes consultadas. Atendiendo a los datos de cada tema, los infundios sobre sanidad (2,6) y feminismo (2,4) requieren de una multiplicidad de fuentes informativas levemente mayor al promedio de la muestra (2,3), igual que ocurre con los mensajes fraudulentos sobre inmigración (2,5), sociedad (3) y medioambiente (3), si bien estas tres últimas categorías no se han incluido en el análisis anterior por su escasa representatividad ante la residual cifra de piezas localizadas sobre estos asuntos.

***TABLA 6**. Cantidad de fuentes utilizadas en función del tema del bulo*

	1 Fuente	2 Fuentes	3 Fuentes	4 Fuentes	5 Fuentes	6 Fuentes
Polític(n=71)	17 (23,9%)	23 (32,4%)	28 (39,4%)	2 (2,8)	-	1 (1,4%)
Sanidad (n=157)	21 (13,4%)	59 (37,6%)	51 (32,5%)	19 (12,1%)	7 (4,5%)	-
Internacional (n=47)	15 (31,9%)	17 (36,2%)	11 (23,4%)	4 (8,5%)	-	-
Inmigración (n=2)	-	1 (50%)	1 (50%)	-	-	-
Feminismo (n=20)	4 (20%)	8 (40%)	6 (30%)	1 (5%)	1 (5%)	-
Deportes (n=12)	3 (25%)	7 (58,3%)	1 (8,3%)	-	1 (8,3%)	-
Economía (n=3)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	-	-	-
Sociedad (n=4)	-	2 (50%)	1 (25%)	-	1 (25%)	-
Medioambiente (n=3)	-	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	-	-
Otros (n=3)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	-	-	-	-
Total (n=322)	63 (19,6%)	120 (37,3%)	101 (31,4%)	27 (8,4%)	10 (3,1%)	1 (0,3%)

Fuente: Elaboración propia

Otro dato que permite entrever la dificultad de verificar los mensajes sobre sanidad es la reducida tasa de informaciones (13,4%) cuyo chequeo solventan los *fact-checkers* consultando a solo una fuente. Frente a esto, resulta reseñable que, pese a la aparente complejidad que se presupone de estos temas, basta con una fuente informativa para contrastar

en torno a un tercio de las piezas sobre internacional (31,9%) y economía (33,3%).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación consistía en establecer las pautas básicas y trazar un mapa de procedimientos para el chequeo de la información por parte de los periodistas españoles con el fin de proporcionar a los futuros periodistas una guía de actuación relativa a la comprobación de las informaciones de dudosa credibilidad, poniendo el foco para ello en las fuentes y variedad de estas a las que recurren los *fact-checkers* españoles para chequear las informaciones.

A modo de conclusiones, el O1 pretendía explorar la tipología y cantidad de fuentes utilizadas para la verificación de cada información. En este sentido, se constata la multiplicidad de fuentes utilizadas —predominantemente entre dos y tres—, si bien destaca la notable proporción de mensajes en los que tan solo se recurre a una fuente. De manera pormenorizada, las fuentes mediáticas, las gubernamentales y las herramientas y recursos digitales son las fuentes preponderantemente empleadas por los *fact-checkers* para comprobar los infundios, recurriendo a ellas de manera habitual. De esta forma, se observa cierta similitud con los hallazgos de López-Martín et al. (2023), aunque difiere parcialmente con lo expuesto por Blanco-Alfonso et al. (2021), en cuya investigación las fuentes políticas registran una incidencia dispar respecto a los resultados del presente estudio. Asimismo, del amplio repertorio de recursos digitales empleados para la tarea de verificación, se corrobora, al menos parcialmente, las conclusiones de Himma-Kadakas y Ojamets (2022) y Moreno-Gil et al. (2022), quienes subrayan la creciente importancia de las habilidades tecnológicas y el uso intensivo de las herramientas digitales en el perfil actual del periodista.

Por último, el O2 perseguía detectar posibles diferencias o similitudes en cuanto a los mecanismos de verificación en base a la arquitectura del bulo. Si bien no se localizan divergencias llamativas, se aprecia una moderada influencia de las variables referidas al ámbito geográfico y el código comunicativo. En este sentido, los hechos que requieren un mayor

despliegue en la tarea de verificación son aquellos de carácter internacional, presentando una mayor utilización de fuentes distintas para ello; por su parte, las *fake news* con presencia de elementos visuales o audiovisuales podrán considerarse los más difíciles de desmontar y comprobar su veracidad, especialmente los infundios presentados a través de vídeos, siendo necesaria la consulta a una mayor cantidad de fuentes. Respecto a la temática del bulo, no parece resultar una variable incisiva; no obstante, resulta inusual respecto al resto de bloques temáticos los procedimientos y mecanismos para la comprobación de los mensajes sobre sanidad, tanto por la cantidad de fuentes consultadas como por la tipología de estas.

No se nos ocultan las limitaciones de esta investigación, pues para poder construir una imagen certera y con mayor precisión sobre el proceso de verificación de los bulos sería necesario para futuros estudios aumentar la muestra, de tal forma que cuente con un mayor volumen de piezas sobre aquellas temáticas o formatos de los que no se disponía una abundante información en el presente trabajo. No obstante, los resultados y conclusiones expuestas nos permiten aproximarnos con cierta fidelidad al trabajo de los *fact-checkers* españoles y sus procedimientos para el contraste de los mensajes.

6. REFERENCIAS

Aleixandre-Benavent, R., Castelló-Cogollos, L. y 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. El Profesional de la Información, 29 (4), e290408. https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.08

Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. Journal of Economic Perspectives, 31 (2), 211-236. https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211

Apuke, O. D. y Omar, B. (2021). Fake news and COVID-19: modelling the predictors of fake news sharing among social media users. Telematics and Informatics, (56), 101475. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475

Bennet, W. y Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communicative and the decline of democratic institutions. European Journal of Communication, 33 (2), 122-139. https://doi.org/10.1177/0267323118760317

Blanco-Alfonso, I., Chaparro-Domínguez, M. Á. y Repiso, R. (2021). El fact-checking como estrategia global para contener la desinformación. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 27 (3), 779-791. https://doi.org/10.5209/esmp.76189

Canavilhas, J., Colussi, J. y Moura, Z. B. (2019). Desinformación en las elecciones presidenciales 2018 en Brasil: un análisis de los grupos familiares en WhatsApp. El Profesional de la Información, 28 (5), e280503. https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep03

Cunningham, S. y Craig, D. (2017). Being 'really real' on YouTube: authenticity, community and brand culture in social media entertainment. Media International Australia, 164 (1), 71-81. https://doi.org/10.1177/1329878X17709098

Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y Méndez-Nieto, A. (2020). Jóvenes y fake news. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. IC – Revista Científica de Información y Comunicación, 17, 481-504. https://doi.org/10.12795/IC.2020.i01.21

Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y López-Martín, Á. (2023). Las fake news y su percepción por parte de los jóvenes españoles: el influjo de los factores sociodemográficos. Doxa Comunicación, (36), 19-42.

Herrero de la Fuente, M., Saavedra-Llamas, M. y Castillo, E. (2022). Periodismo de datos contra desinformación. Competencias, perfiles y formación requerida en el periodismo de datos. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 28 (4), 827-840. https://doi.org/10.5209/esmp.82592

Himma-Kadakas, M. y Ojamets, I. (2022). Debunking false information: Investigating journalists' fact-checking skills. Digital Journalism, 10 (5), 866-887. https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2043173

Igartua, J. J. (2006). Métodos cuantitativos de investigación en comunicación. Bosch.

López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2021). Desinformación y verificación de datos. El caso de los bulos sobre la vacunación contra la Covid-19 en España. RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informaçao, (E45), 431-443. https://risti.xyz/issues/ristie45.pdf

López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2023). La desinformación, en auge: un análisis de los bulos sobre política española. Visual Review, 10 (núm. Especial), 1-12. https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4596

Mendiguren, T., Pérez Dasilva, J. y Meso Ayerdi, K. (2020). Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del

País Vasco. Revista de Comunicación, 19 (1), 171–184. https://doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a10

Míguez-González, M.I., Martínez-Rolán, X. y García-Mirón, S. (2023). From disinformation to fact-checking: How Ibero-American fact-checkers on Twitter combat fake news. El Profesional de la Información, 32 (1), e320110. https://doi.org/10.3145/epi.2023.ene.10

Montemayor, N. y García, A. (2021). Percepción de los periodistas sobre la desinformación y las rutinas profesionales en la era digital. Revista General de Información y Documentación, 31 (2), 601-619. https://doi.org/10.5209/rgid.79460

Morejón-Llamas, N., Martín-Ramallal, P. y Micaletto-Belda, J. P. (2022). Twitter content curation as an antidote to hybrid warfare during Russia's invasion of Ukraine. El Profesional de la Información, 31 (3), e310308. https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.08

Moreno-Gil, V., Ramon-Vegas, X. y Mauri-Ríos, M. (2022). Bringing journalism back to its roots: examining fact-checking practices, methods, and challenges in the Mediterranean context. El Profesional de la Información, 31 (2), e310215. https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.15

Neuendorf, K. A. (2002). The content analysis guidebook. Thousand Oaks, Sage.

Pérez-Curiel, C. y Casero-Ripollés, A. (2022). La lucha contra la desinformación en la sociedad post-pandemia: un reto para el periodismo y más allá. En Caro-González, F. J., Garrido-Lora, M. y García-Gordillo, M. M. (Eds.), El problema de la verdad. Retos y riesgos en la comunicación (pp. 83-98). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I. y Erviti, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. El profesional de la información, 29 (3), e290315. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15

Sánchez-García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las fake news en el currículo de Secundaria y Bachillerato. Contextos Educativos, (27), 153-167. https://doi.org/10.18172/con.4865

Tandoc, E. C., Lim, Z. W. y Ling, R. (2018). Defining "fake news": A typology of scholarly definitions. Digital Journalism, 6 (2), 137-153. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

Valverde-Berrocoso, J., González, A. y Acevedo, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. Comunicar, 30 (70), 97-110. https://doi.org/10.3916/C70-2022-08

Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (1996). La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos. Bosch.

INFORMAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: HACIA UN PERIODISMO PARA EL SIGLO XXI

CARLOTA CORONADO RUIZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

"El bello Rafa Nadal". Así es como se titulaba la crónica sobre la participación del tenista español en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro 2016 en *elDiario.es*. En el pie de foto se podía leer "Rafael Nadal, tenista y novio de Xisca", y en el texto se le presentaba de esta manera:

> Nuestro chico que, además de ser simpático, risueño y espontáneo, es también un bellezón, atendió a las preguntas de la prensa nada más salir del partido. En la radio un periodista le preguntó cómo era posible que oliera tan bien después de un partido. En *El Español*, destacaron la crema hidratante facial que usaba. En *El Larguero*, lo primero que le preguntaron fue que cómo conseguía esas ondas en el pelo que lucía con tanta gracia, y cuánto se gastaba en ropa cuando iba de compras, a lo que él confesó un poco turbado que no tenía mucho tiempo para compras (Barbijaputa, 2016).

Resulta extraño leer este tipo de comentarios en una crónica sobre las Olimpíadas. No es lo "normal" referirse a deportistas como Rafa Nadal en esos términos, hacer hincapié en su belleza o dirigirle preguntas relacionadas con su físico, la forma de vestir o su vida personal. Es evidente que se trata de una crónica falsa, que pretende evidenciar el diferente trato informativo que reciben hombres y mujeres, tanto en el ámbito del deporte como en otros.

Si cambiáramos el sexo del protagonista de esta crónica, este tipo de comentarios o preguntas no resultarían tan extrañas. Es más, en el periodismo actual están a la orden del día. Durante los Juegos Olímpicos de Río*, El Mundo* publicó un artículo titulado "La lista de buenorras internacionales

en los Juegos Olímpicos de Río"[19] (Del Río, 2016). El diario *Marca*, por su parte, publicaba un tuit sobre la portera de balonmano de la selección de Angola en el que decía "Mide 170 centímetros y pesa 98 kilos. Una portera #balonmano sin complejos en #Rio2016" (Riquelme, 2016), y cerraba con emoticonos de hamburguesas y patatas fritas.

Pero además de las referencias al aspecto físico, son muy recurrentes las preguntas relacionadas con la intimidad. En las alfombras rojas de los eventos cinematográficos más importantes como los Oscar, los Goya o los festivales de Cannes o Venecia, no se pregunta a las actrices por su profesión o sus nuevos proyectos, sino sobre el vestido que lucen, algún accesorio, o incluso la marca de la ropa interior o si tienen intención de llevarse un hombre a la cama, además de un premio.

Estos son solo algunos ejemplos de periodismo sexista. Sin embargo, son numerosos lo que se pueden encontrar cada día en los medios de comunicación y que tienen como consecuencia reproducir una realidad basada en los estereotipos de género. Por ello, es fundamental para cualquier estudiante de Periodismo saber identificar la información sexista y aprender a aplicar la perspectiva de género a la hora de llevar a cabo su trabajo en los medios.

2. OBJETIVOS

La incorporación de la perspectiva de género en todas las etapas educativas está recogida en diferentes normas estatales y europeas, así como a nivel internacional. Ya en la Conferencia de Beijing (ONU) de 1995 se indicó la necesidad de trabajar para que los medios no difundan imágenes negativas de las mujeres y para que los gobiernos y los centros educativos promuevan la educación, la investigación y la participación equitativa de las mujeres en la vida social. Además, en el caso español, la exigencia de la formación en género en las Universidades está recogida en dos leyes orgánicas: la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres y la Ley Orgánica

[19] Ante la polémica, *El mundo* cambió el titular por el siguiente: "La lista de las atletas olímpicamente atractivas" (Del Rio, 2016).

1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Es por todo ello fundamental que las personas que estudian Periodismo y que se dedicarán en el futuro a la elaboración de textos mediáticos tengan una perspectiva de género para lograr los objetivos de igualdad en nuestras sociedades. Para conseguirla es necesaria una formación específica y especializada. De ahí que en el grado de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid se haya implementado una asignatura como "Comunicación y género", con el objetivo de explicar al alumnado que los medios son agentes sociales que, o bien contribuyen a la igualdad social, o bien colaboran con la difusión del sexismo. Ofrecer una formación académica especializada sobre el tema, garantiza que los temas de igualdad y justicia social se traten, ya que en ocasiones no se consigue la transversalidad de la perspectiva de género en el resto de las asignaturas.

Por ello, el objetivo de este trabajo es explicar y analizar ejemplos prácticos procedentes de los medios de comunicación que pueden utilizarse en clase para entender mejor la importancia de aplicar la perspectiva de género a la hora de elaborar textos informativos o productos audiovisuales. Se mostrarán los estereotipos sobre hombres y mujeres que se perpetúan en los medios y se reflexionará sobre lo que significa hacer periodismo con perspectiva de género y sobre por qué esta forma de hacer periodismo puede contribuir a acabar con la violencia simbólica.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio y exponer las diferentes herramientas necesarias para aplicar la perspectiva de género a la hora de hacer periodismo, se ha realizado una revisión tanto bibliográfica sobre investigaciones previas centradas en este tema, como de fuentes hemerográficas que reflexionan sobre la actualidad informativa y el sexismo. Los ejes temáticos que se han seleccionado han sido los siguientes: la representación visual de las mujeres y su cuerpo; el uso del lenguaje no sexista; y el tratamiento informativo de la violencia de género.

Para ilustrar mejor las ideas sobre las que se pretende reflexionar, se han seleccionado diferentes recursos. Por un lado, la *Guía de Igualdad de RTVE*, en la que se detallan los distintos principios que los profesionales del periodismo que trabajan en el ente público deben aplicar. Por otro, una serie de ejemplos de prensa y otros medios de comunicación, como la televisión, que permiten ilustrar mejor diferentes formas de periodismo sexista en la actualidad.

4. RESULTADOS

Los medios de comunicación no solo reproducen la realidad, sino que, además, crean modelos femeninos y masculinos, marcando cómo deben ser y actuar hombres y mujeres en una determinada sociedad. Esta capacidad o poder de moldear discursos que configuran mentalidades puede dar lugar a simplificaciones basadas en estereotipos.

Además de conformadores de la opinión pública, los medios son poderosos actores políticos y agentes socializadores. Ofrecen una referencia del presente, de lo que está sucediendo a nuestro alrededor tanto en el plano local como internacional (Meuli, 2017, p. 474-475). Lo que una sociedad ve y escucha cada día en los medios perfila una imagen del mundo, con unos valores y modelos de conducta determinados. Esta construcción de la realidad diaria está marcada por el valor de la noticia, la actualidad y la jerarquía informativa de los medios.

La representación ofrecida por los medios de hombres y mujeres ha contribuido históricamente a la perpetuación de roles sexistas (Gallego Ayala, 2007; Mellor, 2012). En el caso específico de los medios informativos, es evidente que todavía muchas redacciones mantienen rutinas de funcionamiento machistas (De Vuyst y Raeymaeckers, 2019), en muchos casos porque los puestos de decisión siguen estando en manos masculinas (Rivas-de-Roca, 2020, p. 86).

Para cambiar estas dinámicas, visibilizar la desigualdad de género histórica y contribuir a construir una imagen más igualitaria de hombres y mujeres, es importante aplicar un enfoque de género en todas las fases de producción de la información. No basta con tratar determinados temas como las violencias machistas, sino que hacer un periodismo desde

una perspectiva de género implica una transversalidad de este enfoque en todos los contenidos.

Entre el alumnado de Periodismo es fundamental estudiar con espíritu crítico cómo se construyen los estereotipos sexistas, y, como señala, Waterhouse-Watson (2016), ver cómo los medios pueden mantener esos roles o bien ser motor de cambio social y promocionar una nueva cultura de igualdad.

4.1.- ¿QUIÉN PROTAGONIZA LAS NOTICIAS?

Desde 1995, cada cinco años se lleva a cabo el Proyecto Global de Monitoreo de Medios, conocido por sus siglas en inglés GMMP (*Global Media Monitoring Project*). Se trata de un monitoreo de diferentes medios de comunicación para poder valorar numéricamente la presencia de las mujeres en las noticias. En 2020 se publicaron los últimos resultados después del análisis 30.172 noticias de 114 países, procedentes de medios tradicionales (prensa, televisión y radio) y digitales (web de noticias y o tuits en los medios de comunicación).

Como resultado de estos monitoreos se obtiene el llamado índice de igualdad de género en los medios de comunicación (índice GEM), que calcula la brecha de igualdad de género promedio en función de seis indicadores del GMMP (WACC, 2020, p. 1):

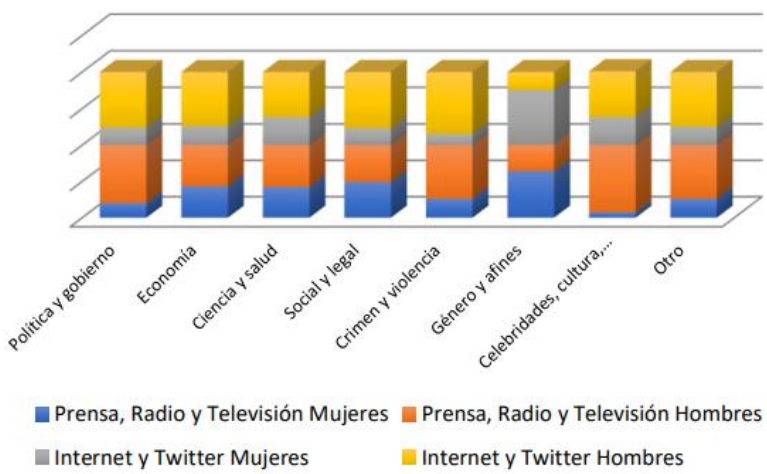
1. Personas en las noticias (temas y fuentes). Este indicador mide la cantidad de hombres y mujeres en las informaciones para valorar su participación como personas expertas o en función del tipo de noticia. Se determina así que si los temas más importantes tienen mayor protagonismo masculino.
2. Participación como personas reporteras: se informa sobre cuántas mujeres son periodistas, fotógrafas, locutoras, presentadoras, editoras, directoras, etc., en los medios, lo que permite analizar si hay un sesgo de género en la división del trabajo.
3. Voces expertas: se indica si las mujeres entrevistadas por los medios son “voces de autoridad” –expertas- o “voces anónimas” – la opinión popular.

4. Portavoces: contabiliza a hombres y mujeres como representantes de diferentes organismos.
5. Presencia masculina y femenina en noticias económicas
6. Presencia masculina y femenina en información política.

Según este índice, y teniendo en cuenta los resultados del GMMP de 2020, "se necesitarán al menos 67 años más para cerrar la brecha promedio para la igualdad de género en los medios de comunicación tradicionales" (WACC, 2020, p.1).

Los resultados en España ponen de manifiesto la infrarrepresentación de las mujeres en la información: como se puede observar en el gráfico 1, solo el 26% de los sujetos sobre los que se informa en prensa, radio y televisión son mujeres, mientras que, en la prensa digital y Twitter, el porcentaje es del 31%" (WACC, 2020, p. 12). Las mujeres son protagonistas de noticias sobre Género e Igualdad (entre el 65 y 75%). En otras secciones no llegan al 50% (Sociedad – 49%; Ciencia, Salud, Celebridades, Cultura y Deporte – 38%). En cuanto a la representación de género, el informe confirma la persistencia de la representación de las mujeres como amas de casa (75%), desempleadas (60%), así como personas responsables de los cuidados (43%).

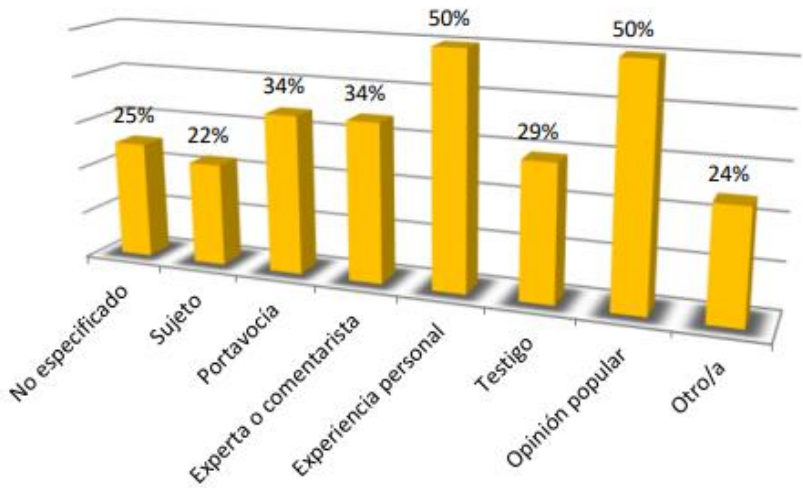
***GRÁFICO 1**.Personas en las noticias*



Fuente: WACC, 2020, p. 12.

Otro dato importante es el porcentaje de mujeres que aparecen como expertas en la información (ver gráfico 2). Los roles que mayormente asumen las mujeres entrevistadas son los de opinión popular (50%) o experiencia personal (50%). Sin embargo, en el último lustro se ha producido un notable incremento de las mujeres como fuentes de información expertas (de un 9 a un 34%), lo que significa una valoración por su formación, conocimiento y competencias.

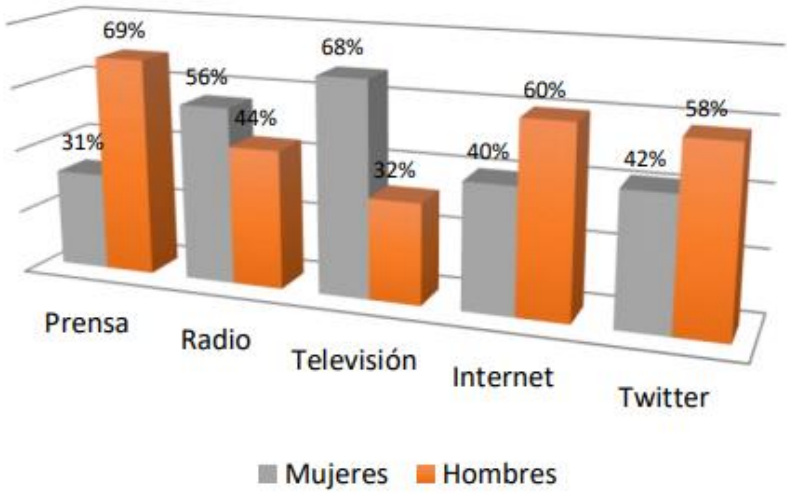
GRÁFICO 2. *Función de las mujeres como fuentes de las noticias*



Fuente*:* WACC, 2020, p. 14

Aunque las aulas universitarias muestran que los estudios de Periodismo están feminizados con un 58% de alumnas (Maqueda, 2022), las redacciones de prensa tradicional y digital siguen sin reflejar estos porcentajes, con un 69 y un 60%, respectivamente, de varones. Tan solo en televisión (68%) y radio (56%) las mujeres son mayoría (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Distribución de profesionales por sexo y medio de comunicación*



Fuente: WACC, 2020, p.16

Teniendo en cuenta estos datos, es necesario trasladar a nuestro alumnado una serie de recomendaciones que permitan hacer un periodismo más inclusivo y que promueva la igualdad. En primer lugar, deberían tratar de acudir a fuentes expertas femeninas en diferentes ámbitos, no solo en aquellos relacionados con "lo femenino" como los cuidados. El punto de vista de las mujeres es raramente escuchado en los temas que dominan las agendas mediáticas. En informaciones sobre cultura, política, economía o deporte, donde hay una subrepresentación de mujeres, se tiene que dar voz de autoridad a las profesionales para que las mujeres no solo representen las voces anónimas, sino que se valoren sus cualidades como expertas. Por ello, entre las preguntas que se debe plantear el alumnado a la hora de elaborar una información, estarían las siguientes: ¿hay una mujer experta igualmente capacitada que un hombre a quien no se le da voz? ¿Las mujeres entrevistadas están por sus méritos o profesión o representan la opinión popular? ¿Las figuras que representan a las élites son casi siempre masculinas?

En segundo lugar, es importante que el alumnado reflexione sobre si hombres y mujeres aparecen representados de forma igual o diferente y

con qué tipo de noticias se les relaciona más. En las llamadas *softnews*, las mujeres tienen más protagonismo, y en la mayor parte de los casos, noticias sobre Sociedad, Celebridades, Gente o Entretenimiento refuerzan los estereotipos de género. Raramente las mujeres son el foco de atención en las denominadas *hardnews*, centradas en economía o política, aunque los cambios en la sociedad y en los gobiernos han llevado a un mayor protagonismo femenino en estas secciones.

4.2.- El cuerpo de las mujeres

Cuando la periodista y presentadora de informativos en Antena 3, Mónica Carrillo, acudió a *El hormiguero* para presentar su libro, fue recibida por el presentador con frases como "guapa, bonita, tú eres un mito erótico y lo sabes", o "yo incluso veo las noticias sin volumen". Las continuas referencias al cuerpo de las mujeres en este programa no son una excepción, sino más bien algo recurrente. Desde "pido un aplauso para el culo de Mónica Naranjo" a los bailes sexys de actrices como Úrsula Corberó. Pero más allá del tratamiento del cuerpo femenino como objeto sexual en invitadas y colaboradoras, programas de entretenimiento como éste están plagados de estereotipos sexistas. Estos se hacen evidentes en el tipo de preguntas que se hace, contribuyendo a la hipersexualización de las mujeres. Pablo Motos pregunta sobre la ropa interior sexy de las actrices, si saben perrear o con quién tendrían una escena de sexo en una película. Pide a invitadas que son madres hacer pruebas como oler pañales para identificar "la caca de sus bebés".

Este es uno de los ejemplos más evidentes de machismo en la televisión en España, pero algunos de los estereotipos presentes en este programa también se encuentran en otros espacios y medios. Es muy recurrente hacer determinadas preguntas a las mujeres relacionadas con lo personal, el físico o la intimidad. Por ejemplo, son muy comunes las preguntas sobre maternidad o relaciones sentimentales a las mujeres, tanto en ámbitos como la política, los deportes o la cultura. Es importante que el alumnado de Periodismo reflexione sobre el tipo de preguntas que hace a sus entrevistados y si son distintas en función del sexo de la persona. En la esfera pública, a las mujeres se les suele preguntar más que a los hombres por su aspecto físico, su ropa o sus relaciones sentimentales.

Incluso a candidatas a la presidencia como Hillary Clinton o Sarah Palin se les preguntaba por su firma de moda preferida o por si se habían hecho implantes de pechos. Los comentarios hacia las mujeres relacionadas con la política también tienden a reforzar los estereotipos con referencias a la belleza, la edad o sus cuerpos.

La hipersexualización del cuerpo femenino es también una dominante en la prensa. Titulares como "El lado femenino de la selección española de fútbol" (ver figura 4), presentan a las parejas de los futbolistas de la "Roja" en fotos con posturas sexys o en ropa interior.

FIGURA 1.

Fuente: *ABC* (15/06/2021).

Políticas como Isabel Díaz Ayuso, Inés Arrimadas o Andrea Levy han sido también blanco de este tipo de informaciones en las que se las calificaba como "sexys" o se hacía referencia a su vestimenta. Es muy llamativo el titular con el que *El Español* informa sobre la investidura como presidenta de la Comunidad de Madrid de la lideresa del PP: "Díaz Ayuso enseña toda su entrepierna en su toma de posesión" (ver figura 2).

FIGURA 2.

Díaz Ayuso enseña toda su entrepierna en su toma de posesión

La ahora Presidenta de la Comunidad de Madrid se ha estrenado en su nuevo cargo muy fresquita: mostrándolo todo

ARNAU VILA

Fuente: *El Español* (22/08/2019)

La polémica generada hizo a este medio cambiar el titular por el siguiente: “El polémico vestido de Díaz Ayuso en su toma de posesión”, un cambio que elimina la sexualización de la protagonista de la noticia, pero que sigue poniendo el foco en un detalle irrelevante como es la vestimenta, quitando el peso informativo a lo realmente importante. En este sentido, el cuerpo de las mujeres o su ropa se convierten por sí mismos en noticia, contribuyendo a aumentar la presencia de las mujeres en noticias sin relevancia informativa y centradas en su aspecto físico o imagen (ver figura 3).

FIGURA 3.

Fuente: *Elcorreo.com* (20/04/2019)

Para evitar informaciones de este tipo que difunden una imagen sexualizada y cosificada de las mujeres en los medios, el alumnado de Periodismo puede seguir las indicaciones del Observatorio de la Imagen de las Mujeres (OIM), organismo encargado de hacer un seguimiento de contenidos de los medios de comunicación para detectar aquellos que supongan un tratamiento discriminatorio o sexista. Los siguientes factores determinan si un contenido es de este tipo (Instituto de las Mujeres):

1. Frivolización o justificación de cualquier forma de violencia machista.
2. Consideración de las mujeres como inferiores, con menores capacidades o no aptas.

3. Menosprecio o ridiculización de lo femenino o lo asociado a las mujeres, en contraposición con la superioridad masculina.
4. Infravaloración de las mujeres en cualquier ámbito profesional.
5. Reducción del cuerpo de las mujeres a mero objeto sexual al servicio del deseo masculino.
6. Utilización del cuerpo femenino como un adorno o reclamo para atraer.
7. Fomento de un modelo de belleza normativo basado en la delgadez, la juventud y la perfección.
8. Asignación de la responsabilidad de los cuidados y tareas domésticas a las mujeres, dejando en un plano secundario a los varones.
9. Diferenciación de actividades sociales por sexos.
10. Utilización de un lenguaje sexista que excluye a las mujeres o que las invisibiliza.

Es fundamental que las personas que se ejercerán labores periodísticas en el futuro tengan en cuenta en su formación estas indicaciones para evitar la creación de discursos e imágenes que perpetúen las desigualdades de género y que potencien la violencia simbólica.

4.3.- Claves para un uso no sexista del lenguaje.

El lenguaje construye realidades. El lenguaje es capaz de hacer visible lo invisible, pero también de todo lo contrario, excluir lo que existe por no nombrarlo. La lengua, como señala Santoro, es el espejo en el que la sociedad se refleja: "el predominio de lo masculino en la sociedad significa que lo masculino determina el uso de la lengua" (2007, p. 141). Por ello es fundamental enseñar al alumnado de Periodismo que el uso del lenguaje es clave para hacer un periodismo inclusivo que evite la perpetuación del modelo hegemónico masculino. La comunicación no estereotipada por parte de los medios es fundamental para educar, concienciar y prevenir el machismo.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres establece la necesidad de la utilización de un

lenguaje no sexista. Cada vez más redacciones de periódicos han implantado en sus manuales de estilo referencias al uso de un lenguaje inclusivo, así como al tratamiento de determinadas realidades como la violencia de género (desde feminicidios a violencias sexuales). En 2020, por ejemplo, RTVE aprobó la Guía de Igualdad[20], que complementaba al Manual de Estilo de la Corporación RTVE aprobado en 2010, incorporando nuevas recomendaciones con el objetivo de garantizar el respeto a la igualdad de género en todos sus contenidos[21].

Esta guía de RTVE es una herramienta fundamental para que en el aula se conozcan las fórmulas gramaticales más recomendadas para evitar el uso sexista del lenguaje. El Instituto de las Mujeres también ofrece en su página web un repertorio de manuales, libros y guías sobre estas cuestiones aplicadas al ámbito de los medios de comunicación[22].

Además de evitar el uso de masculinos genéricos continuos tratando de nombrar en femenino con desdoblamientos o con términos colectivos o haciendo uso de perífrasis, en la guía se hace hincapié en determinadas prácticas en el uso del lenguaje que deben evitarse tanto en el cuerpo de las informaciones como, especialmente, en los titulares. Hay construcciones y sesgos sexistas cuando en la información se nombra a las mujeres por su relación con un hombre (mujer de, esposa de, expareja de, hija de…). Es recurrente encontrar noticias en las que se refieren a mujeres como Paula Badosa como "la tenista, ex de David Broncano" (ver figura 4); o titulares como "Las mujeres del presidente: desde Margarita Robles a Carmen Calvo…" (Rus, 2018).

[20] Se puede consultar en el siguiente enlace: https://bit.ly/3pBy1g1

[21] Ya el Plan de Igualdad de la Corporación RTVE (BOE, 27 de julio de 2012), de obligado cumplimiento, incluía recomendaciones específicas sobre el uso del lenguaje no sexista.

[22] Estos recursos están disponibles en la siguiente página: https://bit.ly/43mwGY1

FIGURA 4.

Fuente: *ABC* (27/07/2021)

En estos casos se relaciona siempre a las mujeres con un hombre y no se las presenta de forma independiente por el cargo que ostentan o por quiénes son por sus propios méritos. Un ejemplo muy evidente es la portada de la revista *Tiempo* (figura 5), donde la ministra de Igualdad, Irene Montero, es calificada como "La reina de Podemos", pero no se identifica su "reinado" con su carrera como política, sino que el término "reina" se refiere a consorte, a la esposa del "rey" de Podemos. Esta lectura se subraya con el subtítulo que acompaña al titular: "Cómo conquistó a Pablo Iglesias. De las Juventudes Comunistas a la Yoko Ono del partido morado".

En otras ocasiones las mujeres están por detrás de los hombres al ponerlos a ellos como sujetos protagonistas del titular. Así, por ejemplo, deportistas ganadoras de medallas en Juegos Olímpicos se convierten en personajes secundarios de las noticias: "Rivas, el hombre que convirtió en oro las rabietas de Carolina", titulaba en Twitter el diario *As* al informar sobre el oro en bádminton de Carolina Marín en los Juegos Olímpicos de Río 2016; el récord mundial de 400 metros conseguido por la nadadora húngara Katinka Hosszu fue "gracias a su marido", según el comentarista deportiva de la *NBC*; e incluso nadadoras como la

australiana Ariarne Titmus quedan invisibilizadas en titulares como éste del diario *La razón* (26/07/2021): “La admiradora de Nadal que ha destronado a Ledecky en los 400 libres”.

FIGURA 5.

Fuente: *Tiempo* (febrero 2017)

Nombrar a las mujeres en los titulares es darles valor y visibilidad. Es también frecuente convertir a "la mujer" en una categoría única, eliminando la diversidad que hay entre las mujeres. Además, si la noticia pone el acento en el hecho de que una mujer, sin indicar quién, haya hecho o conseguido algo, se está marchando como algo excepcional, fuera de la normalidad. El foco de la noticia se coloca en el hecho de que la protagonista es una mujer y no un hombre, pero no en lo verdaderamente importante que es lo conseguido por ella. Por tanto, hay que evitar titulares como "una mujer gana el Premio Nobel" o "la primera mujer que obtiene…" (ver figura 6), para no subrayar la excepcionalidad. Aunque esta pueda ser noticia, es importante dar a conocer el nombre de la protagonista de la noticia en el titular y no sustituirlo por "una mujer".

FIGURA 6.

Fuente: *National Geographic* (22/03/2019)

Como señalan autoras como Trinquete y Terrero (2021, p. 328), la distinción en una lengua entre el femenino y el masculino de por sí no conlleva sexismo o discriminación. Estos se producen cuando a lo masculino se le aplica un valor superior y universal y se invisibiliza lo femenino. Este androcentrismo en el periodismo es lo que se debe evitar porque supone mantener los estereotipos de género y legitimar las desigualdades.

4.4.- Informar sobre violencia de género

En primer lugar, es importante establecer la diferencia de matices que existe entre "violencia de género" y "violencia doméstica o intrafamiliar" antes de afrontar noticias sobre este tema. En el artículo 1 de la Declaración sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU, 20 diciembre de 1993) se define la violencia contra las mujeres como:

> Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

Esta definición supone considerar que la violencia contra las mujeres se produce más allá del ámbito de lo familiar o de la pareja. Por contra, si la definimos como "violencia doméstica" o "intrafamiliar", estaría centrada en el hogar y cualquier miembro de la familia la podría ejercer o sufrir. Estos términos suponen la exclusión de otras formas de violencia sobre las mujeres que no se producen dentro del ámbito doméstico.

En su mayor parte, los medios de comunicación españoles utilizan el término violencia de género, definido por la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (28 diciembre de 2004, art. 1.3.), como "todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad". También se utilizan otras fórmulas que se consideran análogas como violencia contra las mujeres o violencia machista.

A partir de 2004, ha aumento el compromiso de los medios de comunicación con la erradicación de la violencia de género. En la Ley General de la Comunicación Audiovisual de 2010 se establece que:

> La comunicación audiovisual nunca podrá incitar al odio o a la discriminación por razón de género o cualquier circunstancia personal o social y debe ser respetuosa con la dignidad humana y los valores constitucionales, con especial atención a la erradicación de conductas favorecedoras de situaciones de desigualdad de las mujeres (Art. 4.2)

Medios públicos como RTVE deben informar con rigor sobre este tema y tratar de evitar "la transmisión de mensajes que puedan contribuir a

crear en la sociedad sensación de impunidad ante estos delitos" (art. 9.17 del *Estatuto de Información de RTVE*). Además, después de la aprobación del Pacto de Estado contra la violencia de género en 2017, RTVE creó el Observatorio de Igualdad con el objetivo de supervisar que se proyecte la igualdad real entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la sociedad.

A la hora de informar sobre violencia de género es importante tener en cuenta que no se trata de una noticia de "sucesos", ni de un "crimen pasional", por lo que se debe colocar dentro de la jerarquía informativa de un medio alejado de las noticias de sucesos o accidentes. La información debe ser rigurosa, procedente de fuentes fiables y datos contrastados. Hay que evitar tanto detalles como imágenes morbosas para no caer en la espectacularización y la revictimización. También es conveniente buscar tratamientos o enfoques novedosos para evitar el efecto narcotizante en la audiencia, ya que puede generar indiferencia. Por ello es importante no convertir a las víctimas en cifras o meras estadísticas. El respeto a las víctimas deber ser una constante: evitar difundir información que pueda perjudicarlas, respetar su identidad y dolor y no criminalizarlas.

En la información se debe dejar claro quién es la víctima y quién el agresor. La identidad de este se debe preservar, así como su presunción de inocencia. Será identificado cuando haya una sentencia y condena. Señalar cómo es el comportamiento de los agresores (controladores, posesivos, crueles, amenazadores o manipuladores), puede ayudar a otras mujeres a identificar la figura del maltratador y su situación de riesgo y llegar a denunciar.

En este tipo de noticias, así como en las relacionadas con violencia sexual, algunos medios culpabilizan a las víctimas al hacer referencia a detalles como el aspecto físico, la forma de vestir o el comportamiento. Para evitar la doble victimización, se debe evitar incluir datos personales o referencias al estado de las víctimas en el momento de las agresiones (abuso de alcohol o drogas, promiscuidad), o tratar de evitar dar información que justifique una agresión o feminicio (la esposa le acababa de pedir el divorcio, por ejemplo). Titulares como "Martha, la coqueta empleada de hogar estrangulada con un cable por *El Cubano*" (*El español*,

7 de julio de 2018); o "La joven de Bilbao violada por seis hombres había quedado con uno de ellos" (*20 minutos*, 3 de agosto de 2019 – Figura 7), ofrecen información sobre las víctimas que las criminaliza y que justifica las agresiones.

FIGURA 7.

Fuente: *20 minutos* (03/08/2019)

Para remarcar la denuncia de los feminicidios es importante usar de forma apropiada el lenguaje: las mujeres no mueren, sino que son asesinadas. Se debe además eliminar la idea de que se trata de un asunto privado o doméstico y subrayar que se trata de un grave problema social, relacionado con una violencia contra las mujeres que es estructural.

5. DISCUSIÓN

Una vez planteadas recomendaciones, señaladas diferentes herramientas y analizados ejemplos sobre cómo introducir el enfoque de género en el ejercicio del periodismo, cabe reflexionar sobre qué es aplicar la perspectiva de género en los medios de comunicación. Usar fuentes más diversas e incluir a las mujeres como expertas en diferentes campos es fundamental, pero no basta con eso. Se necesitan más fuentes femeninas para que las mujeres dejen de ser invisibles en ámbitos como la ciencia, la política o la tecnología. Pero introducir la perspectiva de género no

solo es dar voz a las mujeres, nombrarlas desdoblando o no usando el masculino genérico, o eliminar la visión androcéntrica a la hora de informar.

Incluir la perspectiva de género en los medios de comunicación permite además "visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre los géneros" y sacar a la luz "lo que comúnmente no se ve ni se comenta, como los efectos que los procesos tienen sobre mujeres y hombres, las brechas y relaciones entre ellos" (Trinquete y Terrero, 2021, p. 331). Por eso en cualquier noticia se puede aplicar la visión de género, basta con mostrar cómo hombres y mujeres se ven afectados de manera diferente por un mismo hecho o situación (Chaher, 2007, p. 126). Si informamos sobre una guerra u ofrecemos los datos del paro, podemos mostrar cómo afecta a mujeres y hombres. Estaremos ofreciendo realidades diferentes: una guerra como la de Ucrania, por ejemplo, afecta de forma distinta a hombres y mujeres; y las cifras del paro desagregadas por sexos ofrecen una radiografía más certera de las desigualdades y la brecha de género que se da en el ámbito laboral, ya que el paro afecta más a las mujeres.

Para Chaher (2007, p. 126), la perspectiva de género deber ser "una mirada transversal que atraviesa todos los temas y, por lo tanto, todas las secciones de los medios de comunicación". No solo las noticias recogidas en la sección de Igualdad deben tener este enfoque, sino que se debería aplicar de forma transversal.

> La transversalidad de género en el periodismo consiste en la consideración y evaluación del impacto, para mujeres y hombres, de los temas políticos y sociales que son objeto de cobertura. Ello implica tomar en cuenta que hay diferencias en las necesidades y realidades de ambos sexos. El objetivo de la transversalidad en el periodismo es evitar discriminaciones y oponerse a las desigualdades existentes, aprovechando el poder que tienen las y los periodistas para promover la igualdad de género. (Gothmann, 2001, p. 23).

En este sentido, Gothmann (2001) señala una distintas sugerencias para que se apliquen en las redacciones de los medios de comunicación: por ejemplo, analizar en cada noticia la pertinencia de aplicar la perspectiva de género valorando si el tema de la información afecta a la vida diaria de hombres y mujeres de forma distinta; recordar a los/as profesionales

que apliquen la perspectiva de género; y considerar la posibilidad de darles espacios especiales dentro de la noticia al impacto diferencial de esta sobre mujeres y varones.

En definitiva, aplicar la perspectiva de género supone incorporar una nueva mirada diferente a la hegemónica e intervenir en la realidad para mejorarla (Plaza y Delgado, 2007, p. 8).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se han expuesto diferentes razones que motivan la necesidad de implementar en las aulas la introducción de la perspectiva de género tanto en el análisis de los medios como en la creación de textos y contenidos. También se han presentado ejemplos y se han indicado recomendaciones para la puesta en práctica de un periodismo con enfoque de género. Todo esto resulta imprescindible para construir una nueva cultura mediática basada en la igualdad y eliminar así la violencia simbólica, un tipo de violencia invisible y más imperceptible.

Para Bourdieu (2000), el poder simbólico es capaz de imponer determinados significados como legítimos, de hacer ver y hacer creer a una sociedad sin que esta sea consciente de los procesos invisibles de construcción de valores y mentalidades. De ahí que hable de la violencia simbólica como de una "violencia amortiguada insensible e invisible para sus propias víctimas que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento" (Bourdieu, 2000, p. 11-12)

La violencia simbólica ejercida por los medios puede convertirse en un factor que contribuye a la discriminación de género y que está en la base de otras formas de violencia contra las mujeres (Yao et al, 2010). Como señala Morillo (2015, p. 78), "los informativos fomentan una imagen estereotipada porque los puntos de vista y opiniones de hombres y mujeres se concentran en asuntos y roles que tradicionalmente se les han asignado".

Aplicar un enfoque feminista a la elaboración de la información no significa solo hablar sobre las mujeres. Es necesario cuestionarse si los

contenidos centrados en las mujeres tienen en cuenta su opinión y perspectiva (Fueyo y De Andrés, 2017, p. 90). Un porcentaje mayor de noticias sobre mujeres de por sí no tiene ningún valor si no supone un cambio de visión. Si se mantienen los mismos estereotipos y roles conservadores se seguirá contribuyendo a la desigualdad y a la violencia simbólica. Por eso, aunque las cifras de informes sobre monitoreo son muy reveladoras a la hora de mostrar la infrarrepresentación de las mujeres como protagonistas de las noticias o la falta de expertas en las fuentes, no basta con mejorar esos porcentajes en la representatividad de las mujeres en la información, sino que además es necesario que los medios asienten nuevos valores en la sociedad basados en la igualdad y el respeto hacia los derechos de las mujeres, para apartar del núcleo simbólico de las sociedades el imaginario colectivo patriarcal.

Por eso, educar en medios a nuestra sociedad debería ser una cuestión de salud democrática (Galarza et al., 2016, p. 829). Se debe capacitar al alumnado de Periodismo para analizar los mensajes que elabora tomando conciencia sobre la desigualdad de género y eliminado las rutinas machistas presentes en las redacciones de los medios de comunicación. De esa manera, no solo se promueve un enfoque feminista más inclusivo, sino también acorde a valores democráticos (Rivas-de-Roca, 2020, p. 94). Trabajar cuestiones de igualdad en un grado como el de Periodismo es fundamental porque, tanto en este ámbito como en el de la comunicación en general, cada vez existe una mayor conciencia de la necesidad de una formación adecuada en igualdad para enfrentar los retos del siglo XXI.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente texto nace en el marco del proyecto de investigación financiado por el MICINN, ref. PID-2020-116323GB-I00, del Grupo de Investigación UCM “Memoria y medios de Comunicación” (Ref. 71685) y del Proyecto de Innova-Docencia 111 (UCM).

8. REFERENCIAS

Barbijaputa (2016, 15 de agosto). El bello Rafa Nadal. elDiario.es. https://bit.ly/3DlNwAR

Chaher, S. (2007). Transversalización del enfoque de género. En S. Chaher y S. Santoro (Eds.). Las palabras tienen sexo. Introducción a un periodismo con perspectiva de género (pp. 125-137). Artemisa Comunicación Ediciones.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama.

Del Rio, J. (2016, 2 de agosto). La lista de las atletas olímpicamente atractivas. El mundo. https://bit.ly/3JJHyZ2

De Vuyst, S. y Raeymaeckers, K. (2019). Gender as a multi layered issue in journalism: A multi-method approach to studying barriers sustaining gender inequality in Belgian news rooms. European Journal of Women's Studies, 26(1), 23-38. https://doi.org/10.1177/1350506817729856F

Fueyo, A. y De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. Revista Fuentes, 19(2), 81-93. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06

Galarza, E., Cobo, R. y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica

contra las mujeres. Revista Latina de Comunicación Social, 71, 818 a 832. https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122

Gallego Ayala, J. (2007). Lenguaje periodístico y discriminación de género. En J. Plaza, y C. Delgado (Eds.). Género y Comunicación (pp. 49-71). Fundamentos.

Gothmann, K. (2001). Manual de género en el periodismo. Friedrich Ebert Stiftung y Proyecto Latinoamericano de Medios de Comunicación.

Instituto de las Mujeres. Cómo actúa el OIM. https://bit.ly/3XKvsoE. Consultado el 8 de julio de 2023.

Maqueda, A. (2022, 12 de mayo). Del 92% en Educación Infantil al 14% en Informática: el porcentaje de mujeres en cada carrera universitaria. Newtral.es. https://bit.ly/44ecjxK

Mellor, N. (2012). Hearts of Steel: Female journalists reflecting on their professional ethics. Feminist Media Studies, 12(2), 180-194. https://doi.org/10.1080/14680777.2 011.597099

Meuli, N. (2017). Hacia un periodismo con perspectiva de género. Questión, 1(55), 472-489.

Plaza, J. F. y Delgado, C. (Eds.). (2007). Género y comunicación. Fundamentos.

Riquelme, G. (2016, 8 de agosto). Juegos Olímpicos Río 2016. La portera de Angola que pesa 98 kilos y mide 170 centímetros. Teresa Almeida, una portera sin complejos. Marca. https://bit.ly/439WhDv

Rivas-de-Roca, R. (2020). Ética periodística para una información con perspectiva de género. aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación, 22 (22), 82-97. https://doi.org/10.7263/adresic-022-04

Rus (2018, 6 de junio). Las mujeres del presidente: desde Margarita Robles a Carmen Calvo, estas son las ministras que formarán el nuevo Gobierno. Trendencias. https://bit.ly/3JSDN3F

Santoro, S. (2007). La práctica del periodismo de género. En S. Chaher y S. Santoro (Eds.). Las palabras tienen sexo. Introducción a un periodismo con perspectiva de género (pp. 137-152). Artemisa Comunicación Ediciones.

Trinquete, D. E. y Terrero, A. (2021). Procesamiento de lenguaje natural para la evaluación crítica de manuales de comunicación dirigidos al ejercicio del periodismo con enfoque de género. Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación. 10(25), 324-344.

Yao, M. Z., Mahood, C. y Linz, D. (2010). Sexual Priming, Gender Stereotyping, and Likelihood to Sexually Harass: Examining the Cognitive Effects of Playing a Sexually-Explicit Video Game. Sexual Roles, 62 (1-2), 77-88. https://doi.org/10.1007%2Fs11199-009-9695-4

Waterhouse-Watson, D. (2016). News media on trial: towards a feminist ethics of reporting footballer sexual as sault trials. Feminist Media Studies, 16(6), 952-967. https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1162827

WACC (2020). 6to Proyecto de Monitoreo Global de Medios. Principales Hallazgos. https://bit.ly/3NL9v3Q

WACC (2020). ¿Quién figura en las noticias? España. Informe regional. GMMP 2020. https://bit.ly/46GQoRe

LA SOCIOLOGÍA EN LOS ESTUDIOS DE CRIMINOLOGÍA: UNA PERSPECTIVA FRENTE A TRES PULSIONES

FEDERICO POZO CUEVAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de criminología son un ámbito consolidado en el contexto universitario nacional e internacional. Más de treinta universidades españolas lo ofrecen como grado y al menos la mitad como posgrado (Mampaso *et al.,* 2016). La normativa reguladora de estos estudios garantiza la presencia de la sociología como materia obligatoria. Sin embargo, esta presencia es discreta en comparación con otras disciplinas (Torrente *et al*., 2017)[23]. Las titulaciones de criminología se ofrecen mayoritariamente en nuestro país desde facultades de derecho y muy vinculadas a departamentos de derecho penal. Ello contrasta con los países anglosajones, donde estos estudios se vinculan más a departamentos de sociología o ciencia política. De hecho, la sociología está mucho más presente en los programas de criminología de las principales universidades del mundo que en España. En el exterior, además, son numerosas las titulaciones de criminología que se combinan con sociología o con materias de carácter social (Mampaso *et al,* 2016; Navasquillo, 2020). Por el contrario, aquí el acento jurídico de los estudios es muy marcado (Medina, 2002). A la hora de hablar de planes y programas docentes, y en concreto del peso de las diferentes materias, cabe decir que los principales conjuntos de materias básicas y obligatorias lo constituyen, junto

[23] En 2017, el Comité de Sociología Jurídica y Criminología de la Federación Española de Sociología (FES) elaboró un informe titulado "Situación de la sociología en las titulaciones de criminología y seguridad en España". El documento fue redactado por un equipo encabezado por el profesor de la Universidad de Barcelona Diego Torrente.

con las asignaturas netamente criminológicas y victimológicas, las asignaturas jurídicas y las de carácter psicológico o psiquiátrico (a las que podrían sumarse las que tienen su base en ciencias como la biología o la química). Los contenidos sociológicos, donde cabe incluir la metodología de la investigación social, ocuparían un tercer puesto, con un peso relativo que oscila entre el 23 y el 6% (Torrente et al., 2017).

El lugar que ocupa la sociología en los estudios de criminología en España es el marco general donde se inscribe esta comunicación, pero no es su objeto específico. Tampoco lo es la orientación, menos jurídica y más vinculada a las ciencias sociales, que podrían adoptar los estudios universitarios de criminología, cuestión sobre la que se debate recurrentemente en congresos académicos y foros institucionales o profesionales y sobre las que han tratado varios trabajos (Medina, 2002; Escobar, 2006, Mampaso et al., 2016; Navasquillo, 2020; Van Groningen, 2019; Hikal, 2021). Esta comunicación se ocupa del papel de la sociología como materia o referencia básica en los estudios de criminología a un nivel micro. Y es más una reflexión a pie de aula, esto es, fruto del trabajo en clase, que una argumentación que resulte de la revisión o el análisis. Dicha reflexión se desglosa a partir de aquí en tres apartados. En primer lugar, se responde de forma muy general a la pregunta de qué es la sociología y a qué se llama perspectiva sociológica. En un segundo apartado se exponen las ideas que, con el paso de los cursos, me han ayudado a introducir al alumnado en lo central que resulta la sociología para el estudio y análisis tanto de la criminalidad como del control o reacción social frente a la misma. Dicho de otro modo, trata de la sociología como perspectiva ineludible a la hora de escrutar y conectar ambos lados del binomio delincuencia-control social. Finalmente, un tercer apartado apunta, aunque muy brevemente, algunas cuestiones para el debate sobre la enseñanza de la sociología a estudiantes de criminología que son fruto de una experiencia docente de más de diez años.

2. SOCIOLOGÍA Y PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

La sociología es el estudio sistemático de la sociedad. Es una manera de pensar y de entender de una manera crítica los fenómenos sociales

(Macionis y Plummer, 2007:4). La sociología busca comprender la sociedad de una manera disciplinada porque su naturaleza es científica (Berger, 2010). Como recoge la web de la Federación Española de Sociología (FES), hablamos de la ciencia que estudia el comportamiento social de las personas, de los grupos y de la organización de las sociedades. La sociología tiene dos grandes formas de tratar los fenómenos sociales. Por una parte, se ocupa de los agregados y entidades sociales. Trata de conocer qué son, cómo funcionan y cómo afectan al comportamiento y al bienestar de las personas. La sociología estudia por ejemplo la familia, la religión, las instituciones educativas, las empresas, las administraciones o las leyes. También se ocupa de los rasgos que caracterizan a las sociedades y de cómo condicionan la vida de la gente. Entre estos rasgos está sin duda la criminalidad, pero también la desigualdad, los valores y creencias, las manifestaciones culturales o las migraciones, entre otros muchos. Por otra parte, la sociología se ocupa del comportamiento de las personas en relación con los demás y con el conjunto de situaciones en las que viven. Indaga cómo ocurren sus acciones y qué consecuencias tienen en nuestros modos de vida. En especial, presta atención al impacto que el comportamiento de la gente tiene en la sociedad a través de sus acciones y su participación en los procesos de cambio, creando formas sociales nuevas o transformando las existentes. Como disciplina, la sociología cubre una gran diversidad de temas, desde el análisis de situaciones muy concretas relacionadas con la interacción entre individuos hasta procesos sociales a escala global. Debido a la variedad y la complejidad de la realidad social, sociólogos y sociólogas suelen trabajar especializándose en áreas concretas de la vida social. El objeto de una de estas especialidades es compartido con la criminología, se trata del estudio de las causas y consecuencias sociales del delito, así como de las instituciones y formas de prevención y control.

Pero con independencia del campo de especialización, un elemento distintivo de la sociología que le otorga entidad como disciplina es la utilización de una perspectiva para analizar la realidad social consistente en una forma de indagación sistemática basada en conceptos propios, teorías y técnicas de observación. Cuando se enseña sociología en los primeros cursos de estudios vinculados a otras disciplinas o campos de las

ciencias sociales, el primer paso es promover la adopción de la *perspectiva sociológica*. Como perspectiva, la sociología es una manera determinada de situarse ante la realidad e interrogarse sobre la misma. Aprender sociología es aprender a interrogar, a hacer y hacerse preguntas. Hablamos así de lo que hace (o nos permite), de a quién y en qué situaciones resulta más fácil percibir los efectos que la sociedad tiene en nuestras vidas; y de para qué nos sirve dicha perspectiva.

Como también apunta en su web la FES, la sociología valora el pensamiento activo y crítico cuando se ocupa de un hecho social. Trata de cuestionar las asunciones de sentido común y las explicaciones cotidianas de la realidad social que no están basadas en evidencias contrastadas. Por tanto, en muchas ocasiones desvela situaciones que cuestionan formas tradicionales de pensar y actuar que suelen darse por sentado. Le interesa estudiar las tendencias generales y buscar las explicaciones y las motivaciones latentes, no evidentes, que subyacen a las distintas manifestaciones sociales. De acuerdo con Macionis y Plummer (2007), la perspectiva sociológica descubre lo general en lo particular o la capacidad de la sociedad para definir nuestras vidas. Como en nuestras sociedades occidentales tendemos a pensar en términos de elección individual, reconocer el impacto de la sociedad en nuestras vidas inicialmente es equivalente a ver lo extraño en lo familiar (esto es, que las cosas no son lo que parecen). Las personas situadas en determinadas posiciones sociales (marginales) pueden reconocer más fácilmente hasta qué punto la sociedad puede condicionar sus vidas. Ver la sociedad con los ojos de aquellos a quienes una sociedad margina puede ayudarnos a comprender cómo funciona esa sociedad; cómo pueden llegar a afectar a la vida cotidiana en esa sociedad aspectos como la etnia, la clase social, la orientación sexual, el género, etc. En general, los periodos de crisis social fomentan el pensamiento sociológico en todos los individuos de la sociedad. Utilizar la perspectiva sociológica desafía nuestra comprensión familiar del mundo, ayudándonos a separar los hechos de lo que se da por supuesto. También nos anima a participar más activamente en la sociedad y aumenta nuestra conciencia de la diversidad social en nuestro entorno y en el mundo en general (Macionis y Plummer, 2007:15).

Sea como fuere, y pese a lo crítica y *desenmascaradora* de la realidad que es la perspectiva sociológica, también puede hablarse de las *ambigüedades* de la sociología (Estruch, 2003: 17 y ss.). Su objeto de estudio, la sociedad y lo que en ella ocurre, se tiende a considerar como una cuestión de opiniones. Todos nos sentimos preparados para opinar sobre cuestiones que nos resultan familiares o cercanas (eso es a lo que se llama *situación de mercado informado* –todo el mundo tiene más o menos claro lo que piensa de, por ejemplo, un coche y en función de eso habla de coches u orienta sus decisiones de compra o las de personas de su entorno-). Es cierto que la sociología, en cierta medida, ha abusado de ofrecer en los medios de comunicación opiniones, a menudo demasiado genéricas, sobre muchas cosas. Y que también ha abusado de hacer o hablar de encuestas. Hacer sociología no es sólo hacer encuestas. Para que estas digan algo deben ser interpretadas a la luz de la teoría. En todo caso, las encuestas preparan el terreno para hacer sociología. Entre las cuestiones que se han criticado de las encuestas está la de que es imposible que tengamos una opinión formada de todo. Además, todo cuestionario refleja las preocupaciones de quien encuesta más que las de quien responde. La suma del número de respuestas de cada categoría da por supuesto que todas las respuestas significan lo mismo y eso no es así. Se puede estar de acuerdo o no con la reforma de una ley sobre el aborto, por ejemplo, por motivos diferentes. Se parte además de que todas las respuestas son equivalentes (por extensión del principio "*una persona un voto"*), y eso es algo que resulta aventurado. Las encuestas proporcionan informaciones útiles, pero para ir más allá de ellas se necesita algo más (Estruch, 2003: 17-25).

A través de su perspectiva analítica, de sus teorías y de sus métodos de investigación, la sociología es una disciplina que expande nuestro entendimiento y percepción de las relacionales sociales humanas, de las culturas y de las instituciones que moldean nuestra vida y el devenir de las sociedades. Quienes se dedican a la sociología aplican sus conocimientos a situaciones concretas de manera que informan de las posibilidades de actuación y toma de decisiones. Las capacidades de observación y análisis de la sociología son especialmente útiles en ocupaciones que implican relaciones o actuaciones con grupos sociales que tienen

problemáticas específicas, o bien con los procesos sociales que afectan especialmente a algunos colectivos (migraciones, relaciones familiares, desigualdad de género, consumo de drogas, …). También son útiles en ocupaciones relacionadas con la investigación social, con la capacidad para producir conocimientos sobre la realidad basados en observaciones empíricas, lo que implica la recogida de datos, la utilización de entrevistas, el empleo de técnicas de encuesta y estadísticas, el análisis de la información y su presentación e interpretación, todo ello dirigido a conocer una situación de forma fiable y poder actuar sobre ella. Y también en ocupaciones relacionadas con el diseño e implementación de programas de intervención, con la organización de actuaciones tanto del sector público como del privado que incluyen la planificación y gestión de objetivos y recursos, el seguimiento de actuaciones, la evaluación de resultados o la estimación de impactos sociales.

3. LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA SOBRE LA DESVIACIÓN Y EL DELITO

Ubicadas en mayor medida en los primeros cursos de los grados de criminología, las asignaturas de sociología asumen el objetivo de desarrollar en el alumnado la capacidad de pensar en, y analizar, la realidad adoptando la perspectiva sociológica. Se trata de un alumnado que cursará a lo largo de sus estudios no menos de un 30% de asignaturas jurídicas, aspecto al que hay que sumar lo frecuente que resulta que las asignaturas criminológicas, y por tanto susceptibles de orientarse más sociológicamente, sean impartidas por profesorado de derecho (Medina, 2021).

Lo criminal constituye un campo atractivo para el estudiantado. La delincuencia suscita mucho interés social, los programas y series de televisión relacionados con ella concitan audiencia y repercusión. Pero como dicen Macionis y Plummer (2007: 467), buena parte del alumnado se acercan al tema con una orientación muy alejada de la sociología. Quieren saber qué es lo que hace que, por ejemplo, se asesine, agreda o consuma drogas. Pero la sociología se plantea más bien cuestiones distintas, o más allá de estas. Entre otras, el papel crucial que desempeñan

las desigualdades en la producción de criminalidad; o cómo cambian los sistemas de control penal y cómo configuran lo delictivo. Y presta más atención a la comparación de los patrones delincuenciales entre culturas o a cómo la globalización está transformando el crimen organizado y las respuestas político-criminales (Muncie, 2011: 284-286). La sociología se interesa por el hecho de que haya delitos que resulten socialmente tolerados; o de que haya grupos o comportamientos que son criminalizados, es decir, señalados como peligrosos o perjudiciales por parte de unos grupos frente (o contra) otros; o por cómo las normas penales son reformadas con frecuencia sobre las base de los cambios o demandas que surgen de la sociedad o, más bien, de una determinada parte de ella. En cualquier caso, es cierto que una de las preguntas que se hace la sociología es la de por qué se delinque. Y que a esta pregunta responde diciendo que los delincuentes se hacen, no nacen. En este sentido, las respuestas sociológicas se sitúan frente a las interpretaciones biológicas y las psicológicas. Ambas miran en el interior del individuo aduciendo que algo funciona mal ahí dentro, no en la sociedad (Giddens y Sutton, 2014: 1031; Van Groningen, 2019: 27-28).

Las *desviaciones* y los *delitos* son *normales* y existen en toda sociedad, tanto de manera objetiva como socialmente construida. La delincuencia es una realidad observable, aunque varíe con el tiempo y entre sociedades. A la vez, se trata de un fenómeno construido a partir del rechazo que determinadas conductas o prácticas producen en parte de una comunidad al ser percibidas como amenazas, como algo que debe ser señalado y perseguido. La sociología recurre al concepto de control social para hacer referencia a los mecanismos que utiliza una sociedad para evitar esas conductas o prácticas. Este control puede ser formal u organizado, como el que ejercen la policía, la justicia o los reglamentos que se aplican en una empresa o una asociación. Pero, a la vez, toda comunidad orienta las conductas de sus miembros mediante mecanismos más difusos y también más efectivos, los de control social informal. Desde las primeras etapas de nuestra vida, vamos aprendiendo, dando por supuesto o haciendo nuestro un conjunto de valores y normas que orientan nuestro comportamiento. A la vez, formamos parte de grupos (familia, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, feligreses, etc.) que, como tales grupos,

ejercen presión sobre sus miembros mediante instrumentos tan informales como los gestos o palabras de rechazo. Nuestras maneras de actuar pueden estar precisamente orientadas a evitar que eso suceda, que se nos señale o aparte. En cualquier caso, más allá de la capacidad de los grupos para orientar las conductas de sus miembros, el rechazo a determinados comportamientos se traduce en la demanda colectiva de una acción organizada (formal) frente a ellas La política criminal o la justicia penal, y su traducción en leyes, cuerpos policiales, juzgados o prisiones, tienen en ella su razón de ser (Pozo *et al.,* 2013: 28-29).

Ahora bien, sociológicamente debe hablarse más de desviación que de delincuencia. El concepto de desviación es más amplio que el de delito, que sólo se refiere a la conducta no conforme a la ley penal. La conducta desviada son las acciones que transgreden las normas sociales. La desviación es relativa, una conducta "normal" en un contexto cultural puede ser tachada de "desviada" en otro, y abarca todo aquello que es visto como quiebra de las normas y convenciones sociales. Se considera desviación desde una grosería hasta una agresión. En la medida en que sólo hay desviación en relación con unas normas sociales, y en que sólo hay conducta desviada cuando una conducta se define como tal, las variables sociológicas pueden contribuir a explicar la conducta mejor que los rasgos individuales. Las desigualdades económicas y políticas que existen en una sociedad determinan quienes tienen más probabilidad de presentar conductas desviadas o, más bien, de que sus conductas se consideren como tales (Macionis y Plummer, 2007: 467).

La importancia de la perspectiva sociológica reside en su capacidad para ampliar nuestro objeto de interés situándolo, además de en las rupturas con las normas, en los procesos mediante los que en toda sociedad se rechazan y sancionan unas conductas y no otras. No toda quiebra de una ley penal es definida como delito ni toda persona que la quiebra es etiquetada como delincuente. Para que exista delincuencia se requiere una reacción social negativa (informal y formal) que interprete y catalogue el comportamiento como delito. De acuerdo con Berger, un objeto (de interés) sociológico no es tanto delincuencia como las leyes que la delimitan y sancionan (Berger, 2010). Para la sociología el objeto de interés no son estrictamente los problemas sociales (la delincuencia sería uno

de esos problemas) sino más bien lo que una sociedad hace en relación con esos problemas, empezando por causarlos o por definirlos como problemas (o hacer que se vivan como tales). En ese sentido, deben desbordarse los límites de una definición estricta de delincuencia basada en considerarla como la violación de una ley que causa perjuicio y que es por ello perseguida. Como dice Gil Villa, a diferencia del derecho, la sociología analiza todo tipo de normas, no sólo las que están incluidas en el código penal. Así, se abre mucho la cuestión, es cierto, pero se piensa de forma más realista sobre la naturaleza humana pues todos rompemos con algunas normas algunas veces. Desde el punto de vista sociológico, nadie nace siendo nada en particular, ni "ejemplar" ni "chorizo". Tampoco deben hacerse simplificaciones maniqueas ("buenos" frente a "malos", "normales" frente a "desviados"). Romper con las normas sólo es *malo* en función de los valores que se usen para juzgar el comportamiento. En nuestro contexto, una mayoría piensa que las leyes existen para evitar las consecuencias que acarrearía que cada uno hiciera lo que le diera gana. Pero hay sectores dentro de una sociedad que pueden percibir determinadas leyes o aplicaciones de leyes como injustas o ilegítimas, y, por tanto, susceptibles de no ser obedecidas (Gil Villa, 2013: 14-15). Mediante la perspectiva sociológica se pone el acento en la importancia del contexto social y cultural. Por tanto, hay que preguntarse qué quieren decir delito y desviación; por qué algunos actos son considerados como tales y otros no. El estudio sociológico de la desviación, de la ruptura o no conformidad con las normas sociales, lleva a la pregunta de quién y cómo las dictan y dirige nuestra atención al poder y a la desigualdad (Giddens y Sutton, 2014: 1032, Van Groningen, 2019).

4. APUNTES FINALES PARA EL DEBATE

Pese a ocupar frente a otras materias un lugar discreto en los planes de estudio (Torrente et al., 2017), las asignaturas sociológicas están llamadas a cumplir un papel fundamental para el estudiantado de criminología. Quienes enseñamos sociología tenemos que lidiar con formas de pensar el fenómeno delictivo que son alimentadas, quizá de forma más subliminal que consciente, por el marcado sesgo jurídico, aunque también forense, que caracteriza en nuestro país a estos estudios. A

diferencia de lo que persigue el pensar sociológicamente, estas otras formas de pensar sobre la presencia del delito en la sociedad obran como trampas o sesgos en tanto que dificultan que el alumnado ponga suficiente distancia (crítica o analítica) con las creencias, opiniones o interpretaciones personales o cotidianas del mundo. Una de estas trampas es lo que podría llamarse *pulsión normativa* y tiene que ver con situarse frente a lo delictivo sin advertir su condición de constructo social, sino como realidad netamente ajena (de otros) y condenable (en términos morales y con base en el hecho de que lo es legalmente). Otra de las trampas a superar es la recurrente *inclinación al diagnóstico*, a situar la motivación de la conducta en la esfera estrictamente individual, y explicarla en términos de funcionamiento anómalo (trastorno) cuando no determinado (predisposiciones de base biológica o neurológica). Finalmente, una tercera trampa, que podría llamarse *pulsión preventiva*, se evidencia en el refuerzo que encuentran en el marco de los estudios de criminología planteamientos centrados, no en la comprensión o explicación de los fenómenos (de sus raíces sociales y relaciones con otras dimensiones de lo social), sino en el objetivo de evitar o dificultar que se produzcan. Algunos trabajos sobre la enseñanza de la criminología han apuntado en esta misma dirección hablando de la prevalencia, a la hora de impartir determinadas temáticas, de abordajes basados en la trayectoria profesional o la casuística pericial en detrimento de planteamientos con mayor solidez y amplitud científico-sociales, tanto teóricas como empíricas (Escobar, 2006: 2; Navasquillo, 2020: 138-140). Estas pulsiones aparecen recurrentemente cuando se invita a debatir en clase o a plantear temas sobre los que investigar. Reflexionar sobre ellas resulta por ello necesario. Tanto el análisis riguroso de lo delictivo, como la aplicación del conocimiento sociológico al campo de lo securitario requieren saber reconocer esas pulsiones y con ello poder contenerlas.

5. REFERENCIAS

Berger, P. L. (2010) Introducción a la Sociología. México, Limusa.

Escobar, G. (2006) La enseñanza en criminología, algunas consideraciones. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología. RECPC 08-r2. http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r2.pdf.

Estruch, J. (2003) “La perspectiva sociológica” en CARDÚS, S. (Coord.) La mirada del sociólogo. Barcelona, UOC; págs. 15-42.

Federación Española de Sociología (8 julio 2023) ¿Qué es la sociología? https://fes-sociologia.com/Recursos/estudios

Giddens, A. y Sutton, P.W. (2014). Desviación y delito. En Sociología (pp. 1029-2081). Madrid: Alianza.

Gil Villa, F. (2013) Introducción a las teorías criminológicas: por qué rompemos con la norma. Madrid: Tecnos.

Hikal, W. S. (2021) Revisión conceptual de sociología general, criminal y criminología para una propuesta de especialización. Derecho y cambio social, 64. https://www.derechoycambiosocial.com/revista064/544.pdf.

Macionis, J.J. y Plummer, K. (2007) Sociología. Madrid: Prentice Hall.

Mampaso, J., Seoane, A., Pérez, F., Martín-Moreno, C., y García, A. (2016). Pasado y presente legislativo de los estudios de grado en criminología en España: soluciones y cuestiones pendientes. Vivat Academia. Revista de Comunicación, (135), 73-84. https://doi.org/10.15178/va.2016.135.73-84

Medina, J.J. (2002). Reflexiones críticas sobre la futura licenciatura en criminología. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología. RECPC 04-15. http://criminet.ugr.es/recpc/recpc04-15.pdf.

Medina, J.J. (2021, 25 noviembre). Pasado y presente de la criminología [intervención en mesa redonda]. XIII Congreso Español de Criminología, Sevilla.

Muncie, J. (2011). Globalización. En E. McLaughlin y J. Muncie, J. Diccionario de Criminología (pp. 284-286). Barcelona: Gedisa.

Navasquillo, E. (2020) Criminología pedagógica. Los nuevos retos de la educación superior en criminología. Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística, (24), 133-144. https://drive.google.com/file/d/1tc3MJZqz7V9xi78lyt3WjX5A5uVwelbZ/view.

Núñez Mosteo, F. “La sociedad, el proceso de institucionalización”, en CARDÚS, S. (Coord.) (2003) La mirada del sociólogo. Barcelona, UOC; Cap. 3; págs. 71-106.

Pozo, F., Navarro, L., López, A. y Caro, M.J. (2013) Introducción al análisis de datos cuantitativos en criminología. Madrid: Tecnos.

Torrente, D. Guasch, O., Sabaté, J., Huesca, A., Jaime, O. y Caro, M. (2017). Situación de la sociología en las titulaciones de criminología y seguridad en España. Madrid: Comité de Sociología jurídica y criminología de la FES.

Van Groningen, K. (2019). De la criminología a la sociología de la vulnerabilidad. Utopía y Praxis Latinoamericana (24/2): 24-34. http://doi.org/10.5281/zenodo.3344842

EDUCACIÓN SUPERIOR Y RELEVANCIA DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CONCEPCIÓN MARTÍNEZ-ALCALÁ
Universidad de Jaén

LETICIA GALLEGO-VALERO
Universidad de Jaén

RAQUEL BARREDA-TARRAZONA
Universidad de Jaén

CRISTINA PEDROSA-ORTEGA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO organizó en el año 2022 la 3ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior (WHEC2022) en la ciudad Barcelona para replantear las ideas y las prácticas de la educación superior con el objetivo de caminar hacia el desarrollo sostenible, a través de la Agenda de Desarrollo 2030. Tres años antes aprobó la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las cualificaciones y el 5 de marzo de 2023 entró en vigor oficialmente, estando en la actualidad ratificada por 22 países. Estos acuerdos suponen un punto de inflexión en la movilidad de millones de estudiantes por los centros de educación superior de todo el mundo y para las instituciones de acogida, un estímulo para mejorar sus niveles de calidad y contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de aquí a 2030, concretamente al objetivo 4, educación de calidad y la meta 3, asegurando un acceso igualitario a hombres y mujeres.

En este contexto y en la búsqueda de la necesaria excelencia todas las partes involucradas, incluidos docentes y discentes, deben realizar su

labor de manera que las instituciones de educación superior alcancen el propósito de dar respuestas a las demandas actuales de las sociedades, más respetuosas con las personas y con el planeta.

La investigación de la motivación en el ámbito educativo adquirió protagonismo durante la década de los ochenta del siglo pasado (Dweck, 1986; Ames y Archer, 1988; Pintrich y De Groot, 1990), analizándose, entre otros aspectos, su contribución junto con la inteligencia y las diferencias individuales a explicar el rendimiento del estudiante (Cardozo, 2008). La motivación para aprender es definida como "la configuración individual de la personalidad que induce la actuación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y que está determinada por las expectativas, metas y nivel de satisfacción de estos; así como por los recursos didácticos que utiliza el profesor durante la dirección de dicho proceso (Morales et al., 2015). Por tanto, está conformada por un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bolles, 1978; Beltrán, 1993).

Tradicionalmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca (Domínguez y Pino, 2004; Moreno-Murcia et al., 2013). La primera, es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin, proviene de estímulos o recompensas externas, como las calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, conseguir recompensas, etc. La motivación intrínseca surge de los incentivos que yacen en la tarea misma, en su dificultad, en el desafío o estímulo que representa, siendo ésta en la que el/la docente puede desempeñar un papel importante, al poder actuar para crear un ambiente de aprendizaje que haga que el/la estudiante se implique (Orbegoso, 2016), lo que influirá en la manera de aprender y afrontar las tareas de estudio (Garrote y Jiménez-Fernández, 2018). Cuando las actividades académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión (Lamas, 2008).

En este sentido, la teoría de la autodeterminación (Stupnisky et al., 2018; Ryan y Deci, 2020; Santana-Monagas et al., 2022) es un enfoque sobre desarrollo humano y bienestar, según el cual el aprendizaje es inherente a la persona si se dan una serie de condiciones psicológicas de apoyo

(autonomía, competencia y relación), pudiéndose clasificar en el mismo dos grupos de motivaciones: autónomas (intrínsecas e identificadas) y controladas (extrínsecas e introyectadas). Las primeras están relacionadas con tareas que proporcionan satisfacción, interés y disfrute al realizarlas por sí mismas (intrínsecas) o que se le asignan un valor como alcanzar un buen empleo en el futuro (identificadas), sin que requieran de ningún incentivo o coerción (extrínsecas), ni generen culpa, vergüenza o baja autoestima (introyectadas) como sería el caso de las segundas. Las motivaciones autónomas se suelen relacionar con un mayor rendimiento académico y con el aprendizaje a lo largo de la vida, mientras que las motivaciones controladas, tienen un efecto negativo sobre el rendimiento. La debilidad en este tipo de motivaciones está relacionada con la desmotivación y el bajo rendimiento académico, siendo un predictor negativo de la implicación en el aula, los procesos de aprendizaje y el bienestar.

Los aspectos que influyen en la motivación de los/as alumnos/as han sido analizados por diferentes autores/as con distintas metodologías y enfoques (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). En el ámbito universitario destacan las contribuciones de dos instituciones. Por un lado, la Universidad de Texas, con Weinstein et al. (1987), que crearon el cuestionario LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), sobre estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales (Cano, 2006) y, por otro, la Universidad de Michigan con Pintrich et al. (1993), que diseñaron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 2006), que integra múltiples factores. Este segundo modelo se apoya en una concepción social-cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje y considera al alumnado como un procesador activo de información, cuyas creencias y conocimientos son mediadores importantes de su desempeño.

La propuesta de la de Universidad de Michigan y los resultados de diferentes investigaciones como las de Roces et al. (1995); Martínez y Galán (2000); Boza-Carreño y Méndez-Garrido (2013); y Garrote y Jiménez-Fernández (2018), permiten identificar como factores relacionados con la motivación del/la estudiante universitario/a los siguientes: (i) la consecución de metas vitales, entre las que se incluyen mejorar la

comprensión de las cosas, promover la justicia o ganar dinero; (ii) motivos individuales, como la profesión que se quiere ejercer, la metodología del docente o la propia satisfacción personal; (iii) la actitud ante el aprendizaje, manifiesta en la disposición para la realización de tareas o la diligencia en su desarrollo; (iv) las condiciones e implicaciones en el estudio y (v) las estrategias de aprendizaje aplicadas, como la búsqueda de información complementaria o la realización de ejercicios de síntesis, la elaboración y organización de los materiales de estudio. La implicación activa del alumnado en su proceso de adquisición de conocimiento es mayor cuando percibe que tiene las competencias necesarias para afrontarlo y unas altas expectativas de autoeficacia (Inglés et al., 2015). No obstante, cuando trasladamos esa necesidad natural de aprender del ser humano a entornos y contenidos formales de educación institucionalizada, no siempre la motivación por aprender cristaliza o se manifiesta con la misma intensidad (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). La motivación implica un conjunto de elementos que fundamentan la activación, dirección y persistencia de la conducta y, por tanto, es más un proceso que un producto, que dirige hacia una meta u objetivo. Así, aunque la motivación en educación se ha relacionado siempre con el rendimiento, también puede influir en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Meece, 1991).

El interés en el aprendizaje está condicionado por aquello que se hace con, o por los/as alumnos/as, para incentivarlos, o también, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento. Motivar al alumnado es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje (Montico, 2004). En opinión de Colander (2007), gran parte del éxito de la docencia reside en la motivación, conseguir la disposición de los/as estudiantes para que aprendan. Sin embargo, enseñar es una actividad compleja, es un arte, que requiere trasmitir la emoción que despierta el conocimiento. Para Garrote et al. (2016) es necesario que el profesorado tenga en cuenta las características de aprendizaje del alumnado de forma que la acción docente

considere esta premisa con el fin de aunar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Aumentar la motivación personal de los/as estudiantes hacia el aprendizaje es una preocupación constante de los docentes de educación superior (Orbegoso, 2016). Para ello, el docente debe conocer qué motiva al alumnado, lo que le permitirá diseñar su docencia con la intención de generar e impulsar la intención de aprender del alumnado. De acuerdo con la propuesta de Pintrich y De Groot (1990) de la Universidad de Michigan son varios los componentes o dimensiones básicas de la motivación. De todos los considerados, en este trabajo se analizan dos. Por un lado, el componente de valor/metas vitales para dar respuesta a la cuestión ¿por qué aprendo?; y como segunda dimensión el compromiso/actitud ante el aprendizaje de los alumnos para responder a la cuestión de ¿puedo realizar las actividades necesarias para aprender?

El trabajo se ha estructurado en seis apartados. En este primero, a modo de introducción, se contextualiza y justifica la importancia del estudio, se referencian argumentos sobre la necesidad de estudiar la motivación de los/as estudiantes universitarios, y se exponen los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se recoge la fundamentación teórica seguida del tercer apartado en el que se explica la metodología seguida para la recopilación y el análisis de los datos que fundamentan el estudio empírico. En cuarto lugar, se presentan los principales resultados obtenidos. En quinto lugar, se recoge la discusión y las conclusiones que se derivan del estudio realizado. Y, por último, se indican los agradecimientos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación consisten en el estudio de las motivaciones personales, las condiciones e implicaciones en el estudio y las estrategias de aprendizaje de parte del alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén, siendo conscientes que resultan fundamentales que las motivaciones de los/as docentes en la enseñanza y del alumnado en el aprendizaje alcancen un equilibrio óptimo entre ambos. Se trata de analizar ciertos factores que, según la literatura revisada, condicionan la motivación y el aprendizaje del

alumnado universitario e identificar actuaciones a desarrollar por el/la docente para influir positivamente sobre las actitudes, el interés y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Para determinar los aspectos cognitivos de la motivación presentes entre los/as estudiantes se utilizó un cuestionado tipo CEAM II (Roces et al., 1995). El cuestionario, que fue validado por Boza-Carreño y Méndez-Garrido (2013), se limitó a los ítems con mayor peso para reducir su extensión de 40 ítems a 32. Una vez redefinido se testó en el grupo de estudiantes de cuarto curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas para comprobar si había problemas de comprensión. No fue necesario añadir, modificar o eliminar ningún ítem. Así pues, el cuestionario definitivo es una adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) diseñado por Pintrich y De Groot (1990) y Pintrich et al. (1993), que evalúa tanto las orientaciones motivacionales de los estudiantes como las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo. En el desarrollo de la investigación empírica, que fundamentan el análisis, se optó por el diseño de un cuestionario de preguntas cerradas, para facilitar las respuestas y controlar el nivel de univocidad, evitando así que los/as estudiantes se desorientasen a la hora de contestarlo. La muestra está compuesta por el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén.

Tal y como se presenta en la ficha técnica (Tabla 1), la recogida de datos tuvo lugar durante el mes de noviembre de 2020 y mayo de 2021 a través de la plataforma de docencia virtual (ILIAS) mediante un cuestionario online autosuministrado. Para el estudio realizado se han utilizado las respuestas de 523 alumnos de las siguientes titulaciones: Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) (151 alumnos); Grado en Derecho (149 alumnos); Grado en Finanzas y Contabilidad (GFICO) (39 alumnos); Grado en Administración y Gestión Pública (GAP) (16 alumnos); Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (34 alumnos); Grado en Turismo (34 alumnos); Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (GDADE) (58 alumnos); Grado en

Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad (GADE y GFICO) (23 alumnos); Grado en Estadística y Empresa (GEyE) (19 alumnos).

TABLA 1. *Ficha técnica del estudio empírico*

Población total	**1566 alumnos**	
Centro	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Universidad de Jaén
Período	23 de noviembre de 2020 a 11 de mayo de 2021	
Tipo de muestreo	Aleatorio estratificado	
Tamaño muestral Error muestral aproximado	551 encuestas 3,87% para p=q=0,5	Encuestas válidas 523 Nivel de confianza del 95%

Fuente: Elaboración propia

El total de preguntas que conforman el cuestionario es 21, de ellas sólo las referidas a motivos personales, condiciones e implicación en el estudio y estrategias de aprendizaje son las analizadas en lo que sigue. Concretamente, en la en la siguiente clasificación se especifican los ítems que fundamentan la investigación, que suman un total de 30. Se pidió a cada alumno/a participante que señalase su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones propuestas, sabiendo que: 1=Nada de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo. La edad promedio de la muestra se sitúa en 21-22 años con una percepción de renta familiar media. Entre ellos el 38% son hombres y el 62% son mujeres. Las categorías e ítems del cuestionario relativos a la motivación del alumnado son los siguientes:

MOTIVOS PERSONALES:

P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades.

P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho.

P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar.

P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad.

P9a. Mis profesores me motivan para seguir estudiando.

P9b. La metodología me motiva para seguir estudiando.

P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios.

P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a.

P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo/a.

P16. Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio.

2. CONDICIONES E IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO:

E1. Me considero un estudiante competente.

E2. Prefiero estudiar solo.

E3. El trabajo de grupo me parece eficaz.

E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades.

E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más).

E6. Estudio en un lugar adecuado para ello.

I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo.

I2. Participo habitualmente en las clases.

I4. Me considero responsable como estudiante.

I5. Como estudiante soy bastante autónomo/a.

I6. Asisto a clase todos los días.

I7. Suelo llevar las asignaturas al día.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

EA1. Utilizo mis conocimientos previos.

EA2. Selecciono las fuentes adecuadas.

EA3. Utilizo recursos diferentes.

EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes.

EA5. Realizo lecturas globales.

EA6. Realizo síntesis de los contenidos.

EA7. Hago lecturas personales.

EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos del estudio realizado, que se han organizado en 3 subapartados: motivos personales, condiciones e implicación en el estudio y estrategias de aprendizaje relativos a la motivación de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén. El tratamiento de la información empírica se realiza con el programa estadístico SPSS.

4.1. MOTIVOS PERSONALES

En la siguiente Tabla 2 se recogen los porcentajes de frecuencia obtenidos por los/as alumnos/as de cada uno de los ítems de este apartado, así como las medias, mediana y su desviación estándar. Así mismo, en el Gráfico 1 se representan los porcentajes acumulados de frecuencias de respuesta entre 3-5, ordenados en forma descendente.

Los motivos personales de los/as alumnos/as de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén que han obtenido una mayor puntuación son las referidas a motivaciones autónomas: P15 Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo/a (96,56%); P16 Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio (95,60%); como segundo bloque más valorado, se encuentran P7 Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad (86,42%) y P14 Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a (85,47%). Entre las motivaciones controladas destacan P10 Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios (91,97%) y P6 La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar (81,26%).

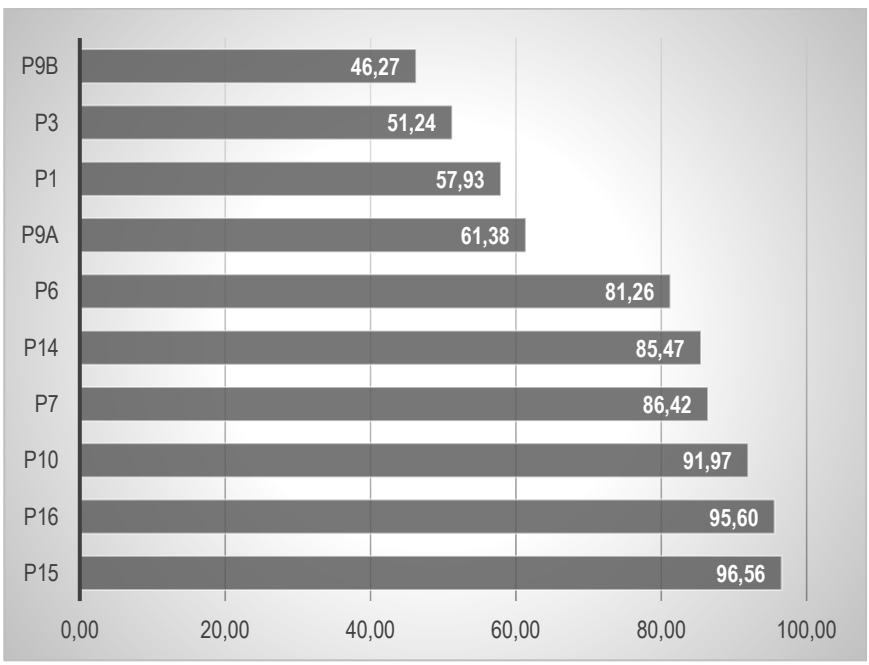
Las motivaciones que acumulan menor aceptación por parte del alumnado son las relacionadas con la conexión controlada docente-metodología: P9a Mis profesores me motivan para seguir estudiando (61,38%) y P9b La metodología me motiva para seguir estudiando (46,27%). La motivación intrínseca relacionada con la diversión tampoco es relevante: P3 Estudio en la universidad porque me divierto también mucho (51,24%), pudiendo ser fuente de desmotivación y de falta de implicación de los estudiantes.

TABLA 2. *Porcentaje de frecuencias, media, mediana y desviación estándar de motivos personales.*

Ítem	5	4	3	2	1	% Acum.	Media	Mediana	Desv. Est.
P1	7,84	23,14	26,96	23,90	18,16	100,00	2,79	3	1,21
P3	8,41	17,97	24,86	27,53	21,22	100,00	2,65	3	1,23
P6	32,50	31,74	17,02	10,33	8,41	100,00	3,70	4	1,25
P7	40,34	29,83	16,25	7,65	5,93	100,00	3,91	4	1,18
P9a	8,03	23,90	29,45	23,90	14,72	100,00	2,87	3	1,17
P9b	4,78	12,43	29,06	32,89	20,84	100,00	2,47	2	1,10
P10	53,15	24,67	14,15	5,54	2,49	100,00	4,20	5	1,04
P14	27,53	30,78	27,15	9,94	4,59	100,00	3,67	4	1,12
P15	51,43	35,18	9,94	3,06	0,38	100,00	4,34	5	0,81
P16	56,41	28,11	11,09	3,82	0,57	100,00	4,36	5	0,87

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 1. *Motivos personales (% frecuencias acumuladas 3-5).*



Fuente: Elaboración propia

4.2. CONDICIONES E IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS

En la Tabla 3 se recogen los porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems que permiten concretar las condiciones e implicación en el estudio de los/as estudiantes universitarios/as encuestados, así como su media, mediana y desviación típica. Del mismo modo, el Gráfico 2 representa los porcentajes acumulados de frecuencias de respuesta entre 3-5, ordenados en forma descendente.

Las condiciones e implicación en el estudio se refieren al contexto en el cual realiza el alumnado el estudio y su grado de responsabilidad y esfuerzo en el proceso de aprendizaje. Así, los ítems más valorados por la mayoría de los estudiantes encuestados de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén son los siguientes: I5 Como estudiante soy bastante autónomo/a (95,03%); I6 Asisto a clase todos los días (94,07%); E6 Estudio en un lugar adecuado para ello (93,31%); I4 Me considero responsable como estudiante (93,12%); I1 Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo (90,44%); y E2 Prefiero estudiar solo (90,06%). Más del 90% de los encuestados son los que están de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones anteriores.

Sin embargo, sorprende que frente a la actitud que evidencian los datos referidos, declaren que solo el 66,16% suele dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más) (E5), el 68,64% elaboran una planificación con horario previo de estudio y actividades (E4), y el 72,47% participa habitualmente en las clases (I2).

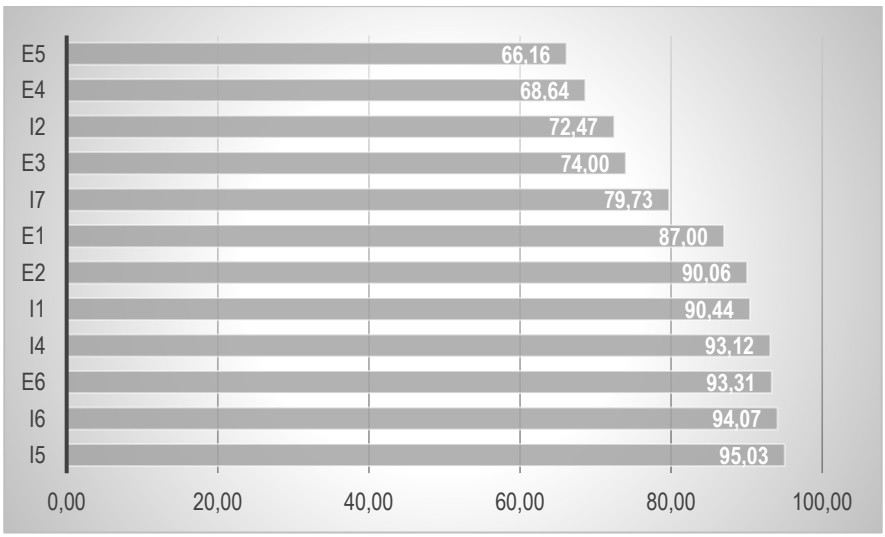
TABLA 3. *Porcentaje de frecuencias, media, mediana y desviación estándar de condiciones e implicación en el estudio.*

Ítem	5	4	3	2	1	% Acum.	Media	Mediana	Desv. Est.
E1	10,50	39,50	28,30	10,33	2,68	100,00	3,63	4	1,00
E2	47,42	27,92	14,72	7,84	2,10	100,00	4,11	4	1,05
E3	18,74	26,00	29,25	15,30	10,71	100,00	3,27	4	1,23
E4	26,96	19,31	22,37	15,49	15,87	100,00	3,26	3	1,41
E5	20,65	20,84	24,67	20,84	13,00	100,00	3,15	3	1,32
E6	47,42	32,31	13,58	4,97	1,72	100,00	4,19	4	0,96
I1	39,58	29,83	21,03	7,07	2,49	100,00	3,97	4	1,05
I2	18,93	21,80	31,74	18,55	8,99	100,00	3,23	3	1,21

I4	44,74	30,98	17,40	5,54	1,34	100,00	4,12	4	0,97
I5	41,11	33,08	20,84	3,82	1,15	100,00	4,09	4	0,93
I6	65,97	19,69	8,41	3,44	2,49	100,00	4,43	5	0,96
I7	18,93	26,96	33,84	15,11	5,16	100,00	3,39	3	1,11

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *Condiciones e implicación en el estudio (% frecuencias acumuladas 3-5).*



Fuente: Elaboración propia

4.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la Tabla 4 se recogen los porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems que permiten concretar las estrategias de aprendizaje de los/as estudiantes universitarios/as encuestados/as, así como su media, mediana y desviación típica. Del mismo modo, el Gráfico 3 representa los porcentajes acumulados de frecuencias de respuesta entre 3-5 de las actitudes ante las estrategias de aprendizaje de los/as alumnos/as, ordenados en forma descendente.

Las estrategias de aprendizaje muestran cómo el alumnado afronta la situación, es decir cómo es su comportamiento ante el proceso de aprendizaje. Las cifras arrojan más simetría en las respuestas de los/as encuestados/as, con medianas y medias muy próximas. Así, los ítems más valorados por la mayoría de los/as estudiantes encuestados/as de la

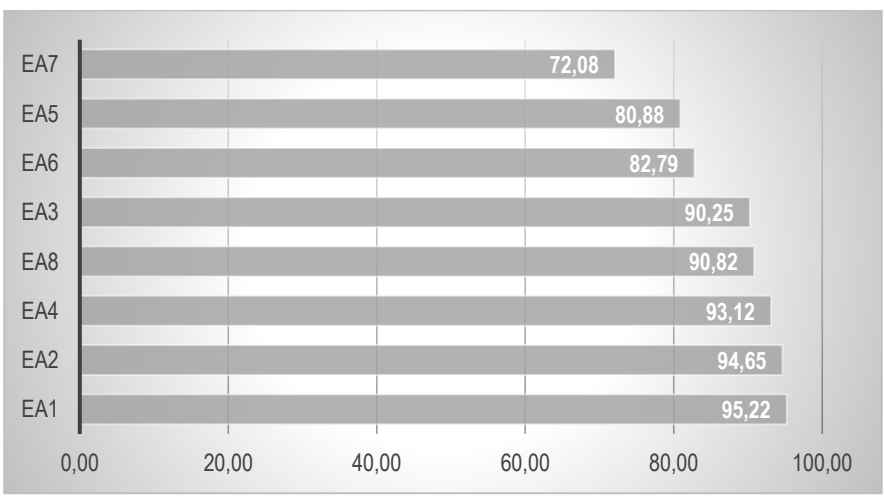
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén son los siguientes: EA1 Utilizo mis conocimientos previos (95,22%); EA2 Selecciono las fuentes adecuadas (94,65%); y EA4 Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes (93,12%). Por otra parte, las estrategias relacionadas con las lecturas son las menos valoradas: EA7 Hago lecturas personales (72,08%); EA5 Realizo lecturas globales (80,88%); y EA6 Realizo síntesis de los contenidos (82,79%).

TABLA 4. *Porcentaje de frecuencias, media, mediana y desviación estándar de estrategias de aprendizaje.*

Ítem	5	4	3	2	1	% Acum.	Media	Mediana	Desv. Est.
EA1	30,78	41,87	22,56	3,63	1,15	100,00	3,98	4	0,88
EA2	21,22	43,21	30,21	4,59	0,76	100,00	3,80	4	0,85
EA3	20,27	41,68	28,30	8,60	1,15	100,00	3,71	4	0,92
EA4	24,86	46,08	22,18	5,16	1,72	100,00	3,87	4	0,90
EA5	21,22	30,59	29,06	13,58	5,54	100,00	3,48	4	1,13
EA6	26,77	31,17	24,86	13,77	3,44	100,00	3,64	4	1,12
EA7	21,80	24,86	25,43	20,65	7,27	100,00	3,33	3	1,23
EA8	53,92	25,43	11,47	6,12	3,06	100,00	4,21	5	1,06

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. *Estrategias de aprendizaje (% frecuencias acumuladas 3-5)*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al comenzar los estudios universitarios los alumnos han de haber acreditado que poseen las capacidades, conocimientos, destrezas y competencias necesarias para iniciar esta nueva etapa formativa, tras haber superado la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Suponiendo, por consiguiente, que cuentan con las condiciones cognitivas necesarias para poder dar inicio al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. No obstante, este proceso también está condicionado por variables motivacionales y estrategias, lo que exige disposición, intención, actitud suficiente para iniciar una nueva etapa formativa y, asimismo, capacidad y método para procesar información y aprenderla. Todo un conjunto de variables que, sin duda, determinan los resultados que se alcanzan en último término.

Son varios los argumentos que destacan entre los motivos personales de los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de Jaén. Por un lado, aquellos relacionados con la propia superación y satisfacción personal: en un 96,6% responden estar de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación "me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo/a" y en un 85,5% con la afirmación "estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a". Por otro lado, los vinculados al futuro profesional, siendo más del 90% los que señalan estar de acuerdo con la afirmación "estudio porque la profesión que quiere ejercer requiere de esos conocimientos". La satisfacción personal y la influencia y apoyo de la familia también condiciona de forma importante la motivación para el aprendizaje. Otros factores personales como conocer gente nueva tienen escaso significado. Resulta llamativo que un 38,62% declaren no estar de acuerdo con la afirmación "mis profesores me motivan para seguir estudiando" y, asimismo, que un 53,73% considere no estar de acuerdo con la afirmación "la metodología me motiva para seguir estudiando".

La implicación del alumno con el estudio que realiza viene determinada por su compromiso y conlleva un proceso de participación activa. En más del 90% de los casos, los encuestados responden que están de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones

de “me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo”, “me considero responsable como estudiante”, “asisto a clase todos los días” y “como estudiante me considero bastante autónomo/a”. Sin embargo, el porcentaje de los que afirman estar de acuerdo es menor cuando las propuestas planteadas se refieren a “suelo llevar la asignatura al día” y “participo habitualmente en las clases”.

Las estrategias de aprendizaje se concretan en los procedimientos que los/as alumnos/as utilizan para procesar información y aprenderla, conlleva el desarrollo de diferentes actuaciones, que el en caso del alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene un desigual protagonismo. En un 94,6% los encuestados declaran estar de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes” y “selecciono las fuentes adecuadas”. En el aprendizaje, de forma muy mayoritaria, en más del 90% de los casos, los/as estudiantes utilizan los conocimientos previos, emplean diferentes tipos de recursos y realizan anotaciones al margen del documento que estudian. Además, son un 82,8% los que emplean como estrategia la síntesis de contenidos.

El análisis precedente realizado da constancia de que las motivaciones personales autónomas, intrínsecas e identificadas, son las más significativas para el alumnado de las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que las controladas, procedentes del profesorado y de la metodología, son las que menos influencia motivante ejercen. La fuente intrínseca de la diversión relacionada con la exploración y la curiosidad tampoco es relevante. Asimismo, los/as estudiantes presentan buenas condiciones para el estudio, asisten a clase, pero no participan, planifican poco y no dedican el tiempo necesario al estudio. Por último, distinguen el contenido relevante, mientras que las lecturas variadas no son tan valoradas.

Los resultados obtenidos permiten concluir que, a nivel general, los motivos personales que condicionan al alumnado de los diferentes Grados de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas son la importancia otorgada a los estudios, el afán de superación y el compromiso por alcanzar las competencias profesionales necesarias. Sorprenden la reducida valoración otorgada a la metodología docente como fuente motivante. Por

su parte, como condiciones e implicaciones en el estudio destaca la asistencia a clase, la adecuación del lugar de estudio, la responsabilidad y preferencia por el estudio de forma individual. Entre las estrategias de aprendizaje aplicadas figura la realización de anotaciones cuando se lee o estudia, la utilización de conocimientos previos, saber localizar los contenidos más relevantes, seleccionar las fuentes adecuadas, la realización de síntesis de los contenidos y lectura globales.

A partir del estudio realizado sobre motivación y estrategias de aprendizaje por parte de los/as alumnos/as de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén, se han podido deducir una serie de recomendaciones para los/as docentes. Estas pretenden, a partir del conocimiento, influir especialmente sobre la motivación intrínseca del alumnado, propiciando su satisfacción en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercutirá favorablemente en sus resultados académicos. Las diez recomendaciones propuestas son las siguientes:

1. En el desarrollo de la actividad docente se deben incluir factores motivacionales vinculados a la orientación profesional del alumnado.

2. Proponer actividades, tareas y ejercicios que permitan comprender la aplicabilidad en la actividad profesional de los conocimientos teóricos y prácticos tratados en el desarrollo del proceso docente.

3. Organizar talleres/conferencias en las que participen profesionales de la titulación. Sus experiencias facilitarán la automotivación.

4. Plantear actividades que partan del interés del alumnado y que éste sea el protagonista en el aprendizaje.

5. En la exposición del/la profesor/a, incentivar y facilitar al alumnado la toma de apuntes, señalando frases claves.

6. Entre los recursos docentes incorporar las lecturas recomendadas, que permitan afianzar conceptos y despertar el interés del alumnado.

7. En la organización de la actividad docente, favorecer la reflexión y participación del/la estudiante, facilitando la comprensión de contenidos.

8. Diseñar y realizar actividades que propicien la metacognición, la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden.

9. Explicar de forma clara y precisa el sistema de evaluación de la asignatura, el contenido y aspectos que se valoran, aclarar dudas sobre este tema y evitar toda incertidumbre al respecto.

10. Prohibir el uso del móvil en clase para cuestiones personales, pedirles que lo dejen en la mochila apagado.

El estudio realizado y las conclusiones obtenidas hacen recomendable la réplica de este análisis en otras titulaciones de la Universidad de Jaén, con el firme convencimiento de que con ello se logra un mejor conocimiento de los factores motivacionales que los alumnos universitarios consideran claves en el desarrollo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo orientar a los/las docentes en el desarrollo de su labor, pues coincidimos con Colander (2007) en que gran parte del éxito de la docencia reside en la motivación.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación nace en el marco de un proyecto del Plan PIMED-UJA (2019-2023), convocatoria 2019 “Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas”, del Vicerrectorado de Coordinación y Calidad de las enseñanzas de la Universidad de Jaén (España).

7. REFERENCIAS

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievements'role in the classroom: Students' learning strategies and motivation process, *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.

Bolles, R. C. (1978). *Teoría de la motivación*. México: Trillas.

Boza-Carreño, Á. & Méndez-Garrido, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala, *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 347-347.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario, *Laurus*, 14 (28), 209-237.

Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), *Educational and Psychological Measurement*, 66 (6), 1023-1038.

Colander, D. (2007). El arte de enseñar economía, *RAE: Revista Asturiana de Economía*, 38, 23-38.

Domínguez, J. y Pino, M.R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 349-358

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning, *American psychologist*, 41 (10), 1040.

Garrote, D., Garrote, C. & Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44.

Garrote, D. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria*, Educar*, 54 (2), 351-368.

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A. & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de educación secundaria, *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99–116.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit,* 14 (14), 15-20.

Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios, *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11 (19), 35-50.

Meece, J. (1991). *The classroom context and students´ motivational goals*. In Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds). Advances in motivation and achievement, 7, 261-286.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 15 (29), 105-112.

Morales, M., Trujillo, J. M. & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. Píxel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.

Moreno-Murcia, J. A., Paulette, J. & Huescar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física, *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros, *Educare, Revista Científica de Educação*, 2 (1), 75-93.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H. & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academia performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement,* 53, 801-813.

Roces, C., Tourón, J. & González-Torres, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.

Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

LA GEOGRAFÍA REGIONAL COMO ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRANDES ESPACIOS MUNDIALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

JONATAN ARIAS-GARCÍA
Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física (UGR)

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la innovación en la formación y en el desarrollo de las competencias debe constituir una prioridad para los diferentes modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje (De Juanas Oliva, 2010; Martín-Domínguez y Lavega, 2013; Riesco González, 2008).

En este sentido, en titulaciones de interés social, profesional y científico como la Geografía y Gestión del Territorio (rama de Ciencias Sociales y Jurídicas) se debe capacitar al alumnado en la aplicación de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales que le permita el análisis holístico e interpretativo de los procesos y problemas territoriales, reforzando así el carácter aplicado de la formación geográfica (Higueras Arnal, 2003; Pacione, 1999). En consecuencia, y considerando que la Geografía se concibe como una disciplina multiescalar, el conocimiento de los espacios geográficos regionales en un contexto global debe constituir uno de los puntos de partida en la formación del alumnado.

La Geografía puede subdividirse en diferentes ámbitos de conocimiento o campos de acción tales como Geografía Física, Geografía Humana, Geografía General, Geografía Regional, etc. (Cartaya Ríos, 2014). Será a finales del siglo XIX cuando la Geografía moderna comience a institucionalizarse como disciplina académica y la *región* y *regionalización*

(caracterización de unos determinados ámbitos territoriales con rasgos comunes) se convierta en una de sus construcciones conceptuales básicas e incluso la razón de ser de la propia Geografía (Albet i Mas, 2001).

El Análisis Geográfico Regional –o Geografía Regional–, constituye un área de conocimiento de la Geografía y se ha venido ocupando desde la segunda mitad del siglo XX del análisis, caracterización y diagnosis de los desequilibrios regionales y regiones en declive, normalmente en el marco de los Estados y sobre la base de las regiones político-administrativas. Por ejemplo, el análisis objetivo y crítico de la dualidad de regiones centrales y periféricas ha sido una de las líneas de trabajo de esta Geografía Regional (Gómez Mendoza, 2001). Pero además, con la globalización, las diferencias regionales de carácter económico-político se están incrementando. Por ejemplo, se ha reforzado la actividad económica en las áreas centrales mientras que escasas áreas periféricas han obtenido ventaja alguna de este proceso de reestructuración. Por otro lado, pese a los nuevos medios de producción (más tecnológicos) y la mayor movilidad del capital, materias primas y trabajo, se han incrementado los desequilibrios regionales (Chancel, Piketty, Saez y Zucman, 2022). Así, la globalización comercial, económica, financiera y cultural no ha unificado a todo el planeta bajo un único sistema-mundo, sino que ha acentuado las relaciones de dependencia y desigualdades entre las diferentes regiones (Ghose, 2000).

Por otro lado, la aproximación a los diferentes espacios mundiales constituye una cuestión compleja si se consideran las diferentes escalas espaciales con las que puede llevarse a cabo la *regionalización*: escala global (territorios que ejercen la función de centros de referencia para la economía mundial); internacional (constituida por bloques regionales que mantienen relaciones preferentes en virtud de determinados acuerdos institucionalizados: Alianza del Pacífico, Mercosur o la Unión Europea serían claros ejemplos); nacional (se corresponde con el ámbito territorial en el que los Estados ejercen sus competencias); y subnacional (presenta una condición de unidad territorial diferenciada desde el punto de vista organizativo. Ejemplo: regiones industriales, regiones metropolitanas, regiones ganaderas, etc.).

Por todo lo anterior, el objetivo general de la presente propuesta didáctica es que el alumnado adquiera las competencias necesarias que le permitan implementar el análisis geográfico regional como enfoque teórico-metodológico a distintas escalas espaciales. Para la consecución de este objetivo se propone el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) como una metodología activa en la que el alumnado podrá adquirir las competencias y habilidades exigidas en la materia a partir de un *proyecto* grupal que se plantea con base a la siguiente pregunta de partida: *¿Qué criterios de delimitación, contenidos y escala geográfica*[24] *pueden utilizarse para analizar los grandes espacios mundiales?*

Debido al carácter multiescalar del *proyecto* (macrorregional y suprarregional), se propone una metodología que permita la interrelación y complementariedad del enfoque geográfico general (análisis y agrupación de elementos y procesos de carácter geográfico) y regional (fragmentación en unidades regionales multiescalares), cuestión que permitirá al alumnado concebir la *región* como un modelo inequívoco de organización del espacio y la *regionalización* como un complejo proceso de delimitación y caracterización de espacios con rasgos comunes. Para la implementación del *proyecto* se ha seleccionado la asignatura "Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales", impartida en el 2º curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada (España).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA GEOGRAFÍA REGIONAL Y DE LOS GRANDES ESPACIOS MUNDIALES

La Geografía se desenvuelve en un ámbito científico interdisciplinar dado que su objeto de estudio es la superficie terrestre en su globalidad.

[24] La *escala geográfica* se refiere a las dimensiones espaciales, temporales, cuantitativas o analíticas usadas para medir y estudiar cualquier fenómeno (Gibson, Ostrom y Ahn, 2000). Una de las características más relevantes de la *escala geográfica* es que se compone de diversos elementos como la extensión, nivel y jerarquía (Ruiz Rivera y Galicia, 2016), lo que facilita la delimitación espacial (regionalización) y el análisis regional.

Si bien, mientras que la *Geografía General* analiza sistemáticamente categorías singulares de hechos concretos (litología, cubiertas vegetales, sistemas de ciudades, actividades económicas, etc.), la *Geografía Regional* se aproxima a la superficie terrestre mediante porciones individualizadas y diferenciables por su naturaleza, extensión y particularidades.

Aunque la superficie terrestre se presenta como un *continuo* que la Geografía Regional se encarga de individualizar en porciones o "regiones", esa delimitación plantea numerosas dificultades epistemológicas, teóricas y prácticas. Así, la "región" es el resultado de la delimitación de la superficie terrestre en porciones según un criterio (o criterios), punto de vista o principios de organización concretos. La infinidad de criterios y puntos de vista que pueden utilizarse para diferenciar a unas regiones de otras ha generado una crisis del concepto geográfico tradicional de la "región" en tanto que no existe un principio único de organización universalmente aceptado para su delimitación ni para su clasificación. Por otra parte, la diferenciación o individualización regional se complica debido a la velocidad con que cambian las coyunturas territoriales, económicas, políticas, etc., cuestión que hace que las regiones modifiquen su configuración, características, contenidos e incluso sus límites a corto-medio plazo.

Todo ello ha dado lugar a intensos debates teórico-conceptuales en torno a la *región* pero también en torno a su tipología y clasificación taxonómica, hecho que no siempre ha sido satisfactorio dado que los criterios en que se fundamentan las delimitaciones regionales son innumerables y con frecuencia escasamente objetivos[25].

Pese a todo, la *región* puede concebirse como una porción de la superficie terrestre sometida a un principio de organización (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016). Por tanto, la finalidad del análisis geográfico regional es encontrar el fundamento o principio de organización que da cohesión a las unidades espaciales y/o territoriales.

---

[25] Son cuantiosos los trabajos que han intentado llevar a cabo una sistematización de los principales tipos de regiones. De entre todos, puede destacarse el de Mateo Rodríguez y Bollo Manent (2016), que consideran la *región* como una categoría interdisciplinar arraigada firmemente en la conciencia social contemporánea. Sostienen además que la Geografía ha sido la disciplina pionera en elaborar las bases teóricas y metodológicas para comprender la *región* en sus diversas aristas.

La *Geografía de los grandes espacios mundiales* (equiparable a una Geografía regional del mundo) adopta un procedimiento en su análisis, un punto de vista organizativo y un planteamiento de trabajo cuya prioridad es identificar, analizar e interpretar las relaciones entre los distintos elementos de un espacio concreto sea cualquiera el criterio de delimitación, el tamaño del conjunto y la escala de aproximación (Azcárate Luxán, Azcárate Luxán y Sánchez Sánchez, 2016). Así, esta *Geografía regional del mundo* o *de los grandes espacios mundiales* debe entenderse como una superación del carácter descriptivo de las *Geografías de países* ya que actualmente su fortaleza reside en la clave interpretativa, donde las unidades espaciales han de ser concebidas como complejos de hechos y de relaciones y donde sus contenidos están seleccionados y ordenados en relación a un eje explicativo.

2.2. CONTEXTO CURRICULAR

En la titulación de Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granda (plan 2010) la formación fundamental (obligatoria) del módulo de *Análisis Geográfico Regional* (o Geografía Regional) asciende a 18 créditos ECTS, de los que 6 pertenecen a la asignatura objeto de la presente propuesta didáctica: *Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales* (Tabla 1).

TABLA 1. *Asignaturas adscritas al módulo de Análisis Geográfico Regional. Grado en Geografía y Gestión del Territorio (Universidad de Granada)*

Asignatura	Carácter	Curso	Escala de análisis	Créditos ECTS
Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales	Obligatoria	2º	Global	6
			Macrorregional	
Geografía de España	Obligatoria	2º	Regional	6
Geografía de Andalucía	Obligatoria	3º	Regional	6
Geografía de Europa	Optativa	3º	Macrorregional	6
Países desarrollados y emergentes	Optativa	3º	Macrorregional	6
Países en desarrollo	Optativa	3º	Macrorregional	6

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudios del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada (https://grados.ugr.es/geografia/pages/infoacademica/estudios)

A los 18 créditos obligatorios habría que añadir hasta 18 créditos optativos que complementan los objetivos, contenidos, competencias y habilidades respecto al análisis geográfico regional desde una perspectiva multiescalar.

La asignatura *Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales* tiene como finalidad que el alumnado comprenda las características geográficas de los espacios mundiales contemporáneos, incluyendo aspectos geopolíticos, ambientales, demográficos, sociales, económicos, culturales, etc., así como su complejidad y relaciones de interdependencia. Por consiguiente, los contenidos del *proyecto* a desarrollar por el grupo de trabajo han de contemplar las siguientes premisas:

- Conocimiento geográfico del mundo: grandes Estados y regiones.
- Diferencias y/o complementariedad entre la Geografía regional clásica y el análisis geográfico regional actual.
- Región y regionalización: significado y utilidad del análisis geográfico regional para la ordenación del territorio.
- Elementos básicos del análisis geográfico regional a diversas escalas espaciales.
- Criterios de delimitación de los grandes espacios mundiales.
- El Sistema Mundo: globalización y desequilibrios regionales.

2.3. OBJETIVOS: EL *ABP* COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA DE LOS GRANDES ESPACIOS MUNDIALES

El ABP o PBL (*Project-based learning*) constituye una estrategia metodológica de diseño y programación de un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas en torno a una temática y a partir de un proceso de investigación o indagación por parte del alumnado de forma individual o colectiva: el *proyecto* (Crespí, García-Ramos y Queiruga-Dios, 2022; Fajardo y Gil, 2019). Consta de 3 etapas (E) y diferentes tareas de etapa (TE) que, en síntesis, son las siguientes:

a. E1. *Diseño y planificación*: se presenta el proyecto a desarrollar y lo que se espera como resultado principal.

    a. TE1.1. Planificación (cronograma).

    b. TE1.2. Organización de grupos.

    c. TE1.3. Identificación de principales recursos y materiales.

    d. TE1.4. Establecimiento de criterios de evaluación.

b. E2. *Desarrollo del proyecto*:

    a. TE2.1. Recopilación y tratamiento de las fuentes y recursos informativos.

    b. TE2.2. Elaboración de diarios de trabajo (avances) o bitácoras que sinteticen los avances (incluye la realización de tutorías grupales).

    c. TE2.3. Presentación del borrador del producto (proyecto) considerando la retroalimentación recibida del profesorado o los pares.

c. E3. *Presentación oral y evaluación final del proyecto*:

    a. TE3.1. Diseño y selección del formato de presentación oral del proyecto y materiales o recursos expositivos a utilizar.

    b. TE3.2. Exposición pública.

    c. TE3.3. Evaluación del proyecto considerando los indicadores, evidencias y niveles de logro preestablecidos en TE1.4.

El objetivo general de la propuesta didáctica es que el alumnado adquiera a través del desarrollo del *proyecto* las competencias que le permitan implementar el análisis geográfico regional como enfoque teórico-metodológico a distintas escalas espaciales. Para el *proyecto* se considera la siguiente pregunta de partida: *¿Qué criterios de delimitación,*

contenidos y escala geográfica pueden utilizarse para analizar los grandes espacios mundiales?

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos secundarios:

- Que el alumnado identifique, analice y comprenda las relaciones e interdependencias regionales en el Sistema Mundo.
- Que el alumnado conozca y aplique técnicas, fuentes y procedimientos teórico-metodológicos para el análisis geográfico regional a escala global/macrorregional en un caso de estudio concreto.
- Que el alumnado aprenda a valorar la importancia que tiene el análisis geográfico regional (Geografía Regional) para la comprensión de la organización y delimitación regional del mundo (grandes espacios mundiales).
- De esta manera, el grupo de trabajo llevará a cabo un exhaustivo análisis geográfico de un gran espacio mundial concreto así como de las particularidades de una región específica inserta en el espacio mundial seleccionado. Se utilizarán, por tanto, dos escalas de aproximación espacial: macrorregional y suprarregional.

3. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PREMISAS METODOLÓGICAS

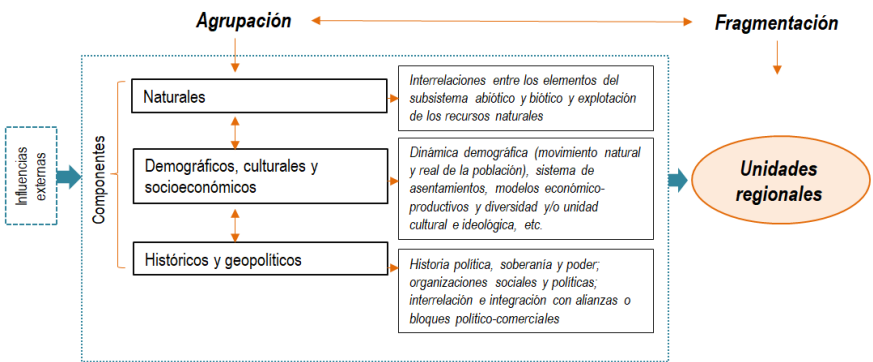
Aunque el objeto de estudio genérico de la Geografía es la superficie terrestre, su magnitud y complejidad impiden su análisis como un todo único. Para vencer esta dificultad, la Geografía utiliza dos artificios metodológicos que son inseparables:

1. *Fragmentación* de la superficie terrestre en porciones formales de tamaño adecuado a la naturaleza y escala de análisis, cada una de las cuales es percibida como un todo: continentes, zonas, países, paisajes, comarcas, etc. Esta *fragmentación* forma parte de la razón de ser de la *Geografía Regional.*

2. *Agrupación*, según su naturaleza, de la multitud de objetos y variedad de hechos y fenómenos que se dan simultáneamente en una porción cualquiera de la superficie terrestre para formar conjuntos, cada uno de los cuales es percibido también como un todo. El análisis de estos conjuntos en relación con la porción de la superficie terrestre donde tienen lugar forma parte de la *Geografía General.*

La interrelación y complementariedad de ambas premisas metodológicas permite concebir la *región* como un modelo de organización del espacio cuya coherencia interna procede del predominio de una única variable o de la combinación de varias. Así, desde el punto de vista metodológico, el análisis de cada *espacio mundial* (unidad regional o espacio de relaciones) comprende el análisis de componentes naturales (físico-ambientales), demográficos, culturales, socioeconómicos, históricos y geopolíticos (Figura 1).

FIGURA 1. *Premisas metodológicas para el análisis y delimitación de los grandes conjuntos regionales / mundiales*



Fuente: elaboración propia

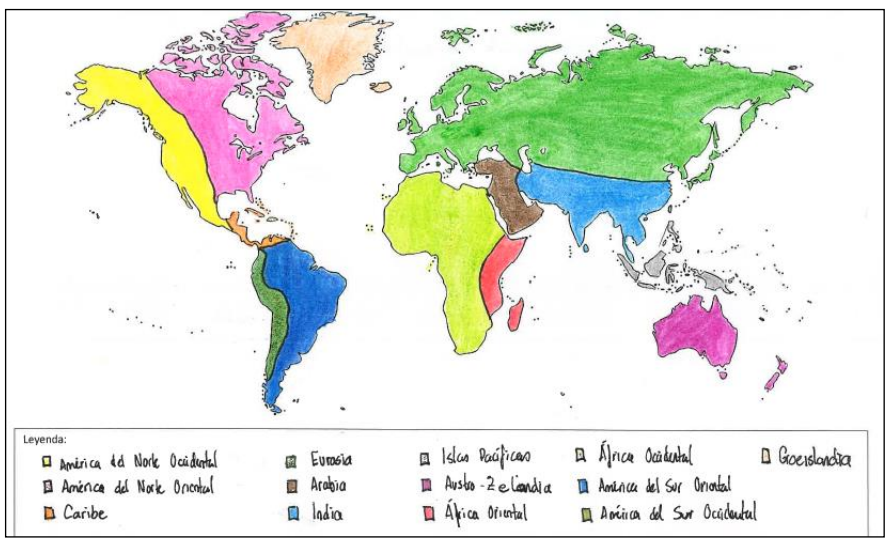
Este enfoque propiamente geográfico puede integrarse con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En este caso, el *proyecto* gira en torno a un propósito muy concreto: el análisis geográfico de un gran espacio mundial con dos escalas de aproximación geográfica (macrorregional y suprarregional). Para su ejecución, el profesorado facilitará a los grupos de trabajo una guía didáctica orientativa.

3.2. ESTRUCTURA DEL *PROYECTO* Y CONTENIDOS

3.2.1. Sobre la elección del ámbito de trabajo y la regionalización del mundo

Como contenido inicial y previo a la ejecución del *proyecto*, cada grupo de trabajo debe proponer dos posibles *regionalizaciones* del mundo con diferentes criterios de delimitación. En su propuesta, cada grupo deberá argumentar cuáles han sido los criterios de delimitación y explicar tanto el mapa como la/s fuente/s de información utilizadas/s para su elaboración (Figura 2).

FIGURA 2. *Ejemplo de propuesta de regionalización del mundo elaborada por un grupo de trabajo. Asignatura: "Región y regionalización. Los grandes mundiales". Grado en Geografía y Gestión del Territorio (UGR). Curso 2022-2023.*



Fuente: inédito (material de clase). Grupo de trabajo nº1 (curso 2022-2023)

Esta actividad inicial permitirá debatir sobre la dificultad que conlleva la sistematización y/o categorización de las diferentes regiones del mundo a escala macrorregional, atendiendo sobre todo a la diversidad de criterios de delimitación.

Tras este debate el grupo de trabajo seleccionará un "gran espacio mundial" como caso de estudio que deberá corresponderse con un conjunto

geográfico-político claramente delimitado por uno o varios de los siguientes criterios: político-administrativos, económicos, funcionales, físico-ambientales, etc.[26].

A continuación se lleva a cabo una aproximación general del espacio mundial seleccionado atendiendo a una caracterización básica que ha de incluir: localización geográfica del ámbito de trabajo en el contexto mundial, criterios de delimitación vigentes (físicos, político-administrativos, históricos, etc.), nº de provincias, distritos, Estados, etc., extensión superficial, etc. Del mismo modo se llevará a cabo una primera aproximación a las diferentes regiones/divisiones que internamente incluye el ámbito seleccionado: regiones naturales, culturales, religiosas, lingüísticas, etc.

3.2.2. Análisis de variables físico-ambientales

Debido al carácter macroescalar con que se realiza el análisis, deberán señalarse particularmente aquellos elementos y factores del medio que hayan sido determinantes en la estructuración y organización del espacio. Se consideran variables físico-ambientales de primer orden las siguientes:

- Relieves estructurantes: caracterización geográfica y distribución espacial de las principales cordilleras, mesetas, altiplanos, valles, etc., que tengan una especial incidencia en la estructura y organización territorial (repercusiones en la distribución de los asentamientos poblacionales, trazado de las vías de comunicación, etc.).
- Configuración de la red hidrográfica y utilización de los recursos hídricos: localización de los principales ríos, acuíferos, embalses y otras infraestructuras hidráulicas de interés.

---

[26] Entre los posibles *espacios mundiales* a seleccionar pueden citarse los siguientes: Unión Europea (entendida como conjunto geográfico y/o proceso de integración regional con políticas comunes), Unión Soviética o URSS (entendida como conjunto geográfico-político y/o proceso de desintegración regional), Rusia y el espacio postsoviético, África septentrional o del Norte, Cuerno de África, África Central, África Meridional o Austral, Norteamérica, Centroamérica (América Central), Caribe, Sudamérica, Japón, Australia, Oceanía, Asia meridional y oriental (China, India, etc.), etc.

- Clima y cambio climático: análisis e identificación de macrounidades climáticas; políticas de carácter nacional y/o supranacional adoptadas para la mitigación del cambio climático (incluyendo compromisos climáticos internacionales).
- Vegetación y fauna: identificación y caracterización de los principales biomas insertos en el espacio mundial objeto de estudio, con especial incidencia en las especies más representativas.
- Espacios Naturales Protegidos: análisis de las políticas nacionales y/o supranacionales sobre la protección de la naturaleza e identificación y localización de los principales espacios naturales protegidos (Parques Nacionales).

3.2.3. Análisis de variables demográficas, culturales y socioeconómicas

La diversidad y complejidad de las variables susceptibles de ser incluidas en este bloque temático así como su profundidad de análisis dependerá de las características específicas del espacio mundial seleccionado por el grupo de trabajo. Podrían considerarse al menos las siguientes 6 temáticas de partida:

- Situación demográfica: evolución de la población y estructura demográfica. Diferencias regionales internas relacionadas con los asentamientos poblacionales y la ocupación del espacio.
- Los espacios rurales: regiones agrícolas, ganaderas, pesqueras y principales modelos productivos.
- Los espacios urbanos e industriales: procesos de urbanización, redes urbanas y sistemas de transporte. Diferencias y desequilibrios intrarregionales. Los espacios industriales: factores de localización industrial, especialización productiva, mercados y relaciones internacionales.
- Otras actividades económicas y redes comerciales.
- Materias primas y fuentes de energía. Regionalización interna y/o relaciones de interdependencia.
- Rasgos culturales e ideológico-religiosos: diversidad étnica, lingüística y religiosa intrarregional.

3.2.4. Análisis de variables históricas y geopolíticas

– Comprende el análisis de la historia política y su incidencia en la configuración contemporánea del espacio mundial objeto de estudio (regímenes políticos históricos y vigentes, problemáticas internas respecto a la soberanía y el poder, etc.). Incluye también el análisis del panorama político actual (movimientos independentistas, problemas fronterizos, por ejemplo.), así como la integración económica y principales bloques comerciales en los que se inserta el espacio mundial. En este último caso, para su análisis pueden tomarse como punto de partida los siguientes bloques comerciales (Tabla 2).

TABLA 2. *Principales bloques comerciales e integración económica mundial*

América	Mercosur	Alianza del Pacífico	Comunidad del Caribe (CARICOM)	Tratado entre México, EEUU y Canadá (USMCA)	Sistema de la Integración Centroamericana (SICA)	
Europa	Unión Europea (UE)	Asociación Europea de Libre Comercio (AELC)				
África	Comunidad Africana Oriental (EAC)	Comunidad Económica de los Estados de África Occidental (ECOWAS)	Comunidad Económica de los Estados de África Central (CEEAC)	Comunidad de Desarrollo de África Austral (SADC)	Mercado Común de África Oriental y Austral (COMESA)	Área Continental Africana de Libre Comercio (CFTA)
Eurasia	Organización de Cooperación de Shanghái (OCS)	Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN)	Unión Económica Euroasiática (UEE)	Consejo de Cooperación para los Estados Árabes del Golfo (CCEAG)	Asociación Económica Integral Regional (RCEP)	

Fuente: elaboración propia

3.2.5. Del análisis macrorregional al suprarregional

Una vez desarrollados los bloques y/o apartados anteriores, el grupo de trabajo seleccionará una región inserta en su espacio mundial de

referencia y llevará a cabo un análisis pormenorizado de sus características geográficas a escala suprarregional: aspectos físico-ambientales, territoriales, políticos, demográficos, culturales; particularidades internas de la región, etc. Se atenderá especialmente a las especificidades geográficas de la región seleccionada. Por ejemplo, si el grupo de trabajo ha llevado a cabo un análisis de China como gran espacio mundial, podría seleccionar la región de Hong Kong (oficialmente Región Administrativa Especial de Hong Kong de la República Popular China) para llevar a cabo un detallado análisis geográfico de esta región.

De esta manera, con esta sección del *proyecto* se pretende que el grupo de trabajo comprenda cómo la escala geográfica es determinante no solo en la profundidad del análisis, sino también en la accesibilidad y disponibilidad de fuentes de información, recursos disponibles, etc.

3.2.6. Valoraciones y balance del enfoque del proyecto

Finalizado el análisis geográfico del gran espacio mundial cada grupo de trabajo deberá llevar a cabo una valoración de los siguientes aspectos:

- Sobre el subsistema físico ambiental (escala geográfica macrorregional): dificultad en los procesos de delimitación regional y homogeneidad o diversidad de regiones ambientales/naturales.
- Sobre el subsistema político y socioeconómico-territorial (escala geográfica macrorregional): dificultad en los procesos de delimitación regional y homogeneidad o diversidad de regiones políticas, socioeconómicas, etc.
- Sobre la disponibilidad y acceso a las fuentes de información: valoración crítica de las fuentes estadísticas, cartográficas, documentales, etc.

3.2.7. Autoevaluación

El *proyecto* deberá incluir un informe de autoevaluación en el que se especificará la utilidad que ha supuesto el desarrollo del trabajo en el contexto de la asignatura así como las dificultades detectadas durante su elaboración. Se incluirá también una justificación razonable y

argumentada de la calificación que, según los/as componentes del grupo, debe recibir el trabajo (0-3 puntos). Para ello, deberá utilizarse la rúbrica de evaluación propuesta en la Etapa E1 (Diseño y planificación) / TE1.4. Establecimiento de criterios de evaluación.

4. INDICADORES Y EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL *PROYECTO*

Para la valoración y evaluación del *proyecto* se han considerado tanto las competencias generales del título como las competencias específicas de la materia. Teniendo en cuenta la memoria verificada del plan de estudios y de conformidad con el *Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*, las competencias específicas serían las siguientes: B19. Conocer los espacios geográficos regionales a escala mundial; y B26. Conocer, comprender e interpretar el territorio, explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones e interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas espaciales.

En consecuencia, para la evaluación del *proyecto* se han considerado 6 indicadores y 11 evidencias (Tabla 3).

TABLA 3. *Rúbrica de evaluación propuesta para la valoración y calificación del proyecto*

Indicadores	Evidencias	Nivel de logro (calificación en ptos.)	Ponderación
Desarrollo de contenidos	Se identifica, analiza y sintetiza la información necesaria para afrontar el proyecto	0-1	
	Se incluyen todos los ítems/apartados propuestos		
	Se discuten y concretan resultados que facilitan obtener unas conclusiones coherentes		
Selección y uso de fuentes de información	Se utilizan fuentes de información diversas, pertinentes y fiables	0-0.4	
Manejo de diferentes escalas espaciales	El proyecto comprende al menos dos escalas espaciales (macro-regional y supra-regional)	0-0.4	

	Se alude a conjuntos geográficos y procesos de integración y/o desintegración regional		
Capacidad para el análisis crítico (contenidos y fuentes)	Se argumenta de forma razonada la utilidad del proyecto ejecutado así como las dificultades para su desarrollo en relación con la disponibilidad de fuentes de información	0-0.4	
Expresión escrita	Se expresan ideas/conceptos de forma estructurada, clara y comprensible	0-0.4	
	Se referencia o cita adecuadamente la bibliografía y fuentes de información utilizadas		
Expresión oral	Madurez mostrada en la elaboración del discurso oral	0-0.4	
	Uso de los recursos adecuados para facilitar la exposición (gráficos, fotografías, tablas,…)		
TOTAL CALIFICACIÓN: (0-3 puntos)			

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La región continúa siendo uno de los objetos de estudio prioritarios de la Geografía. Si bien, de acuerdo con Albet i Mas (2001), su énfasis radica cada vez más en su historicidad y proceso de construcción. Así, la génesis y trasformación de las regiones obedece a procesos materiales y discursivos, físicos y simbólicos, económicos y culturales, humanos y sociales, etc. Procesos y elementos que no siempre son fácilmente delimitables en el espacio, máxime en un contexto global con tendencia a la homogenización.

Por otra parte, de acuerdo con Costa da Silva Júnior y Pinheiro da Silva (2019), desde el punto de vista didáctico los programas de las asignaturas relacionadas con la Geografía regional del mundo organizan sus contenidos y divisiones regionales atendiendo a una regionalización clásica fundamentada en diferentes regiones geopolíticas y/o espacios continentales de la Tierra: América, Europa, Asia, África, etc. (Véanse por ejemplo los trabajos de Azcárate Luxán, Azcárate Luzán y Sánchez Sánchez, 2002a, 2002b; Azcárate Luxán, Azcárate Luzán y Sánchez Sánchez,

2016; Finlayson, 2016; Fouberg y Moseley, 2017; Hobbs, 2016). Es por ello que la implementación del "imaginario geográfico" (Castro, 2010), matriz del pensamiento de la Geografía contemporánea, permitiría avanzar en una reconsideración de la Geografía regional del mundo en el currículo académico. Esta cuestión se debe a que la Geografía regional del mundo aún se presenta como una división tradicional en regiones más o menos aceptadas cuyos discursos son meramente descriptivos, acumulativos y compuestos de variables a veces desarticuladas y desprovistas de análisis espacial. Por ello, con la presente propuesta didáctica se ha avanzado en los siguientes aspectos:

- El alumnado aprenderá a interrelacionar los postulados de la Geografía General y de la Geografía Regional y cómo estos permiten diferenciar unidades regionales que superan a aquellas de delimitación "clásica".
- El alumnado podrá incorporar el uso y aplicación de la "escala geográfica" en las dimensiones espaciales, temporales, cuantitativas o analíticas.
- El alumnado podrá llevar a cabo una propuesta propia de regionalización del mundo.
- El alumnado aprenderá a analizar un gran espacio mundial (escalas macrorregional y suprarregional) y a identificar cuáles son las fuentes y recursos de información necesarios para su análisis.
- El alumnado podrá identificar y analizar de qué tipo son las relaciones de algunos bloques político-comerciales del mundo y cómo se interrelacionan entre sí.

Por otra parte, y en relación con el ABP, son cuantiosos los trabajos que han puesto de manifiesto sus ventajas en todos los niveles educativos al tratarse de una herramienta idónea para el desarrollo de competencias tales como la resolución de problemas, creatividad, etc. (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017; Zambrano Briones, Hernández Díaz y Mendoza Bravo, 2022). De forma complementaria, estudios similares han demostrado también que el alumnado que ha estado inmerso en un

ABP incrementa su compromiso con el aprendizaje, su motivación y autosuficiencia (Arias-García y Serrano-Montes, 2019). El ABP permite también desarrollar habilidades cognitivas superiores que permiten integrar y transformar la información en estructuras de conocimiento más amplias, socioemocionales (autocontrol, autoeficacia e inteligencia social), comunicativas (expresión oral y escrita) y de investigación.

Por otra parte, puede señalarse que de acuerdo con Higueras Arnal (2003) la puesta en común (exposición y debate) de los *proyectos* elaborados por cada grupo de trabajo permitiría llevar a cabo un "análisis comparativo de complejos regionales", complementando así las posibilidades que ofrece la Geografía Regional y la regionalización a diferentes escalas espaciales. Además, al incorporar la autoevaluación del *proyecto* por parte de los propios componentes de cada grupo se incentiva el desarrollo de la capacidad de autocrítica y el reconocimiento de sus propias debilidades y fortalezas.

6. REFERENCIAS

Albet i Mas, A. (2001). ¿Regiones singulares o regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la Geografía postmoderna. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 32, 35-52.

Arias-García, J. y Serrano-Montes, J. L. (2019). Capítulo 24. Innovación educativa en la enseñanza de la Geografía: una propuesta de proyecto de innovación docente basado en el aprendizaje colaborativo. En S. Alonso García, J.M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez y J.M. Sola Reche (Eds.), Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos (pp. 310-322). Editorial Dykinson.

Azcárate Luxán, B., Azcárate Luxán, M.V.; Sánchez Sánchez, J. (2002a). Geografía de los grandes espacios mundiales. Volumen I. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Azcárate Luxán, B., Azcárate Luxán, M.V.; Sánchez Sánchez, J. (2002b). Geografía de los grandes espacios mundiales. Volumen II. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Azcárate Luxán, B., Azcárate Luxán, M.V.; Sánchez Sánchez, J. (2016). Grandes regiones de la Tierra. Naturaleza y Sociedades. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cartaya Ríos, S. (2014). ¿Las geografías o la geografía?. Tiempo y Espacio, 24(62), 203-219.

Castro, I.E. (2010). Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. En Castro, I.E.; Gomes, P.C.; Corrêa, R.L. (Orgs.), Explorações Geográficas (pp. 155-196). RJ: Bertrand Brasil.

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (Eds.) (2022). World inequality report 2022. Harvard University Press.

Costa da Silva Júnior, H.M. y Pinheiro da Silva, A. (2019). Los estudios regionales del mundo en la enseñanza en Geografía: algunas reflexiones sobre fragilidades y potencialidades en la producción del saber espacial en la escuela básica brasileña. Didácticas específicas, 20, 45-57. https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.003

Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. Journal of New Approaches in Educational Research, 11(2), 259-276. https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993

De Juanas Oliva, Á. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Psicología y Educación, 1(5), 171-186.

Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El Project-based Learning y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. Revista Amauta, 17(33), 103–118. https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8

Finlayson, C. (2016). World regional geography. http://caitiefinlayson.com/WRGTextbook.pdf

Fouberg, E. H., y Moseley, W. G. (2017). Understanding world regional geography. John Wiley & Sons.

Ghose, A. K. (2000). La liberalización comercial, el empleo y la desigualdad en el mundo. Revista internacional del trabajo, 119(3), 311-338.

Gibson, C.C., Ostrom, E. y Ahn, T.K. (2000). The concept of scale and the human dimensions of global change: a survey. Ecological Economics, 32(2), 217-239. https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00092-0

Gómez Mendoza, J. (2001). Un mundo de regiones: Geografía regional de geometría variable. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 32, 15-33.

Higueras Arnal, A.M. (2003). Teoría y método de la Geografía. Introducción al análisis geográfico regional. Colección Textos Docentes. Universidad de Zaragoza.

Hobbs, J. J. (2016). Fundamentals of world regional geography. Cengage Learning.

Martín-Domínguez, J. y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(1), 1-4.

Mateo Rodríguez, J.M. y Bollo Manent, M. (2016). La Región como categoría geográfica. UNAM: GICA, Morelia.

Medina-Nicolalde, M.A. y Tapia-Calvopiña, M.P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. OLIMPIA. Revista de la Facultad de la Cultura Física de Granma, 14(46), 236-246.

Pacione, M. (1999). Applied geography: in pursuit of useful knowledge. Applied Geography, 19(1), 1-12.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, 13, 79-105.

Ruiz Rivera, N. y Galicia, L. (2016). La escala geográfica como concepto integrador en la comprensión de problemas socio-ambientales. Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía, UNAM, 89, 137–153. https://doi.org/10.14350/rig.47515

Zambrano Briones, M.A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K.L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Revista Conrado, 18(84), 172-182.

FILOSOFÍA POLÍTICA A TRAVÉS DE *EL SEÑOR DE LOS ANILLOS*

ALFONSO BALLESTEROS
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) fue un escritor, poeta, filólogo y profesor universitario británico. Enseñó anglosajón y Lengua y literatura inglesa en Oxford durante 25 años. Sus obras principales eran denominadas por el propio autor como "*Legendarium*", un conjunto que abarca un gran número de relatos fantásticos situados en la Tierra Media, el bien conocido mundo creado por el autor. Del *Legendarium* destacan *El Señor de los Anillos* (Tolkien, 1986), *El Silmarillion* (Tolkien, 2001) y *El Hobbit* (Tolkien, 2013), obras de las que hablaremos aquí. Su obra literaria (llevada al cine por Peter Jackson) es conocida por su detallada descripción de un mundo medieval épico.

No es causal que J.R.R. Tolkien fuera, además de filólogo, un excelente medievalista. La Tierra Media, el mundo fantástico creado por el profesor de Oxford, es una excelente herramienta para hablar de la política. En particular, de la estructura social de la Edad Media en una asignatura de filosofía o historia política. Con este método se salvan algunos de los perjuicios de los estudiantes (que también dificultan la docencia) sobre este período histórico al tiempo que se capta su atención.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de este capítulo es presentar las ventajas de este enfoque docente. Un enfoque que permite ofrecer a los estudiantes una comprensión clara de los fundamentos políticos y sociales de la Edad Media a través de una obra de ficción.

Esto se logra, de un modo singular, mediante el visionado de pasajes seleccionados de las películas o mediante la lectura de textos de los libros.

– Es habitual interpretar la Edad Media desde el presente, desfigurándola. Es necesario, por ello, un esfuerzo de la imaginación como el que una hace cuando se lee una novela fantástica. Por eso, es útil presentar La Edad Media con una novela épica. Precisamente, con un esfuerzo de la imaginación, nos obliga a desvincularnos de nuestras habituales categorías e internarnos en un mundo distinto del nuestro. Por ello, se pretende subrayar el atractivo de la Edad Media a través de Tolkien, de indudable interés para el estudiante actual que, aunque puede no haber leído sus obras, es fácil que esté familiarizado con otras fantasías épicas del estilo del *Legendarium* de Tolkien.

3. METODOLOGÍA

3.1. CARACTERES MEDIEVALES

A continuación, se van a ilustrar los diversos caracteres de la Edad Media tal y como los describe Maurizio Fioravanti en su obra *Constitución: de la Antigüedad a nuestros días* (Fioravanti, 2001), conectándolos con personajes o acontecimientos de *El Señor de los Anillos* (Tolkien, 1986), de modo que se puedan hacer una comparación pedagógica entre su mundo y el mundo medieval. De esta forma, se pueden llevar a cabo actividades de distinta índole, como actividades que impliquen relacionar personajes de la obra y personajes históricos.

Es habitual, pero incorrecto, reducir el largo período de la Edad Media a un gobierno teocrático. En ocasiones se reduce esta época a un gobierno vertical, venido de lo alto. En realidad, es mucho más que eso. En primer lugar, abarca un período amplísimo, desde la caída del Imperio romano en el siglo V hasta la aparición de la soberanía estatal del siglo XV. En 10 siglos no hay una forma típica del ejercicio del poder sino una pluralidad (Fioravanti, 2001, p. 34).

Dada la variedad de la Edad Media, Fioravanti destaca no una, sino tres formas de poder en la Edad Media política. Hay, en primer lugar, "poderes orientados en sentido universalista, como el imperial, pero con frecuencia escasamente dotados de efectividad en la vida concreta de la sociedad medieval" (Fioravanti, 2001, p. 34). Destaca aquí Fiorovanti dos características: la orientación universal del poder y su escasa efectividad.

Es sabido que Tolkien era aficionado a las pequeñas comunidades políticas. La aspiración de dominar territorios, pueblos y razas es propia de tiranos. Esto se ve reflejado en su obra y al inicio mismo de *El Señor de los anillos* se recoge el texto inscrito en el Anillo Único sobre el que gira toda esta obra:

> Tres Anillos para los Reyes Elfos bajo el Cielo. Siete para los Señores Enanos en palacios de piedra. Nueve para los Hombres Mortales condenados a morir. Uno para el Señor Oscuro, sobre el trono oscuro en la Tierra de Mordor donde se extiende las Sombras. Un Anillo para gobernarlos a todos. Un Anillo para encontrarlos, un Anillo para atraerlos a todos y atarlos en las tinieblas en la Tierra de Mordor donde se extiende las Sombras (Tolkien, 1986, p. 7)

El Señor Oscuro del que aquí se habla es Sauron, una suerte de ángel caído que ha acumulado todo su poder en un Anillo. Las pretensiones de dominio universal de Sauron, que escribió esas letras, y que forjó el Anillo Único con este propósito, son claras. Mordor es un poder orientado en sentido universalista como comprobamos si prestamos atención a las palabras del Anillo. Pero, ¿se da la segunda característica? ¿Es un poder poco efectivo?

Ciertamente, Sauron tiene su "maquinaria" para dominar la Tierra Media. A los nueve Nazgul, abundantes hordas de orcos, hombres corrompidos, aves y espías por todas partes. Por no olvidar su Ojo que desde Barad-dur pretende vigilar la Tierra Media.

Sin embargo, este poder está dotado de escasa efectividad. Hasta en la metrópoli del pretendido imperio, en Mordor, la llegada de Frodo y Sam con el Anillo pasa prácticamente inadvertida gracias a su disfraz de orcos y a la capa élfica que, ciertamente, los vuelve invisibles. Si además se considera que son hobbits, la raza más insignificante y

desproporcionadamente débil de todas las que habitan en la Tierra Media, esto resulta todavía más llamativo. Se puede decir, por tanto, que el poder de Sauron no es un poder demasiado efectivo. Es un poder, en realidad, no demasiado organizado que asemeja más a un poder medieval, que al poder totalizador y omniabarcante, protocolizado y burocratizado, que se desarrolla durante la Edad Moderna.

El poder de Sauron depende en gran medida de los correspondientes capitanes orcos, que muchas veces luchan entre sí donde sea que estén en la Tierra Media. Por tanto, tenemos un ejemplo de poder orientado en sentido universalista y escasamente efectivo, como un imperio medieval. La analogía entre el poder imperial y el poder de Sauron quiebra, naturalmente, en un sentido, y es que la maldad de Sauron y sus propósitos destructivos no eran, habitualmente, los propios de los imperios. Pero sirva como ejemplo de lo que Fioravanti trata de mostrarnos que es un poder universalista medieval.

A continuación Fioravanti se refiere al segundo tipo de poder. Se trata de "poderes agentes con otro grado de concreción sobre espacios territoriales bastante limitados, con frecuencia legitimados únicamente por la posesión de la tierra, de donde se deriva el mismo ejercicio de los poderes de *imperium*: la administración de la justicia, la recaudación de impuestos, la llamada a las armas" (Fioravanti, 2001, p. 34).

Para ilustrar el poder de *imperium*, acudamos de nuevo a *El Señor de los Anillos*. En particular, al libro de *Las dos torres*. En este libro aparece un personaje sumamente interesante que es el rey de Rohan. Rohan es un país habitado por hombres que tienen como distintivo particular que son domadores de caballos y temidos caballeros. El país es una monarquía, como es habitual en el Legendarium de Tolkien de inspiración medieval. El rey Théoden es el rey de Rohan.

Este rey está en una penosa situación debido a que su principal consejero, Grima, es un espía del enemigo. Grima, también llamado Lengua de serpiente, lo manipula y debilita para que vaya cediendo su espacio a Saruman, un viejo mago sumamente poderoso que pretende conquistar Rohan para sí. Saruman habita en la Torre de Orthanc, en la fortaleza de Isengard, muy cercana a Rohan. El rey Théoden recibe la visita de

Gandalf, Aragorn y algunos más. Cuando llegan descubren que Grima es un espía que ha conseguido manipular al rey gravemente hasta el punto de que de sus enemigos, los orcos de Insengard, no son perseguidos y se sigue considerando amigo a un enemigo como Saruman.

¿Qué tiene esto que ver con el poder de *imperium*? Cuando Gandalf le hace ver que tiene a un enemigo en su casa y que su reino está siendo dominado por Isengard, el rey hace dos cosas propias del poder de *imperium*. En primer lugar, convoca a las armas "¡Enviad a los heraldos! Que convoquen a todos. Que los hombres y los jóvenes fuertes y aptos para las armas, y todos quienes tengan caballos estén aquí montados a las puertas del castillo a la hora segunda del mediodía" (Tolkien, 1986, p. 535).

Después, administra justicia respecto al espía, Lengua de serpiente. Gandalf le dice al rey que matarle sería hacer justicia, pero apela a la compasión del rey, superior a la justicia: "Alguna vez fue un hombre y os prestó servicio a su manera. Dadle un caballo y permitidle partir inmediatamente, a donde quiera ir" (Tolkien, 1986, p. 536).Y el rey Théoden emplea su *imperium*, pero con gran benevolencia, como los reyes virtuosos, diciéndole a Grima: "Esta es tu elección: acompañarme a la guerra y demostrarnos en la batalla si en verdad eres leal; o irte ahora a donde quieras. Pero en ese caso, si alguna vez volvemos a encontrarnos, no tendré piedad de ti" (Tolkien, 1986, p. 536).

Después de referirse al poder de *imperium*, Fioravanti destaca una tercera forma de poder. "Existe, finalmente, sobre todo a partir del siglo XI, el extraordinario fenómeno de la constitución de los ordenamientos de las ciudades, que se dotan de formas de gobierno también en gran medida participativas" (Fioravanti, 2001, p. 34). Esto es un fenómeno novedoso en la Edad Media que reviste especial interés.

En *El Hobbit* aparece una ciudad independiente, la Ciudad del Lago que tiene un gobernador elegido por el pueblo. En este pueblo el gobernador está sumamente influido por la opinión (informal) del pueblo a la hora de gobernar. En este sentido, es muy "democrático".

Después de este repaso por estos tres tipos de poderes, podría pensarse qué tienen en común. El universalista, el de *imperium* y el de la ciudad.

Es decir, ¿el de Sauron de Mordor, el del rey Théoden y el de los habitantes de la Ciudad del Lago? ¿Qué es lo característico de los poderes medievales?

> Todos estos poderes […] tienen en común el hecho de no ser poderes soberanos, de no tener ninguna pretensión totalizadora y onmicomprensiva en relación con los sujetos, los bienes, las fuerzas y los órdenes que existen en concreto dentro de sus respectivas jurisdicciones. Tanto en la más alta y noble fuente de derecho, como en el más humilde estatuto ciudadano, siempre encontramos la misma característica de fondo: la parte más relevante de la vida de los ciudadanos, sobre todo aquella de relevancia económica y patrimonial, se desarrolla fuera de aquellas escasas previsiones normativas, en la praxis, siguiendo la fuerza normativa autónoma y primaria de la costumbre (Tolkien, 1986, p. 35)

Deja bien claro Fioravanti que la que verdaderamente gobierna en esta época es la costumbre. Es decir, el Derecho surgido de manera espontánea, popular, no el Derecho creado por el soberano. El poder, mejor dicho, cada uno de estos poderes, tiene en común que no es un poder soberano. No tienen pretensiones "totalizadoras y omnicomprensivas". No pretenden regularlo todo. Lo que regula normalmente las relaciones no es la ordenación política o la existencia de leyes positivas, sino la fuerza de la costumbre. Las normas procedentes del pasado, de cómo se habían hecho las cosas tradicionalmente, y esto no era algo que los gobernantes pudieran cambiar. La posibilidad de un orden mínimamente centralizado desaparece en la Edad Media y se recuperará en la Edad Moderna.

3.2. LA COMARCA Y SUS RASGOS MEDIEVALES

Por estas razones, Fioravanti considera el orden jurídico medieval como un orden jurídico dado. ¿Qué quiere decir esto? Como decíamos, significa que la sociedad ya está ordenada, que hay un orden que ya le viene dado al gobernante. Este orden procede de costumbres y relaciones largamente arraigas. Esto distingue este orden medieval del de la Antigüedad. La teoría política antigua responde a la necesidad de afrontar la crisis política y en ella se preguntan los autores ¿cuál es la mejor forma política? En la Edad media el mundo ya está ordenado. Por así decirlo, los antiguos necesitaban innovar para encontrar una forma política que les sacara de la crisis. Los medievales, en cambio, lo que querían era conservar la situación estable que tenían. Además, mientras el antiguo

se preocupa, sobre todo, por la unidad política porque está preocupado por las crisis que dividen, el medieval se ocupa de los límites del poder real, así como del derecho de resistencia, para acabar con el eventual tirano y preservar el orden jurídico dado.

Así, en la Antigüedad el enemigo de la comunidad política es el espíritu de facción, en el medievo lo es el arbitrio, toda desmedida pretensión de dominio. Los antiguos consideraban el ámbito económico el origen habitual de la división, mientras que en el Medievo era la base del orden, parte de ese orden que venía dado. Por otro lado, mientras que era característico de la antigüedad empujar a los hombres a la virtud pública, en el Medievo se impulsan las libertades concretas de poca trascendencia pública, conforme al lugar que uno ocupa en la sociedad, conforme a las costumbres del pueblo (Fioravanti, 2001, pp. 36-37).

Un ejemplo singularmente claro que aglutina estos elementos de la forma de vida medieval es la vida en la Comarca. La Comarca es el país donde viven los Hobbits.

Sobre ella se nos dice que las familias se ocupaban, en general de sus propios asuntos, de sus libertades concretas de poca trascendencia pública. No dedicaban el día a dialogar en la plaza sobre asuntos públicos, sino que dedicaban la mayor parte del día al cultivo y consumo de alimentos. Los hobbits se preocupan por lo privado, por sus libertades concretas tal y como se ha hecho durante mucho, mucho tiempo. El orden económico y la distribución de la propiedad, por ejemplo, se dan por hechas, como algo que viene dado. Por eso se dice que "las heredades, granjas, talleres y pequeñas industrias tendían a conservarse invariables durante generaciones" (Tolkien, 1986, p. 17).

Para los hobbits, la autoridad y el orden vienen del pasado:

> La antigua tradición que hablaba de un rey de Fornost o Norburgo, como lo llamaban muy al norte de la Comarca, se conservaba aún, por supuesto. Pero no había habido rey durante casi mil años y las ruinas de Norburgo estaban cubiertas de hierba. Sin embargo, los hobbits se acordaban aún de pueblos salvajes y de criaturas malignas (como los trolls) que no habían oído hablar del rey. Atribuían al antiguo rey todas las leyes esenciales y por lo general las aceptaban de buen grado, ya que eran los Preceptos (como ellos decían) a la vez antiguos y justos (Tolkien, 1986, p. 18)

Los Hobbits se regían por un Derecho consuetudinario, basado en los preceptos "antiguos y justos" respetados durante muchas generaciones. Esta forma de entender el Derecho y los vínculos extraordinariamente sólidos con el pasado, dejaban muy poco espacio al gobernante. Algo que, salvando las distancias, le pasaba al gobernante medieval. Tolkien hace referencia al Alcalde de la Comarca que era lo más parecido a un funcionario o gobernante que quedara en la Comarca. El Alcalde conservaba una función muy singular:

> El único oficial verdadero en la Comarca era en esa época el Alcalde Cavada Grande (o de la Comarca) y que era elegido cada siete años en la Feria Libre de las Quebradas Blancas, en Lithe, es decir, a mediados de verano. Como alcalde, su casi única obligación consistía en presidir los banquetes, en las fiestas de la Comarca, que se celebraban con frecuencia (Tolkien, 1986, p. 18)

En definitiva, la Comarca era una comunidad prácticamente carente de gobierno. Gobernaba más bien el pasado, pues los hábitos y formas de organizar la sociedad durante generaciones tienen la fuerza de preceptos jurídicos que conforman el orden jurídico dado. Un orden jurídico consuetudinario propio coincidente con la mentalidad medieval dominante durante siglos.

3.3. REY, TIRANO Y DERECHO DE RESISTENCIA

Uno de los autores principales de la filosofía política medieval es Juan de Salisbury (S.XII). Salisbury distingue entre rey o príncipe y tirano. Este autor señala que lo que le place al rey tiene fuerza de ley (el príncipe es *legibus solutus*). ¿Significa que el rey ordena sin límites? No. Esto contradeciría lo dicho sobre la ausencia de poderes soberanos en la Edad Media. Los poderes medievales tienen límites. El rey, en particular, tiene claramente los siguiente dos límites.

El primero es la equidad. El deber del príncipe de promover la justicia y la equidad es absoluto y no puede, por ello, depender de la eficacia de una sanción. En otras palabras, tiene ese deber, pero no hay una amenaza de castigo, ni una garantía de la comunidad política para lograr que cumpla dicho deber. Según la mentalidad de la época, si el deber del rey dependiera de la sanción no sería digno de ese puesto.

A pesar de todo, puede decirse que el poder del príncipe es limitadísimo, al menos desde el punto de vista de su finalidad, que es mantener la paz y la concordia de la comunidad, aunque no porque haya leyes que limiten su poder. La única ley inviolable es la equidad. Si el rey la viola, dice Salisbury, esa violación produce la condición manifiesta de tiranía. Este príncipe ya no quiere o no sabe, mantener unida a la comunidad, se hace parcial y establece privilegios injustos y puede establecer penas injustas.

Según lo dicho, ¿cuál será el segundo límite? El segundo límite es el orden jurídico dado. Aunque lo que le place tiene fuerza de ley, el rey debe sobre todo juzgar y juzgar sobre el Derecho (consuetudinario, básicamente) que ya existe. Es fundamental la distinción entre mera voluntad política y voluntad conforme a derecho que respeta el orden concreto de la comunidad política. Pensemos que el derecho no son las leyes, sino las prácticas sociales arraigadas y extendidas que se consideran de cumplimiento obligatorio.

Naturalmente, los medievales no creían ciegamente en la monarquía. El rey podía actuar injustamente. Es decir, contra la equidad o el orden jurídico dado. En este caso el rey se convertía en un tirano. Y, con ello, es posible, en cierto modo obligado, el derecho de resistencia. Sin embargo, a pesar de lo que pueda pensarse, este derecho nada tiene que ver con la revolución defendida por los autores en la Edad Moderna.

Pero volvamos de nuevo a nuestra fantasía épica que nos ayudará a comprender estas cosas. Tolkien nos habla de razas distintas (hombres, elfos, hobbits, enanos u orcos), cada una de distinto origen. El autor señala que la mayoría de los hombres descienden de un pueblo, los numenóreanos. Es un pueblo isleño, pues Númenor es una isla. La isla se organiza como una monarquía hereditaria, como es común en la Tierra Media, en la que los reyes normalmente respetan la justicia y el orden jurídico dado. Esta monarquía, sin embargo, comienza a corromperse.

Los hombres, a diferencia de los elfos, se morían. Normalmente los hombres no habían considerado la muerte como un castigo, peor luego empiezan a temerla. Por ello, algunos reyes de Númenor empezaron a envidiar a los elfos y no querían morir. Esto ocurre en la etapa de mayor

esplendor material que coindice con su decadencia moral y la división del pueblo en dos grupos. El pueblo de Númenor se divide entre los que podríamos llamar "nacionalistas" (Amigos del Rey, que se enfrentan a los Valar y los elfos) y los cosmopolitas (Amigos de los elfos).

Los últimos reyes de Númenor, antes de su destrucción son "nacionalistas". El último, el peor de todos, es Ar-Pharazon. Este, con su pretensión de dominar el mundo, reta al mismísimo Sauron y se lo lleva prisionero a Númenor. El rey no comprende que Sauron es lo bastante inteligente como para destruirle de formas más sutiles que con una guerra o por la fuerza de las armas. Sea como fuere, Ar-Pharazon representa perfectamente al rey convertido en tirano.

Por un lado, al tirano en sentido antiguo, como el que divide a la comunidad política. Y, también, en sentido medieval. Por tanto, el rey destruye dos límites: la equidad y el orden jurídico dado (el Derecho consuetudinario). Empieza a castigar injustamente a los "Amigos de los elfos", al prohibir las lenguas élficas y penaliza toda relación con ellos. Además, abandona la tradición de sus padres al derribar el árbol blanco, símbolo del esplendor del reino. La tiranía concluye con la destrucción de la isla por parte de los Valar (los dioses de la Tierra Media).

Ar-Pharazon es un excelente ejemplo de tirano. Pero vayamos un paso más en la reflexión política medieval. El siguiente autor importante es Tomás de Aquino (S. XIII). Aquino subraya que, aunque el rey no esté legalmente sometido a la amenaza de sanción, su deber de actuar en favor de la comunidad es absoluto. Esto, como se ve, sigue la misma línea de Salisbury: es necesario respetar la equidad y el orden jurídico dado.

Como es común en la época, Aquino considera la monarquía la forma ideal de gobierno, como en la Tierra Media. De acuerdo con su gran metáfora organicista el rey es el corazón de la comunidad. Para él la monarquía puede convertirse en tiranía, pero más peligrosa es la democracia en este sentido porque donde muchos gobiernan es fácil que alguno pierda al camino al bien.

Aquino prevé límites a la monarquía, entre ellos también, como Salisbury, la resistencia de pueblo ante el tirano. Pero esta resistencia está rodeada de mil cautelas, para que al oponerse al tirano el pueblo no se

divida en distintas facciones y el resultado sea peor. El derecho de resistencia sirve para evitar la tiranía, pero es algo por completo distinto de la revolución.

Es expresión de una comunidad capaz de generar los justos antídotos contra los peligros de la división y de la disolución. Es manifestación de que existe un orden jurídico y político firme. Pero, si decimos que el derecho de resistencia no es revolución, ni tampoco caben discrepancias individuales, ni por facciones… ¿Qué es? ¿Qué ejemplo se puede dar de esto? En el espíritu medieval lo normal será que las discrepancias del pueblo se canalicen a través de magistrados y ministros o consejeros. Lo que temen los medievales es que la resistencia cause males mayores, por eso tantas cautelas.

Volvamos con el tirano Ar-Pharazon. Este rey tenía sus consejeros. El reino estaba en decadencia moral y la aristocracia, que le aconsejaba, los Señores de Andúnië, tratan de rectificar el corazón del rey con consejos más atinados. Aunque esto parezca poca cosa es precisamente un ejemplo de derecho de resistencia. Ofrecer consejos más atinados para tratar de persuadir al tirano de que rectifique es un ejemplo de derecho de resistencia. Como se ve es grandísima la distancia del derecho de resistencia respecto de la revolución, pero hay que pensar que hoy la autoridad es habitualmente cuestionado, y en la Edad media era venerada.

4. RESULTADOS

1. El uso de *El Señor de los Anillos* como herramienta de enseñanza puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor la política y la estructura social de la Edad Media. Es una herramienta excelente dada, no solo su extraordinaria calidad literaria, sino por el conocimiento que el propio autor tenía de la Edad Media.

2. Además, permite que el aprendizaje sea más interesante, pero no necesariamente divertido. No se trata de convertir la clase en un juego, sino de introducir un elemento narrativo en la misma. Las narraciones constituyen una ayuda singularmente eficaz para lograr una clase exitosa en la que las ideas

principales queden grabadas. No se trata de sustituir los conceptos o nociones por narraciones, pero sí de ilustrarlos. Esto es particularmente verdad y, hasta cierto punto, imprescindible, cuando estudiamos historia política. La historia es una narración y, aunque se empleen conceptos para estudiarla, debe ser comprendida como eso, como una historia.

3. La capacidad de comprensión exige un ejercicio de imaginación. La mera explicación de fenómenos causales como lo que llevan a cabo los científicos de la naturaleza no requiere ninguna imaginación. Los datos ofrecen una respuesta que es así y ya está. No es necesario interpretarla, atribuirle un significado, ni comprenderla. La mera exposición de datos, que puede funcionar en las ciencias de la naturaleza, no facilita que el acto de comprender tenga lugar en las ciencias hermenéuticas o sociales. O, al menos, el acto de comprender puede lograrse de forma más directa mediante la puesta en relación de los contenidos de la clase con narraciones como esta.

4. El uso de *El Señor de los Anillos* permite superar simplificaciones de la Edad Media. Un período muy largo y variado de diez siglos no puede ser reducido políticamente al fenómeno de las teocracias. Si la Ilustración ofreció una visión sesgada de la Edad Media, como un período oscuro, el *Legendarium* de Tolkien podría llevarnos a idealizarla. Sin embargo, no cabe duda de que una visión histórica que busque la verdad debe admitir las luces y las sombras de cada período.

5. CONCLUSIONES

La innovación docente mediante literatura. En particular, el uso de la obra de J.R.R. Tolkien, *El Señor de los Anillos,* puede ayudar a los estudiantes a aprender de una manera más entretenida e interesante. No se trata de convertir la clase en un juego, sino de acerca el atractivo de la narración que es una forma muy antigua de enseñanza.

Esta metodología puede emplearse para un tema concreto de historia política (la Edad Media), pero no sirve para otras épocas (Antigüedad o Edad Moderna). No obstante, esto no es un inconveniente, pues no se trata de ofrecer una clase como la propuesta en cada uno de los temas de la asignatura y en cada una de las clases, sino introducir elementos que rompan la rutina de las clases magistrales en algunas de estas sesiones. Además, los estudiantes pueden relacionarse con los personajes de la obra, cumbre de la literatura, en lugar de simplemente estudiar hechos históricos.

8. REFERENCIAS

Fioravanti, M. (2001). Constitución: de la Antigüedad a nuestros días. Trotta

Tolkien, J. R. R. (1986). El Señor de los Anillos. Círculo de lectores

Tolkien, J. R. R. (2001). El Silmarillion. Minotauro

Tolkien, J. R. R. (2013), El Hobbit. Minotauro.

RECONFIGURANDO LAS SESIONES PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA 'CINE Y TELEVISIÓN EN ESPAÑA': RETOS E INNOVACIONES

SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

'Cine y televisión en España' es una asignatura que se imparte en el cuarto año del Grado en Comunicación Audiovisual y en el quinto del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. Se trata de una asignatura histórica, centrada en la evolución de la historia del cine y la televisión españoles, principalmente desde la década de los años cincuenta, con la llegada de las primeras influencias de modernidad cinematográfica tras décadas de cine clásico y el inicio de las emisiones televisivas regulares, hasta la actualidad, prestando gran atención a evoluciones estéticas y culturales en relación con ambos medios de comunicación. En este capítulo, se expondrán distintas estrategias que se han utilizado durante los últimos años para reconfigurar las sesiones prácticas de la asignatura teniendo como fines destacados mantenerla vigente, renovarla en términos teóricos, analíticos y de contenidos audiovisuales y potenciar la participación e implicación del alumnado en ellas.

2. OBJETIVOS

Estas estrategias de innovación docente surgen como respuesta a posibles riesgos relacionados con la impartición de la asignatura 'Cine y televisión en España'. En general, es posible afirmar que toda asignatura de historia corre diversos riesgos. Uno muy importante es que esta pueda quedar progresivamente obsoleta, en términos de contenidos y enfoques,

en tanto que la historia, la sociedad y la cultura siguen avanzando con el paso del tiempo y resulta necesario integrar nuevos casos de estudio, tendencias y miradas. Otro riesgo muy relevante es caer en un enfoque memorístico que sustente la evaluación en gran medida en la memorización de fechas y datos, sin lograr un aprendizaje más profundo y razonado que ponga en relación los diversos elementos aprendidos. En el caso particular de esta asignatura, 'Cine y televisión en España' aparece en los dos últimos cursos de las carreras antes mencionadas, el Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. En tales momentos, muchas y muchos estudiantes ya se encuentran muy involucrados realizando prácticas curriculares en paralelo a cursar las últimas asignaturas de cada carrera y suelen tener gran preocupación por su futuro laboral tras el fin de sus estudios. Por ello, existe la posibilidad de que su implicación personal e intelectual no sea tan alta como pudiera, limitándose más bien al fin de lograr de un aprobado.

Frente a tales riesgos, se han desarrollado las estrategias de innovación docente que se expondrán en las siguientes páginas, guiadas por los objetivos de mantener vigente la asignatura, de renovarla en términos teóricos, analíticos y de contenidos audiovisuales y de potenciar la participación e implicación del alumnado en ella. En relación con estos objetivos principales, se han planteado algunos derivados, tales como explorar nuevas vías para la realización de trabajos prácticos y su evaluación. Los deseos de seguir actualizando los contenidos y perspectivas de la asignatura han sustentado la adopción de una mirada crítica sobre la tradición bibliográfica y la inclusión de casos de estudio en sintonía con tal actualización. En este sentido, se ha puesto el foco en integrar mayor perspectiva de género, en aras de promocionar una educación más inclusiva e igualitaria, como se explicará más adelante.

3. METODOLOGÍA

En relación con los objetivos planteados, se ha desarrollado una revisión de bibliografía, contenidos, perspectivas teóricas y analíticas y casos de estudio. Se han propuesto nuevos casos de estudio, bien como parte de

un listado de visionados obligatorios, bien como ejemplos que son analizados en clase, o bien como títulos incluidos en las presentaciones semanales por parte de las y los estudiantes. En este ámbito, como se ha adelantado, ha sido muy importante la mayor inclusión de perspectiva de género, tan relevante en términos de innovación docente en la contemporaneidad frente a viejos sesgos androcéntricos, con el fin de promover y conseguir una mayor igualdad entre estudiantes y en la sociedad.

Más allá de los análisis que, de diversas formas, se han realizado en cada clase práctica, de carácter evaluable o no, sobre todo se ha prestado gran atención a crear un nuevo tipo de trabajo final relevante en la calificación final, caracterizado por una mayor orientación práctica y una mayor adaptabilidad a los intereses personales y académicos de cada estudiante. Para lograr flexibilidad y, a la vez, rigor en términos de evaluación, se ha propuesto una metodología de selección de casos de estudio representativos en relación con un tema libre, pero con la supervisión del profesor, como se detallará en páginas posteriores. La investigación en bibliografía y fuentes documentales históricas se complementa con el análisis razonado y crítico de cada estudiante en relación con el tema elegido, pero también con su propia reflexión sobre sus decisiones desempeñando labores de investigación y análisis.

Aunando tales dimensiones, se ha tratado de lograr una mayor reflexión sobre la materia contemplada en el programa formativo por parte de las y los estudiantes y a la vez se ha procurado que la asignatura gane en diversidad y en adaptabilidad a los intereses personales y profesionales de cada integrante del alumnado, como se ha apuntado. En relación con ello, se ha establecido como obligatorio un seguimiento de su labor de investigación en relación con el trabajo final de la asignatura, al menos con una tutoría, como más adelante se expondrá, y que se tome consciencia, no solo sobre las posibilidades de utilizar herramientas digitales sino también documentos históricos accesibles en archivos públicos. Así, se ha combinado una labor de guía en relación con la realización del trabajo final de la asignatura y se ha impulsado el aprendizaje autodirigido por parte del estudiantado, sobre la base de herramientas teóricas y recursos planteados en clase.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1. Revisando contenidos, perspectivas y casos de estudio

Los estudios sobre cine y televisión en España y su historia están muy ligados a diversos debates que se han desarrollado durante décadas fuera y dentro del mundo académico. Como han señalado Castro de Paz y Cerdán, hasta los años noventa no surgió una primera generación de estudiosos de cine formados en el ámbito universitario; hasta entonces, mucho de lo escrito sobre historia del cine español era obra de autores más bien ligados al ámbito del periodismo y de la crítica cinematográfica, lo cual generaba ciertos sesgos a la hora de abordar la historia del cine nacional (2011-13-15). Como sintetizan estos autores,

> […] es necesario subrayar cómo ambas prácticas [historiografía del film y crítica cinematográfica] responden a muy diferentes necesidades institucionales, y de discurso público, y por lo tanto no pueden asimilarse, por mucho que se confundan con más facilidad de la que sería conveniente. […] A principios de los años noventa las universidades españolas lanzaron a la primera generación de investigadores cinematográficos formados en sus aulas y no en las redacciones de revistas y diarios. […] ambas instituciones, la universidad y la crítica, recogen praxis bien diferenciadas tanto en sus principios epistemológicos, como en la metodología empleada o los objetivos perseguidos por cada una de ellas. Este trabajo de investigación […] tiene como objetivo repensar la historia del cine español desde una posición menos dogmática de lo hecho al menos hasta mediados de la década de los noventa del siglo pasado (2011, 13-15).

En este sentido, podría hablarse largo y tendido sobre cuestiones como, por ejemplo, si se debe seguir priorizando en los estudios históricos sobre audiovisual solo un canon elaborado teniendo en cuenta sobre todo criterios artísticos. En España, durante décadas, muchos críticos e historiadores han tendido a dejar de lado el estudio de la cultura popular debido a prejuicios estéticos e ideológicos, considerándola apresuradamente carente de interés. Hubo que esperar a trabajos como la *Antología crítica del cine español* (Pérez Perucha, 1997) para que empezaran a tener mayor lugar visiones más integradoras de lo popular; sin embargo, muchos casos de estudio, fenómenos y tendencias muy relevantes en términos populares e industriales no se han empezado a abordar hasta muy recientemente. Por ello, si hablamos sobre sociedad, cultura y sus

relaciones con los medios de comunicación, resulta necesario integrar un mayor número de casos de estudio de carácter más popular entre otros más aceptados dentro de un canon artístico tradicional.

Como otras asignaturas de historia audiovisual, las clases prácticas de 'Cine y televisión en España' proponen una lista de visionados obligatoria a las y los estudiantes. En ella, se han planteado títulos clásicos dentro de tales coordenadas de canon artístico como *Surcos*, dirigida en 1951 por José Antonio Nieves Conde, clave para hablar sobre la influencia del neorrealismo en España y obra maestra de muchas películas que integran miradas más críticas y realistas sobre la sociedad española durante el franquismo. Por supuesto, permanecen títulos como el clásico *¡Bienvenido, míster Marshall!*, dirigida por Luis García Berlanga en el año 1952, o se introducen otros ejemplos destacados como *Nueve cartas a Berta* (Basilio Martín Patino, 1965), obra clave dentro del llamado Nuevo Cine Español de los años sesenta.

Sin embargo, también se han introducido otros filmes, siguiendo perspectivas teóricas desarrolladas por académicos españoles o hispanistas de universidades extranjeras que trabajan desde el campo de los Estudios Culturales durante los últimos años, tales como Jo Labanyi (1997, 2000), José Luis Castro de Paz (2012), Vicente Benet (2012) o Juan Carlos Ibáñez (2017). En relación con ello, se han integrado entre los visionados obligatorios obras de enorme éxito popular como *Pero… ¡en qué país vivimos!*, dirigida por José Luis Sáenz de Heredia en 1967 y protagonizada por Manolo Escobar y Concha Velasco, con 4.054.235 espectadores acreditados en la base de datos del ICAA (Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales). Una película como esta permite abordar un tema tan relevante en la actualidad como el de las guerras culturales, pues ya lo presenta de forma clara: aquí, él representa la tradición, el machismo, la canción española muy ligada a un imaginario tradicional andaluz, mientras que ella encarna la modernidad, ciertos impulsos feministas y la nueva música ye-yé. En este sentido, cabe observar que, al estar la mayoría de estudiantes, por su juventud y otros gustos culturales, ajenos y ajenas a los viejos prejuicios tradicionales contra el cine popular español, elocuentemente suelen conectar más con las películas populares, con sus elementos transgresores en conflicto con

otros más convencionales, que con las obras tradicionalmente más ligadas a un canon artístico convencional.

En la misma línea, al abordar el ámbito de la televisión, se han propuesto como visionados ejemplos como el primer capítulo de la serie *Médico de familia*, emitida en Telecinco entre 1995 y 1999, y que, además de sobre cultura y sociedad, nos permite hablar sobre industria, pues fue una serie que generó una forma de crear ficción televisiva de enorme éxito durante muchos años de marcado carácter industrial. En este sentido, y a pesar de que no hace tanto tiempo de su emisión, resulta también relevante recuperar casos de estudio como este porque la mayoría de estudiantes, por su edad, no los conocen o no los han visto nunca, dado que nacieron ya entrados los dos miles, en tiempos en los que incluso programas de telerrealidad como *Gran Hermano* u *Operación Triunfo* llevaban años emitiéndose.

En relación con la televisión, debe tenerse en cuenta que, debido a la menor legitimación cultural que tradicionalmente ha tenido el medio en España, no ha habido estudios televisivos rigurosos y profundos hasta hace no demasiados años. Al respecto, debe destacarse el carácter pionero de obras como *Historia de la televisión en España* (Manuel Palacio, 2001), *Las cosas que hemos visto* (editado por Palacio en 2006) o el capítulo "Made in Spain" contenido en *La cultura de las series* (Cascajosa Virino, 2016, 213-249), importante análisis panorámico de los cambios industriales de la ficción televisiva nacional durante las últimas décadas, que afortunadamente han abierto el foco historiográfico y analítico en el ámbito académico.

Muy vinculado a lo expuesto hasta aquí en este apartado, se desea destacar el hecho de que se ha potenciado en estos últimos cursos académicos la integración y el desarrollo de perspectiva de género en las clases prácticas de esta asignatura. En este sentido, se tiene muy presente que, a lo largo de los últimos años, se han incrementado los debates e iniciativas en relación con la mayor integración de perspectiva de género en los estudios universitarios españoles para desarrollar miradas más igualitarias en los programas formativos. Tradicionalmente, han sido hombres quienes han tenido mayor acceso a los medios de producción artística y mayor peso y voz en la esfera pública, no solo como creadores,

sino también como críticos e historiadores. Al respecto, es elocuente el hecho de que, en la historia del cine español, hasta los años setenta, casi no hubiera mujeres directoras. Sin embargo, frente a los sesgos tradicionales, resulta clara la necesidad de poner en valor las voces y miradas de mujeres y tener muy en consideración al analizar una determinada obra cómo esta representa las relaciones entre hombres y mujeres y los discursos disponibles en cada contexto de producción sobre el género pues, consciente o inconscientemente, toda obra dialoga con los discursos culturales existentes en el momento histórico de su creación.

En las clases prácticas de 'Cine y televisión en España', se establece una lista obligatoria de visionados de la asignatura para todo el cuatrimestre, como se ha indicado. Asimismo, como cada semana está dedicada a un tema, en cada sesión se analizan en clase al menos tres casos de estudio representativos relacionados con el mismo; además, un grupo de estudiantes hace una presentación relacionada sobre un contenido propuesto por el profesor. En esas tres áreas, se han integrado obras creadas por mujeres, para poner en valor sus contribuciones en términos históricos, y, por supuesto, perspectiva de género a la hora de contextualizarlas y analizarlas.

En primer lugar, en el listado de visionados obligatorios, por ejemplo, para una de las semanas dedicadas al cine del periodo de la Transición a la democracia, se ha incluido *Función de noche*, dirigida en 1981 por Josefina Molina, documental centrado en la actriz Lola Herrera y en cómo su trabajo en la obra teatral *Cinco horas con Mario*, escrita por Miguel Delibes, le llevó a reflexionar sobre sí misma como mujer limitada por convenciones y represiones, en tanto que educada durante la dictadura franquista, y sobre las dificultades de liberarse de las mismas.

En el terreno de la televisión, más complicado para hablar de autoría muchas veces por presentar formas de producción más industriales, se ha aprovechado que la ficción televisiva previa a la llegada de las televisiones privadas sí era más autoral, en tanto que era más frecuente que una misma persona escribiera y/o dirigiera todos los capítulos de una misma serie, para incluir como visionado, por ejemplo, *Anillos de oro*, ficción emitida por Televisión Española en 1983 escrita y protagonizada por la dramaturga Ana Diosdado. Como es sabido, la serie giraba en

torno a la (entonces) novedad del divorcio, presentando a una pareja de abogados especializados en divorcios que, en cada episodio, afrontaban un caso distinto, naturalizando esta nueva posibilidad, legal y social, como una realidad asumible en la sociedad española. Con ejemplos como los señalados, se pone de relieve que muchos avances relacionados con la libertad y la autonomía de las mujeres se han conseguido hace no demasiado tiempo y que para lograrlos fue clave el periodo de la transición a la democracia.

En el ámbito de los casos de estudio analizados cada semana, también se han integrado títulos como *Segundo López, aventurero urbano*, película dirigida en 1952 por Ana Mariscal, y uno de los escasos ejemplos de largometrajes dirigidos por mujeres durante la dictadura franquista. En este caso, es una obra representativa para hablar sobre la llegada al cine español de influencias del neorrealismo italiano durante los primeros años cincuenta.

En el terreno de las presentaciones que, cada semana, un grupo de estudiantes debe defender, por ejemplo, para otra de las sesiones sobre el periodo de la Transición a la democracia, se ha propuesto como tema la figura de Pilar Miró, en tanto que cineasta pionera. Esta presentación ha permitido a cada grupo que ha elegido ese tema conocer o revisar películas como *El crimen de Cuenca*, de 1979, caso destacado para reflexionar sobre la libertad de expresión ya en democracia, debido a los problemas que sufrió para poder circular y verse, o *Gary Cooper, que estás en los cielos*, de 1981, que presenta como protagonista a una mujer creadora, en concreto realizadora de televisión, como la propia Miró había sido.

No se ha descuidado la perspectiva de género en relación con otros casos en los que no era posible hablar de mujeres creadoras en roles de dirección y/o guion. Por ejemplo, para hablar sobre cine comercial durante el franquismo, se ha trabajado con títulos como *El último cuplé*, dirigida por Juan de Orduña en 1957, película que consagraría a la actriz Sara Montiel como estrella enormemente taquillera. Al hablar sobre estrellato, cine clásico y convenciones de género, se han introducido teorías más desarrolladas en los estudios sobre cine anglófono, en concreto en el ámbito de los *star studies* impulsados por Richard Dyer con su clásico

libro *Stars* [1979]. Asimismo, se evidencia cómo una figura como Sara Montiel introdujo elementos de marcado potencial transgresor en términos de género y sexuales durante los años cincuenta y sesenta, los cuales están siendo muy reivindicados en años recientes en el ámbito académico (al respecto, véanse, por ejemplo, los trabajos de Perriam [2006] o Bou y Pérez [2022]).

El interés por estos temas y, en muchas ocasiones, el descubrimiento de figuras o títulos por parte de las y los estudiantes se han visto reflejados en los trabajos finales de la asignatura. En ellos, cada alumna o alumno puede elegir un tema voluntario relacionado con la asignatura y trabajar en mayor o menor medida con la tutorización del profesor. Así, han ido proliferando trabajos sobre mujeres cineastas, como la propia Pilar Miró o Icíar Bollaín, sobre estrellas como Sara Montiel o Concha Velasco y cómo introdujeron elementos transgresores en el cine del franquismo, o también sobre representaciones de género en épocas o filmografías específicas.

También ha habido cabida para analizar obras relevantes en términos de diversidad sexual, tales como *Los placeres ocultos (1977)*, largometraje dirigido por Eloy de la Iglesia que presenta al primer protagonista abiertamente homosexual del cine español desde una perspectiva legitimadora y pedagógica para contrarrestar viejos prejuicios e ignorancia, o bien el documental *Ocaña. Retrat intermitent* (Ventura Pons, 1977), centrado en la figura del artista José Pérez Ocaña y su personalidad rupturista. Así, igualmente en este ámbito se pone de relieve la importancia del periodo de la Transición a la democracia como un momento clave en el que el audiovisual español ofrece otras imágenes, otros relatos y otras perspectivas hasta entonces menos o nada visibles, más ligados a coordenadas de modernidad y libertad frente a caducos modelos temáticos e ideológicos tradicionales.

4.2. Un nuevo tipo de trabajo final: investigación aplicada

Más allá de estas apuestas por integrar contenidos y miradas más plurales y actualizados del mundo de la investigación académica actual en el marco de la asignatura, se ha trabajado especialmente en rediseñar el trabajo final de la misma, como se ha adelantado en páginas anteriores. Tradicionalmente, una estrategia de evaluación había sido que las y los

estudiantes hicieran un trabajo sobre películas específicas elegidas por el profesorado, todos las mismas. Sin embargo, en tiempos en los que existe tanta información en internet, y no siempre muy rigurosa, cabía preguntarse hasta qué punto podía seguir siendo útil este planteamiento. Por otra parte, otra pregunta que se planteó era cómo podía la asignatura ser más útil al perfil y a los intereses específicos de cada estudiante, en términos académicos y profesionales, para lograr una mayor implicación de su parte y, también, una mayor satisfacción con el conocimiento adquirido a partir de la realización de la asignatura.

Así, surgió la idea, llevada a cabo durante los últimos dos años, consistente en la realización de un trabajo final cuya temática puede ser escogida libremente por cada alumna o alumno, el cual es tutorizado por el profesor. La temática debe estar relacionada con la asignatura y presentar un enfoque histórico, aun cuando se aborden casos de estudio muy recientes. Para evitar entregas de última hora poco elaboradas, se planteó como requisito obligatorio que, al menos, una tutoría tuviera lugar antes de la mitad del curso para aprobar el tema y hablar sobre cómo podría desarrollarse el trabajo, garantizando de esta manera el cumplimiento de unos mínimos de esfuerzo y dedicación.

Asimismo, para desarrollar este trabajo final, se establecieron una serie de requisitos obligatorios que posibilitaran una base teórica y documental suficiente. Entre ellos, cabe destacar la apuesta por la metodología de la selección de casos de estudio representativos, para entender y razonar mejor tendencias y evoluciones históricas, para evitar así el análisis de posibles ejemplos aislados y únicos, y para evitar también trabajos que sean una mera enumeración de datos donde mucho se obtenga de internet. Así, por ejemplo, si el trabajo se realiza sobre una tendencia o un o una cineasta o creador/a de televisión, deben escogerse tres obras representativas para explicar cada tema de forma sintética y significativa. De esta forma, se prioriza el análisis y la reflexión autónoma, que cada estudiante debe desarrollar personalmente, frente a la mera enumeración de datos. Al requerirse sintetizar las claves de un tema en torno al análisis de tres casos de estudio, es necesario un esfuerzo de síntesis y una reflexión sobre las propias decisiones para el desarrollo del trabajo y la justificación de la relevancia y el carácter significativo de cada obra.

También se procura conseguir de esta manera un aprendizaje más profundo de la historia audiovisual española y de pensamiento razonado al respecto.

Mientras tanto, con otros requisitos se promueve un mejor conocimiento de metodologías y fuentes históricas. Para ello, se plantea que el trabajo tenga tres componentes básicos: búsqueda de bibliografía académica, búsqueda documental y el análisis de casos de estudio citados. En el terreno de la bibliografía académica, ha resultado necesario establecer como aspecto obligatorio que se utilicen materiales físicos como libros, pues hay quienes, en años anteriores, han prescindido del todo de ellos. Para ayudar en la búsqueda bibliográfica y que se cumpla el requisito de que sea académica, se proponen títulos clave a partir de los cuales las y los estudiantes pueden ir descubriendo otros.

Para la búsqueda documental, se promueve que las y los estudiantes acudan a archivos o bibliotecas como Filmoteca Española, Biblioteca Nacional, la Hemeroteca Municipal de Madrid o el Archivo General de la Administración. El objetivo es que manejen documentos históricos que les permitan tener visiones directas de los contextos que trabajen, no solo mediadas por la bibliografía. Por ejemplo, pueden trabajar con materiales de prensa, tales como críticas, noticias, entrevistas, o documentos de producción como guiones o argumentos conservados. También pueden acceder así a expedientes de censura o a libros publicados hace décadas a los que es difícil acceder. También se les da a conocer hemerotecas digitales como las de los periódicos generalistas *ABC* o *La Vanguardia* o la que ofrece la Biblioteca Nacional de España en su web con acceso abierto.

Mediante estas pautas sobre búsqueda bibliográfica y búsqueda en archivos históricos, se pone en valor que no es solo relevante conocer medios y fuentes digitales sino que también es importante no olvidar por completo los formatos físicos, sobre todo para consultar monografías y obras de referencia. Además, se invita a conocer a instituciones públicas (y a acceder directamente a ellas) que contienen valiosos materiales a disposición de la ciudadanía, cuyos recursos muchas personas no consultan por desconocimiento de sus procedimientos y posibilidades. Al manejar en primera persona documentación histórica, se estimula

aprovechar los recursos de carácter público disponibles y la familiarización con instituciones públicas abiertas a la sociedad.

Igualmente, al tomar las riendas de su propia investigación y al estar esta adecuada a sus propios intereses académicos y profesionales, las y los estudiantes sienten cierto empoderamiento como investigadores y analistas, pues no se limitan a recopilar o citar lo que otras personas han escrito y trabajado previamente, sino que, partiendo de bibliografía de referencia, pueden construir sus propios discursos, con sus voces y miradas. En otras palabras, se desarrolla así un trabajo de activación en términos de investigación y análisis frente a fórmulas caracterizadas por mayor pasividad. En síntesis, el alumnado puede sentirse más empoderado al trabajar sobre temas más cercanos a sus intereses, acceder sin mediación a documentación histórica, redescubrir y releer obras y materiales documentales, descubriendo y/o profundizando en diversas cuestiones relacionadas con su tema elegido. En paralelo, la posibilidad de mantener un proceso de tutorización continuado más allá de una primera reunión inicial con el profesor favorece que el alumnado saque a lo largo del tiempo el máximo partido posible a la oportunidad que supone la realización de este trabajo en términos de obtención de resultados provechosos, para la asignatura y fuera de ella. En este sentido, por ejemplo, las labores de búsqueda bibliográfica o de acceso a archivos históricos pueden allanar el camino hacia futuros Trabajos de Fin de Grado, especialmente aquellos desarrollados en la modalidad de investigación académica.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de estas iniciativas de innovación docente han sido muy positivos, y la satisfacción del alumnado se ha visto reflejada en las encuestas de evaluación de la docencia que se realizan durante las últimas semanas lectivas de cada cuatrimestre. En ellas, además de muchos comentarios positivos por parte del alumnado, de los cinco grupos prácticos en los que se han desarrollado, en todos los resultados han sido superiores a 4 sobre 5 puntos, llegándose a alcanzar en cuatro de ellos más de 4.5 sobre 5.

En este sentido, quisiera destacar como aspectos que han podido ser claves en estos buenos resultados, por un lado, el seguimiento individualizado que se hace del trabajo de cada estudiante y, por otro, y entrelazado con el primero, la posibilidad de que cada estudiante trabaje sobre temas más próximos a su perfil y a sus intereses específicos tanto en términos académicos como profesionales, siempre dentro del marco temático de la asignatura, lo cual permite que le saquen el máximo provecho y valoren más el tiempo y la dedicación empleados en la realización de este trabajo final, percibiéndolo como algo más útil y relevante para sus trayectorias. Creemos que el efecto más positivo de estas iniciativas ha sido el incremento de la motivación por aprender e invertir energía en la realización de un trabajo que resulta más satisfactorio para el alumnado. Asimismo, la posibilidad de articular sus propios discursos como investigadores y analistas, con sus voces y miradas, ha resultado empoderadora, y muchos y muchas estudiantes han descubierto elementos de interés que desconocían o conocían poco en relación con la historia audiovisual española o bien han podido profundizar en ellos. En este sentido, la actualización y renovación de las perspectivas teóricas que se ha ido desarrollando ha sido muy apreciada, sobre todo en lo que respecta a la perspectiva de género, y la reivindicación de figuras de mujeres creadoras o artistas se ha traducido en la realización de diversos trabajos de temática libre sobre algunas de las mismas, quedando clara su activación como referentes para una parte del alumnado.

De cara al futuro, se desea seguir desarrollando estas iniciativas, fomentando una educación inclusiva y actualizada donde los trabajos prácticos se puedan seguir aproximando con flexibilidad a los intereses académicos y profesionales de cada estudiante. Una posible iniciativa que podría implementarse es la puesta en común de los trabajos de investigación, con el fin de que el conocimiento adquirido sobre cada tema voluntario pueda ser compartido con el resto del alumnado al final del curso. Igualmente, se podría incrementar el porcentaje de peso en la nota final de las clases prácticas, que ahora mismo se sitúa en un 40% frente a las clases teóricas y podría ascender a 50% o 60%, para seguir potenciando la participación e implicación en el aprendizaje práctico. En síntesis: estas estrategias de innovación docente llevadas a cabo durante los dos últimos

cursos académicos se han demostrado exitosas, por lo que resultan un estímulo indudable para seguir profundizando en ellas y mantener lo más viva posible la asignatura 'Cine y televisión en España', animando a nuestro alumnado a conocer más y mejor nuestra historia audiovisual.

6. REFERENCIAS

Benet, V. J. (2012). El cine español. Una historia cultural. Paidós.

Bou, N. y Pérez, X. (Eds.) (2022). El deseo femenino en el cine español (1939–1975). Cátedra.

Cascajosa Virino, C. (2016). La cultura de las series. Laertes.

Castro de Paz, J. L. y Cerdán, J. (2011). Del sainete al esperpento. Relecturas del cine español de los años 50. Cátedra.

Castro de Paz, J. L. (2012). Sombras desoladas. Costumbrismo, humor, melancolía y reflexividad en el cine español de los años cuarenta. Shangrila Textos Aparte.

Dyer, R. (1979). Stars. British Film Institute.

Ibáñez, J. C. (2017). Cine, televisión y cambio social en España. Síntesis.

Labanyi, J. (1997). Race, Gender and Disavowal in Spanish Cinema of the Early Franco Period: The Missionary Film and the Folkloric Musical. Screen, 38 (3), 215-227.

Labanyi, J. (2000). Feminizing the Nation: Women, Subordination and Subversion in Post-Civil War Spanish Cinema. En Sieglohr, U. (Ed.), Heroines Without Heroes: Reconstructing Female and National Identities in European Cinema (1945-1951), 163-181. Casell.

Palacio, M. (2001). Historia de la televisión en España. Gedisa.

Palacio, M. (Ed.) (2006). Las cosas que hemos visto. 50 años y más de TVE. Instituto Oficial de RTVE.

Pérez Perucha, J. (Ed.). (1997). Antología crítica del cine español, 1906-1995. Flor en la sombra. Cátedra, Filmoteca Española.

Perriam, C. (2006). Sara Montiel: entre dos mitos. Archivos de la Filmoteca, 54, 196-209.

LA GUÍA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CECOP-RAMSAR *(COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN, CONCIENCIACIÓN Y PARTICIPACIÓN)*: UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA GEOGRAFÍA DEL PAISAJE

JONATAN ARIAS-GARCÍA
Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física (UGR)

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, además de una reforma curricular, una renovación metodológica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Miguel Díaz, 2006; López López, 2007). En este contexto, el proceso educativo no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos sino que prevalece el "aprender a aprender", por lo que constituye una oportunidad para la implementación de diferentes instrumentos y modelos de enseñanza: estudio de casos *(case study),* resolución de ejercicios y problemas *(problem solving)*, aprendizaje basado en proyectos *(project-based learning),* aprendizaje cooperativo *(cooperative learning)*, guías didácticas *(didactic guides)*, etc. (Benito y Cruz, 2005; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Sanfabián Maroto, Belver Domínguez y Álvarez Álvarez, 2014).

La guía didáctica constituye un instrumento que permite orientar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje logrando la interacción dialéctica de los componentes personales (profesorado y estudiantado) y los personalizados (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, formas de organización de la docencia, actividades y evaluación) (Pino y Urías, 2020). Cumple además con 4 funciones fundamentales: función motivadora (despierta el interés y mantiene la atención durante todo el

proceso de realización de la guía y sus actividades formativas), función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje, función de orientación y diálogo (fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático así como la interacción con los materiales y compañeros/as) y una función evaluadora al proponer ejercicios o actividades como un mecanismo de evaluación continua y formativa (Aguilar Feijoo, 2004). Se trata también de un instrumento cuya versatilidad permite su adaptación a cualquier asignatura y nivel educativo.

En materias donde los contenidos prácticos constituyen una parte fundamental de la formación, las guías didácticas se presentan como una herramienta útil que contribuye a la consecución de los objetivos y competencias. Así, en titulaciones universitarias como la Geografía y Gestión del Territorio, donde la ordenación y gestión del espacio, el territorio y el paisaje forman parte de su objeto de estudio, las guías didácticas se presentan como un interesante instrumento para la sistematización de los objetivos, actividades y competencias a adquirir en las prácticas de campo.

En relación con el paisaje (uno de los objetos de estudio de la disciplina geográfica), las enseñanzas universitarias sobre esta materia se han planteado desde diferentes enfoques conceptuales y metodológicos (Alomar-Garau, Gómez Zotano y Arias-García, 2017). No obstante, será con la entrada en vigor del Convenio Europeo del Paisaje (CEP) en el año 2000 cuando la formación relativa a la protección, planificación y gestión del paisaje suponga un nuevo reto para la Educación Superior (Arias-García, Gómez-Zotano y Martínez-Ibarra, 2016). Si además se presta una especial atención a aquellos paisajes más degradados y vulnerables, los paisajes asociados a las zonas húmedas podrían constituir interesantes casos de estudio dado que se estima que la extensión mundial de los humedales disminuyó entre un 64-71% en el siglo XX y su pérdida y degradación aún continúa en todo el planeta (Arias-García y Gómez-Zotano, 2015). Es por ello que el 2 de febrero de 1971 se aprobó la Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional (Convenio Ramsar). Se trata del mayor acuerdo internacional que promueve la conservación y el uso racional de los humedales (Arias-García y Gómez-Zotano, 2015). En la actualidad, la Lista de Ramsar es la red más extensa de áreas protegidas del mundo, incluyendo

más de 2.400 humedales que abarcan más de 2,5 millones de km^2 en los territorios de las 172 Partes Contratantes (países adheridos al Convenio),

Desde la entrada en vigor del Convenio Ramsar en 1975 han sido numerosos los objetivos, misiones y planes estratégicos que se han llevado a cabo en pro de la conservación y el uso racional de los humedales. Resulta de especial interés el programa CECOP sobre la *Comunicación, Educación, Concienciación* y *Participación* en materia de humedales. Se aprobó mediante la resolución X.8 en la COP10[27] en 2008 y desde entonces le han sucedido 4 programas CECOP, siendo el último el programa 2016-2024.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es diseñar una guía didáctica que, desde la visión paisajística, permita al alumnado iniciarse en las prácticas de campo como método de aprendizaje en Geografía. Para su diseño e implementación se ha seleccionado la asignatura *Geografía del Paisaje* de la titulación del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada y la laguna de Fuente de Piedra (Sitio Ramsar de la provincia de Málaga, España) como caso de estudio. La guía propuesta consta de 2 fases metodológico-procedimentales y 4 actividades secuenciadas que permiten al alumnado identificar, analizar y comprender la complejidad de los elementos y procesos físicos, socioeconómicos y culturales que interactúan entre sí y configuran los paisajes asociados a los humedales.

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL: LA CECOP-RAMSAR

De acuerdo con Arias-García (2018), aún en la actualidad no existe una definición de *humedal* universalmente aceptada como consecuencia de las numerosas clasificaciones, planteamientos, enfoques y tipologías de zonas húmedas existentes en el planeta. Si bien, la mayor parte de sus definiciones *científicas* se fundamentan de forma generalizada en las características o particularidades estrictamente ecológicas del ecosistema.

[27] En el marco de la Convención Ramsar y los países adheridos, la Conferencia de las Partes Contratantes (COP) es un órgano decisorio de nivel superior encargado de formular políticas y tomar decisiones en asambleas plenarias que se celebran cada 3 años. Hasta la fecha se han celebrado 14 COP. La última se ha celebrado entre el 5 y 13 de noviembre de 2022 de forma híbrida en Wuhan (China) y Ginebra.

Con la finalidad de superar la visión sectorial y/o ecosistémica de los humedales, desde el Convenio Ramsar se han ido impulsando numerosas iniciativas que persiguen transmitir una visión social y cultural de las zonas húmedas. En este contexto, la visión del programa CECOP es: *"Que los humedales se conserven, se utilicen de manera racional y se restauren. Y que todos reconozcan sus valores y beneficios"* (Resolución XX.9 de la COP de Ramsar).

De entre los 9 objetivos de la CECOP 2016-2024, la guía didáctica y propuesta formativa que se propone pretende dar cumplimiento al objetivo nº8: *"Apoyar la elaboración y distribución de materiales educativos que aumenten la conciencia acerca de los valores y servicios de los ecosistemas y el valor de los humedales para su uso en los entornos de enseñanza oficial, en los sitios Ramsar y por todos los actores de Ramsar"*[28], haciendo especial hincapié en el objetivo 8.3, según el cual los materiales educativos sobre humedales deberían incorporar los conocimientos y las prácticas culturales y tradicionales sobre estos ecosistemas.

En este sentido, los principios de la CECOP-Ramsar (*Comunicación, Educación, Concienciación y Participación*) sobre los que se sustenta el diseño de la guía didáctica se definen como:

- *Comunicación:* se refiere al intercambio de información, conocimientos y aptitudes sobre la conservación y el uso racional de los humedales a fin de velar porque todos los interesados/participantes puedan tomar decisiones con conocimiento de causa.

- *Educación:* proceso de aprendizaje permanente que puede informar, motivar y habilitar a la sociedad para respaldar la conservación de los humedales, no solo promoviendo cambios en la conducta de las personas, las instituciones, las empresas y los gobiernos, sino también introduciendo cambios en su estilo de vida.

- *Concienciación:* labor de promoción y fijación de una agenda que permita a los integrantes del grupo destinatario (en este

[28] La totalidad de los objetivos y metas de la CECOP 2016-2024 puede consultarse en la Resolución XII.9 de la COP12 de Ramsar, disponible en www.ramsar.org

caso, alumnado universitario) comprender el motivo de que sea tan importante ocuparse de las cuestiones relacionadas con los humedales y lo que pueden hacer para mejorar la situación de que se trate.

– *Participación:* implicación activa de los interesados en la práctica común de desarrollo, ejecución y evaluación de estrategias y medidas encaminadas a la conservación y el uso racional de los humedales. Los niveles y las clases de participación pueden ser muy variables, dependiendo del contexto específico y de las decisiones de los individuos, los grupos y las instituciones que dirigen el proceso.

3. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y CONTEXTO FORMATIVO

3.1. Justificación y objetivos

Pese a que tradicionalmente los humedales han tenido una visión estrictamente ecológica y/o ecosistémica, presentan ante todo un amplio valor educativo dado se trata de territorios donde convergen múltiples funciones y valores. Además de los estrictamente ecológicos, pueden añadirse otros de tipo social, histórico, estético, cultural, emocional, etc. (Arias García y Gómez Zotano, 2015; Viñals, 2002). Constituyen "aulas abiertas" donde se pueden observar, reconocer y analizar conceptos, fenómenos y procesos muy singulares (Anderson y Moss, 1993) por lo que constituyen espacios idóneos para el planteamiento de actividades docentes con un enfoque holístico y/o paisajístico.

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una guía didáctica que, desde la visión de la *Geografía del Paisaje*, permita al alumnado iniciarse en las prácticas de campo como método de enseñanza- aprendizaje en Geografía. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos secundarios:

– Que el alumnado adquiera una actitud proactiva respecto a la interpretación y valoración del paisaje, así como una actitud crítica, resolutiva y propositiva.

- Que el alumnado desarrolle un conocimiento integrado del medio geográfico en general y de los humedales en particular.
- Que el alumnado incorpore los términos "Comunicación", "Educación", "Concienciación" y "Participación" como conceptos clave para la planificación, gestión y ordenación de del paisaje de los humedales.
- Que el alumnado tome conciencia de que los acuerdos, convenios y/o tratados de carácter internacional (caso del Convenio Ramsar o el Convenio Europeo del Paisaje, entre otros) deben ser tenidos en cuenta en la protección, gestión y ordenación del territorio y del paisaje al constituir marcos internacionales de referencia.

3.2. CONTEXTO CURRICULAR DE LA GUÍA DIDÁCTICA: EL PAISAJE COMO CONTENIDO TRANSVERSAL DE LA GEOGRAFÍA

Las relaciones entre la sociedad y medio, objeto de estudio de la Geografía, se concretan o materializan en el *paisaje.* Es por ello que la *Geografía del Paisaje* está experimentando un importante proceso de renovación, un renacimiento conceptual y metodológico en el que esta disciplina juega un papel crucial en la promoción de la sensibilidad social e interés público que requiere la cuestión paisajística (Morote Seguido y Hernández Hernández, 2019).

Además, desde que España se adhirió al Convenio Europeo del Paisaje en 2008, la educación y formación en materia de paisaje adquiere un papel muy destacado en las líneas de actuación definidas por el propio Convenio.

Por todo lo anterior, la presente guía didáctica y propuesta formativa se insertaría en la asignatura *Geografía del Paisaje* del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada. Se incluye en el módulo "Ordenación y gestión territorial" y constituye una asignatura optativa de 6 créditos ECTS ofertada en 4º curso. De acuerdo con los resultados de aprendizaje planteados en la guía docente de la asignatura, la guía didáctica propuesta pretende dar cumplimiento a los siguientes:

- Analizar las variables ecológicas y culturales que interactúan en el paisaje.
- Establecer valores y fragilidades en el paisaje.
- Elaborar diagnósticos de estado y potencialidad de uso para las distintas unidades de paisaje.
- Establecer el valor patrimonial y estético de los paisajes.
- Definir las necesidades de conservación, restauración o diseño.
- Formular propuestas de valorización de los recursos paisajísticos para el fomento de un desarrollo local sostenible.
- Desarrollar proyectos de planificación y gestión del paisaje en el marco de la ordenación del territorio y del medio ambiente, o en relación con cualquier actuación sectorial en el territorio.

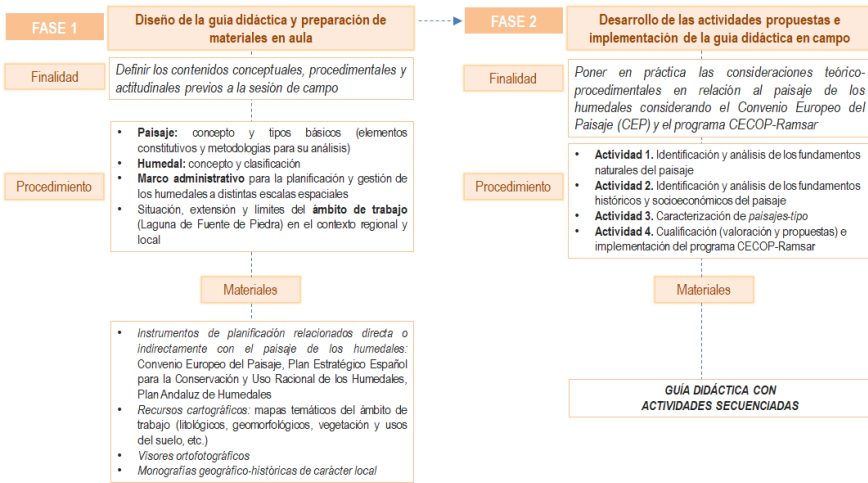
4. DISEÑO DE LA GUÍA DIDÁCTICA: METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES PROPUESTAS

4.1. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO-PEDAGÓGICO

El procedimiento metodológico consta de 2 fases que incluyen el diseño de la guía didáctica y preparación de materiales en aula (fase 1) y el desarrollo de las actividades propuestas e implementación de la guía didáctica en campo (fase 2) (Figura 1).

Ambas fases permitirán establecer y delimitar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura *Geografía del Paisaje*. Además, la propia orientación de la guía didáctica y sus actividades secuenciadas consideran en todo momento el desarrollo de la actitud crítica del alumnado en la detección de problemas ambientales, territoriales y especialmente paisajísticos. Del mismo modo, se espera del estudiantado que desarrolle una actitud proactiva y la proposición de soluciones alternativas.

FIGURA 1. *Síntesis del procedimiento metodológico para el diseño e implementación de la guía didáctica*

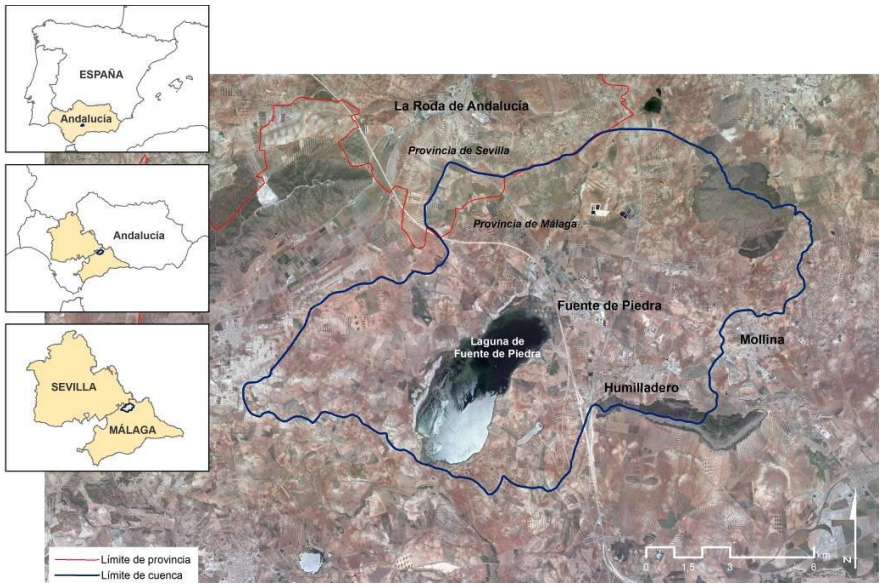


Fuente: elaboración propia

4.2. Ámbito de trabajo

La laguna de Fuente de Piedra se localiza en el municipio de Fuente de Piedra (Málaga, España). Se trata de una laguna salada, somera y temporal que presenta una extensión de 13 Km^2 de superficie, 18 Km de perímetro y una profundidad variable de entre 70 cm-1.5 m. Su cuenca hidrológica presenta una extensión de 153.5 km^2 y se localiza en la divisoria atlántico-mediterránea, comprendiendo parte de las provincias de Málaga y Sevilla (Andalucía, España). Constituye además la laguna interior más extensa del sur de la península ibérica (Figura 2).

FIGURA 2. *Localización de la laguna de Fuente de Piedra en el contexto de su cuenca hidrológica asociada*



Fuente: elaboración propia a partir de DEA_100 (Datos Espaciales de Andalucía. Escala 1:100.000) y Ortofoto PNOA (2013)

Esta laguna alberga una de las colonias de flamenco común *(Phoenicopterus roseus)* más importantes del Mediterráneo Occidental y desde 1983 se incluyó en la Lista Ramsar de Humedales de Importancia Internacional, por lo que constituye un interesante caso de estudio para implementar el programa CECOP-Ramsar.

Además, la intensa interrelación entre la sociedad y el medio a lo largo de la historia ha generado en la laguna y su entorno una secular explotación de los recursos naturales que ha ocasionado importantes cambios en los usos del suelo y, consecuentemente, en el paisaje. Destaca, por una parte, la explotación del humedal como salina, actividad iniciada en tiempos romanos y que ha perdurado hasta mediados del siglo XX. Por otra, la ocupación progresiva del suelo por parte de la actividad agraria: olivares y extensas superficies de cultivos herbáceos (cereal y girasol) se alternan en la cuenca hidrográfica y configuran un paisaje intensamente humanizado de profundas raíces históricas.

4.3. Secuencia de actividades propuestas

A partir de las 2 fases contempladas en el procedimiento metodológico-pedagógico se han planteado 4 actividades secuenciadas que tienen por objeto que el alumnado aprenda a identificar los elementos y procesos que constituyen los fundamentos naturales e histórico-socioeconómicos del paisaje utilizando la laguna de Fuente de Piedra como caso de estudio. Del mismo modo, con las actividades propuestas se pretende relacionar el programa CECOP-Ramsar con los postulados de la Geografía del Paisaje y el propio Convenio Europeo del Paisaje.

4.3.1. Actividad 1. Identificación y análisis de los fundamentos naturales del paisaje

Con los materiales facilitados al alumnado en la sesión de aula (Fase 1), junto con las explicaciones del profesorado y la observación directa en campo de los elementos y procesos naturales constitutivos del medio físico, el alumnado podrá identificar las características clave y evidencias perceptuales de los subsistemas abiótico y biótico. De este modo, en esta primera actividad la guía didáctica contempla la cumplimentación de dos fichas analíticas y/o de síntesis (Tabla 1 y Tabla 2) que permitirán al alumnado comprender cuál es la estructura natural de los paisajes que configuran el ámbito de trabajo.

TABLA 1. *Ficha analítica y/o de síntesis facilitada al alumnado para la identificación de las características clave y evidencias perceptuales de los elementos constitutivos del subsistema abiótico*

Elementos del subsistema abiótico	Características Clave (CL)	Evidencias Perceptuales (EP)	Fotografía/s de la Evidencia Perceptual
Litología	CL-1: CL-2: (…)	Colores, texturas, contrastes, etc.	-
Geomorfología	CL-1: CL-2: (…)	Morfología predominante, contrastes, texturas, incidencia en la intervisibilidad y cuencas visuales, etc.	-

Clima		Caracterización térmica, pluviométrica y clasificación climática	EP-1: EP-2 (…)	-
Hidrología superficial		CL-Red y patrón de drenaje CL-Régimen hídrico CL-Tipo de humedal e hidroperiodo	EP-1: EP-2: (…)	-
Hidrología subterránea		CL-Acuíferos asociados al humedal	EP-1: EP-2: (…)	-
Bioclima	Termotipos (T)	CL-1: CL-2: (…)	EP-1: EP-2: (…)	-
	Ombrotipos (O)			

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Ficha analítica y/o de síntesis facilitada al alumnado para la identificación de los elementos constitutivos del subsistema biótico y sus evidencias perceptuales*

Elementos del subsistema biótico	Denominación de la especie (E) identificada u observada	Evidencias Perceptuales (EP)	Fotografía/s
Vegetación	E-1: E-2: (…)	Área de distribución, estado de conservación, grado de cobertura, fenología e incidencia en la escena paisajística, etc.	
Hábitat faunístico	E-1: E-2: (…)	Forma de identificación (visual, sonora), huellas o restos orgánicos detectados, presencia en la escena paisajística, etc.	

Fuente: elaboración propia

4.3.2. Actividad 2. Identificación y análisis de los fundamentos históricos y socioeconómicos del paisaje

Con el objeto de que el alumnado comprenda que la configuración de los paisajes actuales es resultado de la compleja interacción entre la sociedad y el medio a lo largo de la historia, en esta actividad deberán

identificarse las principales claves históricas que han tenido repercusión en la configuración territorial y paisajística de la laguna de Fuente de Piedra y su entorno. Para ello, en esta sección de la guía se facilita al alumnado una ficha parcialmente resuelta (Tabla 3) en la que aparecen los principales periodos históricos así como hasta 40 claves de especial significación o relevancia territorial y paisajística. Utilizando el material bibliográfico facilitado al alumnado en la fase 1 junto con la explicación del profesorado durante la salida de campo, el alumnado podrá cumplimentar una ficha que sistematiza las principales claves históricas.

TABLA 3. *Ficha analítica y/o de síntesis facilitada al alumnado para la identificación de los procesos históricos clave que han tenido incidencia en la configuración territorial y paisajística en la laguna de Fuente de Piedra y su entorno*

<table>
<tr><th colspan="2">Periodo histórico</th><th colspan="2">Claves históricas con incidencia en la configuración territorial y paisajística</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Primeras civilizaciones
(Paleolítico – Edad Media)</td><td>1. Caza de aves acuáticas</td><td>2.</td></tr>
<tr><td>3.</td><td>4.</td></tr>
<tr><td>5.</td><td>6.</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Edad Antigua e Imperio Romano
(S. III a.C. – V d.C)</td><td>7. Fons Divinus (fuente de la piedra)</td><td>8. Ruta de la sal Hispalis-Antikaria</td></tr>
<tr><td>9.</td><td>10.</td></tr>
<tr><td>11.</td><td>12.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Edad Media</td><td rowspan="2">Periodo visigodo</td><td colspan="2">13. Villa Di Fonte</td></tr>
<tr><td colspan="2">14.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Periodo musulmán</td><td colspan="2">15.</td></tr>
<tr><td colspan="2">16. Cultivo de huertas y viñedo</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Edad Moderna</td><td rowspan="2">Siglo XV</td><td colspan="2">17. Donación de las salinas de la laguna por parte de Juan II de Castilla a los vecinos</td></tr>
<tr><td colspan="2">18.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Siglo XVI</td><td colspan="2">19. Conformación del núcleo de Fuente la Piedra en 1547</td></tr>
<tr><td colspan="2">20.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Siglo XVII</td><td colspan="2">21. Creación de la Comandancia de Resguardo de la Laguna de Fuente de Piedra</td></tr>
<tr><td colspan="2">22.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Edad Contemporánea</td><td>23.</td><td>24.</td></tr>
</table>

(1789-actualidad)	25. Se anuncia el desagüe y saneamiento de la laguna y se presupuesta en 203.491 reales (año 1825)	26.
	27.	28.
	29.	30. Finalizan las obras de saneamiento de la laguna (año 1880)
	31.	32.
	33. La Sociedad Agrícola Ganadera explota la sal de la laguna hasta 1951	34. La UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza) declara la laguna como zona húmeda a proteger (1962)
	35. Inclusión de la laguna en la Lista Ramsar (1983)	36. Declaración de la laguna como "Reserva Integral" (1984)
	37.	38.
	39.	
	40.	

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la utilización de recursos y materiales como las ortofotografías con diferentes cortes temporales (Figura 3) y la observación directa en campo, permitirá al alumnado detectar los principales motores de cambio paisajístico en el ámbito de trabajo así como la identificación de permanencias o elementos del legado histórico que perduran en el paisaje (bienes patrimoniales edificatorios, arqueológicos, etnológicos, etc.), hitos paisajísticos de significación histórica o cultural, así como elementos intangibles que forman parte indiscutible de la configuración del paisaje tales como la tipología del parcelario, técnicas agrícolas, etc. (Figura 4).

FIGURA 3. *Ejemplo de utilización de las ortofotografías como recurso para la identificación de cambios en los elementos naturales y/o antrópicos del paisaje de la laguna de Fuente de Piedra (1956 y 2010-2011). Puede observarse el deterioro de las históricas infraestructuras internas de la laguna utilizadas para la desecación de la misma y la consecuente extracción de sal: (1) Espigones del NW. (2) Espigón central. (3) Concentradores y pozos. (4) Espigones del NE*

Fuente: Ortofoto digital pancromática (1956-1957) y Ortofoto digital color (2010-2011)

FIGURA 4. *Ejemplo, mediante fotografía y observación directa, de cómo la titularidad de la propiedad puede influir en la estructura del paisaje. En La Paleta (fotografía), correspondiente al sector suroccidental de la laguna de Fuente de Piedra puede detectarse cómo la superficie ocupada por girasol (propiedad privada) contrasta notablemente con la parcela de titularidad pública, ocupada principalmente por matorral*

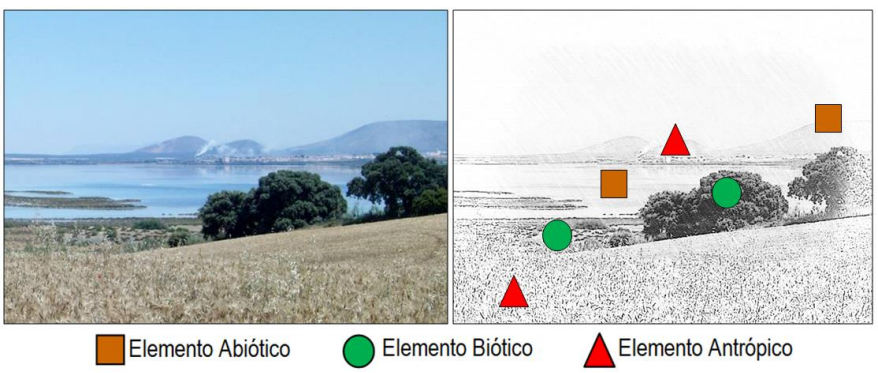
Fuente: Jonatan Arias-García (autor de la fotografía)

4.3.3. Actividad 3. Caracterización de paisajes-tipo

La identificación de los principales elementos constitutivos del medio físico (subsistema abiótico y biótico) junto con la sistematización de los principales fundamentos históricos y socioeconómicos del paisaje permitirá al alumnado diferenciar determinados tipos de paisaje (*paisajes-tipo*).

En esta actividad, el alumnado deberá realizar el croquis de al menos 3 *paisajes-tipo* claramente diferenciados e identificar sus principales procesos constitutivos con base a la siguiente categorización: elementos abióticos, bióticos y antrópicos (Figura 5).

FIGURA 5. *Ejemplo de "paisaje-tipo" de la laguna salada de Fuente de Piedra y croquis con identificación de elementos abióticos, bióticos y antrópicos*



Fuente: fotografía (Jonatan Arias-García). Croquis: elaboración propia

Una vez seleccionados los *paisajes-tipo* deberá llevarse a cabo una breve caracterización de los mismos, entendiendo por *caracterización* la combinación particular, reconocible y consistente de elementos presentes en un determinado paisaje que lo hacen diferente a otro.

4.3.4. Actividad 4. Cualificación (valoración y propuestas) e implementación del programa CECOP-Ramsar

Los *paisajes-tipo* caracterizados en la actividad previa serán analizados ahora a partir de unos parámetros valorativos a establecer por el alumnado. A esta valoración de los *paisajes-tipo* (cuyos criterios pueden

fundamentarse en criterios ecológicos, productivos, histórico-patrimoniales, simbólicos, visuales y estéticos, entre otros) le sucederá un conjunto de propuestas de actuación que el propio alumnado deberá argumentar, iniciándose así en la toma de decisiones respecto a la protección, gestión y ordenación de los paisajes.

Del mismo modo, la valoración de los *paisajes-tipo* de la laguna de Fuente de Piedra y su entorno así como sus propuestas de actuación y/o mejora para la gestión del paisaje deberán considerar el programa CECOP-Ramsar. Por tanto, se deberá tener en cuenta la *comunicación* (cómo involucrar a todos los agentes implicados en el uso del humedal y su entorno: administración pública regional y local, agricultores, etc.); *educación* (cómo promover y difundir los valores de la laguna de Fuente de Piedra en la sociedad); *concienciación* (qué tipo de actividades podrían impulsarse para consolidar el uso racional de la laguna); y *participación* (identificar qué agentes, individuos o instituciones pueden velar por la conservación y uso racional del humedal así como qué estrategias serían las más adecuadas para su gestión).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La guía didáctica y propuesta formativa planteada tiene como finalidad que el alumnado comprenda la complejidad del medio geográfico en territorios tan dinámicos como los humedales mediante una secuencia de actividades agrupadas en dos fases. Por tanto, permite comprender las interrelaciones existentes entre los diversos elementos que conforman el paisaje, así como que la interacción sociedad-medio se materializa en un espacio tangible y mensurable y no de forma aislada e inconexa. En este sentido, son numerosos los trabajos que han constatado que los humedales constituyen un espacio clave para la comprensión de las dinámicas territoriales y paisajísticas (Arias-García, Gómez-Zotano y Martínez-Ibarra, 2016; Arias-García y García-Contreras Ruiz, 2019; Morote Seguido y Hernández Hernández, 2019; entre otros).

De este modo, los humedales pueden constituir "laboratorios didácticos" que ofrecen la posibilidad de trabajar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje abordando una amplia variedad de contenidos curriculares.

Por su diversidad, tipología y complejidad (que supera la estrictamente ecológica) permite a los docentes de disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Humanidades trabajar contenidos relevantes de distinta complejidad, escala y dinamismo que pueden ser tratados desde la multiperspectividad y que constituyen por sí mismos objetos de estudio movilizadores de conceptos y técnicas de trabajo. Además, el abordaje de los contenidos desde la multidisciplinariedad permite generar en el alumnado inquietudes cognitivas que deriven en aprendizajes significativos.

Por otra parte, la guía didáctica y actividades formativas propuestas se ha fundamentado en dos marcos de referencia internacional: el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) y el Convenio Ramsar (concretamente su programa CECOP). En el primer caso, se da cumplimiento al CEP en tanto que se considera que el paisaje (en este caso, de los humedales), desempeña un papel importante en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social. Contribuye además al bienestar de los seres humanos ("*derecho* al paisaje") y la consolidación de la identidad local.

Por su parte, respecto al programa CECOP-Ramsar, se le ha dado cumplimiento en tanto que se promueven los principios de *Comunicación, Educación, Concienciación* y *Participación.* De este modo, se ha conseguido implementar el programa CECOP que, de acuerdo con el propio Convenio, tiene como uno de sus destinatarios a las Universidades en tanto que estas pueden coadyuvar a incluir entre sus contenidos cuestiones relacionadas de forma directa e indirecta con la conservación y el uso racional de los humedales.

6. REFERENCIAS

Aguilar Feijoo, R.M. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 7(1-2), 179-192. https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082

Alomar-Garau, G., Gómez-Zotano, J.y Arias-García, J. (2017). Teaching Landscape in Spanish Universities: Looking for New Approaches in Geography. Journal of Geography in Higher Education, 41(2), 264-282. https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1295226

Anderson, S. y Moss, B. (1993). How wetland habitats are perceived by children: consequences for children´s education and wetland conservation". International Journal of Science Education, 15(5), pp. 473-485.

Arias-García, J. y Gómez-Zotano, J. (2015). La planificación y gestión de los humedales en el marco del Convenio Ramsar. Investigaciones Geográficas, 63, 117-129. https://doi.org/10.14198/INGEO2015.63.08

Arias-García, J., Gómez-Zotano, J. y Martínez-Ibarra, E. (2016). La interpretación del paisaje de los humedales como recurso didáctico para la Geografía. En L. Alanís Falantes, J. Almuedo Palma, G. De Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual y B. Pedregal Mateos (Coords.), Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje (pp. 441-453). Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

Arias-García, J. (2018). Del humedal como ecosistema al humedal como territorio, paisaje y producto sociocultural. Posibilidades de análisis y gestión multidisciplinar en las zonas húmedas de Andalucía. En J. Arias-García (Ed.), Historia, territorio y paisaje en los humedales de Andalucía: enfoques y perspectivas multidisciplinares (pp. 13-35). Editorial Alhulia.

Arias-García, J. y García-Contreras Ruiz, G. (2019). La Laguna de Padul y su entorno como sistema socio-ecológico: una propuesta didáctica para el análisis multidisciplinar de sus paisajes históricos a través del Aprendizaje Colaborativo (AC). En J. Arias-García, G. García-Contreras Ruiz y A. Malpica Cuello (Eds.), Los humedales de Andalucía como sistemas socio-ecológicos. Aproximaciones multidisciplinares (pp. 15-34). Editorial Alhulia.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 71-91.

Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Educación y Educadores, 12(3), 75-98.

López López, M.C. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. ETD-Educação Temática Digital, 9, 50-67.

Morote Seguido, A.F. y Hernández Hernández, M. (2019). Propuesta de un recurso didáctico para la interpretación del paisaje. La salida de campo en la antigua laguna de Villena (Alicante). Didáctica Geográfica, 20, 95-121.

Pino, R. y Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? Revista Scientific, 5(18), 371-392. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392

Sanfabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? REDU Revista de docencia Universitaria, 12(4), 249-280.

Viñals, M.J. (coord.) (2002). El patrimonio cultural de los humedales. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

PENSAR Y MIRAR SOCIOLÓGICAMENTE A TRAVÉS DEL CÓMIC. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CRASH3

ELISABET MARCO AROCAS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El avance inminente de las nuevas tecnologías y su evolución en el campo educativo conlleva transformaciones significativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estos cambios, uno de los más relevantes es, sin duda, el cambio en el rol de los y las docentes, quienes pasan de desempeñar un papel principal en el proceso a asumir un rol de mediación y facilitación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta transformación otorga un papel principal y protagonista a los y las estudiantes, lo que exige cambios sustanciales que afectan al planteamiento y diseño metodológico de las asignaturas, de las actividades que las integran y se plantean y de los procesos de evaluación. En el marco de la educación superior el cambio e innovación de las propuestas educativas y la actualización de las estrategias didácticas representan un desafío significativo para los y las docentes. Es fundamental incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo entre los y las estudiantes, estimulen el pensamiento crítico, generen curiosidad, despierten el interés y potencien la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias.

El Proyecto de Innovación Docente (PID) *Crash3: aplicación del cómic en la práctica de la mirada sociológica*, integra el uso del cómic como una estrategia didáctica en la enseñanza de la sociología en diferentes grados universitarios, con un doble propósito. Por un lado, busca fomentar el análisis social y abordar su complejidad mediante el ejercicio de mirar y pensar sociológicamente a través del cómic, permitiendo captar

y recrear las dinámicas sociales de manera efectiva. Por otro lado, busca promover la reflexión crítica y el uso de distintos lenguajes creativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incentivando la creación de discursos que estimulen la imaginación y la expresión. Aprovechando las oportunidades y potencialidades que ofrecen las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, esta propuesta innovadora busca facilitar el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de sociología a través de la lectura y creación de trabajos académicos en formato cómic.

1.1. El uso del cómic como herramienta didáctica

Actualmente, el uso de recursos y medios visuales y audiovisuales, así como la incorporación de disciplinas artísticas y las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto de la educación superior, se hacen indispensables para estimular y provocar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero también para contribuir a la creación de ciudadanos mediáticos en igualdad de oportunidades (Soto, 2019) en una sociedad como la actual, donde las imágenes son omnipresentes y desempeñan un papel crucial en la comunicación y el intercambio de información. A partir del siglo pasado, la hipervisualidad creciente en paralelo al desarrollo de la tecnología digital ha dado lugar a una digitalización de vida la cotidiana, de nuestras prácticas y nuestras interacciones (Marco, 2010), es por ello que resulta esencial en la experiencia docente pensar y diseñar las herramientas pedagógicas necesarias para fomentar las competencias para interpretar y comprender las imágenes con el objetivo de potenciar la adquisición de las capacidades del estudiantado para analizar y comprender la realidad social.

Entre las diferentes herramientas digitales y disciplinas artísticas, el Cómic, considerado el noveno arte, articula técnicas gráficas y pictóricas con recursos narrativos. Su lenguaje es el resultado de la fusión del código lingüístico con el código icónico (Cuñarro y Finol, 2013). En esta línea y, siguiendo a Eisner (2002), la combinación y montaje de palabras e imágenes exige a la persona lectora ejercitar las habilidades interpretativas tanto verbales como visuales: “En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la

literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras" (2002. p.10). Este lenguaje propio del cómic y su combinación con el lenguaje estético le otorga un especial potencial artístico y expresivo, al tiempo que atractivo y sugerente, siendo esta versatilidad del Cómic la que le confiere un gran potencial como instrumento didáctico.

Como señala Rocamora (2018), pese su gran atractivo el cómic ha sido un recurso poco empleado en la enseñanza en general y en el ámbito universitario en particular. Ya en 1993, Scott McCloud en su libro: *Understanding Comics: The invisible Art*, publicado posteriormente en español, explora el lenguaje del cómic, su historia y su potencial como herramienta educativa, proporcionando una base teórica y práctica para comprender y utilizar el cómic en contextos pedagógicos. A pesar de su lenta incorporación, estudios recientes evidencian el potencial educativo del tebeo, historietas y del cómic en todos los niveles de enseñanza, así como el creciente interés en el marco específico de la enseñanza universitaria (Ortiz, 2009; Arango et al., 2009; Marco, 2020) y en diferentes disciplinas (Soto,2009; Brines, 2012; Mayor, 2016; Jiménez et al.,2020).

El proyecto de innovación docente *Crash* incorpora el cómic como herramienta didáctica en los estudios de sociología aprovechando tanto su valor icónico-verbal y su atractivo para provocar y despertar el interés de los y las estudiantes sobre los contenidos curriculares y la dinámica del aula, como su capacidad para estimular la imaginación y desarrollar y expresar la creatividad y la promoción de la alfabetización visual, desarrollando habilidades de análisis de imágenes, la comprensión de la composición y el lenguaje visual. En relación al diseño de métodos de enseñanza-aprendizaje, como señala Peña Acuña (2014), la lectura del cómic exige la necesidad de interpretación de la imagen y permite formular planteamientos construccionistas que se distancian de la tradicional clase magistral y sitúan al alumnado como principal protagonista del proceso formativo (Citado en Soto, 2019)

1.2. El Cómic y la práctica de la perspectiva sociológica

A pesar de la aceptación actual del cómic en el ámbito académico, esto no ha sido habitual en el pasado. En este sentido, Jordi Giner (2021)

explora los estudios empíricos sobre la sociología del cómic durante los siglos XX y XXI. Según señala, los primeros estudios fueron excepciones en el ámbito más amplio de la sociología de la comunicación y su popularización en la academia no será hasta los años 50, siendo la obra de Umberto Eco (1986) uno de los catalizadores del cómic a partir del cual llegarían estudios otros más profundos como el trabajo de Dorfman y Mattelart sobre el mundo Disney (1971) o Luc Boltanski (1975).

En el ámbito de la enseñanza de la sociología, el estudio y uso del cómic y la creación de viñetas e historietas, consigue inscribir, captar y recrear el análisis social al posibilitar el acceso a la dimensión metafórica y simbólica. El uso del cómic en la enseñanza de la sociología, señala Marco (2020) que "mientras que las fotos nos remiten forzosamente a inscripciones de la realidad que existe y que se ve o se puede ver, el cómic nos permite acceder también a la que existe pero que no se ve o no se puede ver" (2020.p 196). El uso del cómic proporciona una oportunidad para practicar y analizar la complejidad social a través de elementos icónicos que condensan las contradicciones y paradojas de la realidad social. Estas representaciones visuales permiten una interpretación abierta e inacabada, invitando a reflexionar sobre diferentes perspectivas y significados posibles.

Las historietas y los cómics han desempeñado un papel crucial como catalizadores del humor y la crítica social. Como producto cultural, estas formas de arte han logrado capturar la esencia de la vida cotidiana, retratando situaciones hilarantes y personajes extravagantes que reflejan la realidad coetánea, volviéndose un registro histórico de las costumbres, los paradigmas estéticos, las inquietudes sociales y el pensamiento colectivo. Tal y como demostró Umberto Eco en su obra *Apocalípticos e Integrados* (1964), estas narrativas visuales poseen un nivel significativo de capacidad tanto para reproducir como para cuestionar el sistema social e ideología dominante. Los cómics contienen y trasmiten ideología, se comprometen críticamente con la realidad haciéndose eco de los relatos de aquellos/as construidos como otros/as (Maldonado et al., 2022) y es por ello que se convierten en elementos interesantes para el análisis el análisis sociológico. A través de la sátira, la ironía y la

representación de realidades alternativas, las historietas tienen la capacidad para desafiar las ideologías dominantes y fomentar la reflexión crítica.

En este sentido, consideramos significativamente enriquecedor el uso del cómic como una herramienta para promover el pensamiento sociológico y la mirada crítica hacia la realidad, así como para capitalizar modos de transformación social. Es precisamente esta capacidad lo que otorga importancia a la inclusión de estrategias que vinculan la creación artística con los contenidos curriculares en el ámbito de la intervención social y educativa, con el propósito de favorecer la comprensión de hechos y realidades sociales complejas y fomentar usos y apropiaciones transformadoras en las prácticas de las y los futuros profesionales (Marco, 2020).

En los siguientes apartados, abordamos la implementación del PID durante el curso 202-2023 en la asignatura de Sociología y Antropología Social de los estudios de Educación Social en la Universitat de València, describimos el diseño metodológico y exponemos y discutimos los resultados más relevantes.

2. OBJETIVOS

El PID *Crash* comenzó en el curso 2017-2018 con su primera edición titulada "Crash: El uso del cómic como herramienta de aprendizaje". Posteriormente, en el curso 2020-2021 se realizó la segunda edición bajo el nombre de "Crash2: Profundizando en el uso del cómic como herramienta de aprendizaje". Durante el actual curso académico 2022-2023 se ha llevado a cabo la tercera edición titulada: "Crash3: Aplicación del cómic en la práctica de la mirada sociológica", en la cual se centra el presente trabajo.

El PID Crash3, como todas sus anteriores versiones, tiene como finalidad última mejorar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los elementos conceptuales y teóricos de la sociología y fomentar la adquisición de las competencias y habilidades para ejercitar la perspectiva sociológica en el análisis de la realidad social. El proyecto incorpora el cómic como estrategia didáctica integrada en la enseñanza de la

sociología en diferentes asignaturas vinculadas a diversos grados universitarios: el Grado de Educación Social, el doble Grado de Derecho y Ciencias Políticas, el Grado de Sociología y el Grado de Ciencias Políticas y de la Administración Pública. En este trabajo, nos centramos en la implementación y desarrollo del proyecto Crash3 en la asignatura de Sociología y Antropología Social de primer curso del Grado de Educación Social.

El objetivo general de este proyecto de innovación docente es fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los elementos conceptuales y teóricos de la sociología. Para lograrlo, se desarrollará e implementará un programa educativo innovador que promueva la adquisición de competencias y habilidades necesarias para ejercitar la perspectiva sociológica en el análisis de la realidad social. Este objetivo general, se desglosa en los siguientes objetivos específicos: a) Contribuir a la alfabetización visual del alumnado a través del cómic; b) Potenciar la adopción de un posicionamiento crítico hacia la realidad social; c) Aplicar los contenidos alcanzados en la materia, presentándolos en formatos no textuales; d) Promover la implicación y participación del alumnado en la elaboración de contenidos de aprendizaje; e) Fomentar el aprendizaje autónomo; f) Fomentar el interés hacia la asignatura y la participación en las tareas derivadas; g) Promover una serie de competencias transversales fundamentales tales como la capacidad de síntesis, la expresión de la creatividad y el trabajo en equipo. Todo esto se llevará a cabo en un marco interesante, atractivo y entretenido. Además, y a raíz de las evaluaciones del equipo docente implicado en las dos primeras ediciones del PID, Crash3 incorpora tres objetivos nuevos: h) Promover una mayor implicación del alumnado en el proyecto de innovación de cara a su participación el diseño de futuras propuestas y convocatorias; i) Fomentar el aprendizaje colaborativo y la interacción del alumnado de varios grupos y asignaturas implicadas en el PID.

3. METODOLOGÍA

En concordancia con los objetivos mencionados anteriormente, en este apartado se describe el enfoque metodológico y el diseño del PID

Crash3, así como la implementación y ejecución del mismo. El PID se propone como una oportunidad para experimentar una herramienta innovadora que promueva el aprendizaje activo del estudiantado a través de la edición y creación de viñetas e historietas en formato cómic. Es importante destacar que una de las ventajas significativas de esta propuesta es la participación directa de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento. Son ellos/as quienes diseñan y elaboran las viñetas, expresando de manera crítica sus propias reflexiones y análisis relacionados con los temas tratados en la asignatura, a la vez que contribuyen de forma creativa a su formulación y transferencia.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación y el diseño de entornos y ambientes virtuales de aprendizaje han abierto nuevas oportunidades en el ámbito educativo que resultan ineludibles. Se vuelve necesario utilizar herramientas que sean capaces de gestionar diversos dispositivos, facilitar la colaboración en el trabajo compartido y ofrecer opciones de simultaneidad en la configuración, edición y construcción en línea. Por esta razón, el proyecto explora el uso de la aplicación Pixton, una plataforma en línea que permite crear cómics e historietas de forma interactiva y personalizada, así como compartirlas con otras personas usuarias de internet. La plataforma proporciona una interfaz intuitiva y fácil de usar, que la hace accesible para personas de todas las edades y niveles de habilidad. Permite diseñar personajes, seleccionar contextos y escenarios, agregar características y expresiones faciales, añadir diálogos y crear viñetas para desarrollar una narrativa visual. También ofrece diversas plantillas y guiones predefinidos que pueden servir de inspiración. En definitiva, se trata de una aplicación de edición de cómics consistente, actualizada y polifacética que divierte y permite el aprendizaje significativo al mismo tiempo. La utilización de estas herramientas digitales interactivas nos permite impulsar las metodologías activas en el aula, lo cual a su vez fomenta la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto pone el énfasis en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiantado.

La acción de innovación llevada a cabo integra las siguientes fases:

En una primera etapa, se incorpora y utiliza viñetas, historietas y cómics como herramientas didácticas para abordar los contenidos curriculares en las explicaciones y materiales de la asignatura. De acuerdo con los objetivos específicos establecidos, el PID busca promover la alfabetización visual del estudiantado a través del uso de viñetas, historietas y cómics. Para lograrlo, se enfatiza el aprendizaje en la identificación y comprensión de los diferentes elementos visuales presentes en las viñetas e historietas, así como en la interpretación de la secuencia y el desarrollo narrativo que estas presentan. La utilización de viñetas, historietas y cómics en las explicaciones de los contenidos de la materia tiene como objetivo fomentar las habilidades y competencias necesarias para comprender los símbolos y metáforas visuales, decodificar, interpretar y reinterpretar los mensajes y significados implícitos, así como las emociones que evocan. Estas herramientas resultan eficaces para promover el análisis crítico de los elementos visuales y potenciar las habilidades de expresión y comunicación de los estudiantes. Con el fin de desarrollar adecuadamente el proyecto y evaluar su impacto, se implementará el uso de viñetas e historietas en las explicaciones desde el primer bloque temático, y posteriormente se llevarán a cabo actividades de elaboración de viñetas e historietas a partir de la mitad del cuatrimestre. Esta secuencia es esencial para que los y las estudiantes vayan adquiriendo los conocimientos necesarios antes de participar en dichas actividades.

En una segunda fase del proyecto, se lleva a cabo la concreción de las actividades a realizar. La asignatura de Sociología y Antropología Social es una materia de formación básica que combina aspectos teóricos y prácticos y está organizada en cinco bloques temáticos. En cada uno de estos bloques se realizan dos dinámicas grupales en clase así como un ejercicio individual que se entrega a través del aula virtual. Tanto las dinámicas grupales como los ejercicios y trabajos individuales suponen una parte de la calificación de la parte práctica de la asignatura. En esta edición del PID, se asignaron dos ejercicios individuales para los y las estudiantes. El primer ejercicio consistió en realizar una reflexión crítica sobre uno de los temas abordados en el bloque temático 'Genero, sexualidades e identidades'. Cada estudiante realizó un comentario crítico analizando de manera reflexiva y constructiva. Para ello, debían hacer

uso de los conceptos y perspectivas teóricas expuestas en clase por parte de la profesora como de varias lecturas obligatorias de investigaciones y personas expertas en la materia. En este caso, el trabajo se centró en los análisis del cuerpo desde la perspectiva sociológica. Se abordó la lógica de la gordura como mecanismo de control social, la gordofobia como violencia de carácter estructural y la construcción social y comercializada de la gordura como enfermedad. El segundo ejercicio consistió en utilizar esta reflexión y comentario crítico como base para pensar, diseñar y crear una viñeta o historieta que resumiera la ida y argumentos principales. Para llevar a cabo este ejercicio, las y los estudiantes debían identificar los aspectos más relevantes de su reflexión crítica, simplificar el mensaje y diseñar la viñeta o historieta seleccionando los personajes, escenarios, diálogos y elementos visuales adecuados para representar las ideas, conceptos y emociones que deseaban transmitir.En esta fase, el PID incluye una sesión de explicación sobre el uso de la herramienta de edición digital PIXTON, además de proporcionar tutoriales y materiales orientativos disponibles en línea. Sin embargo, el uso de esta herramienta digital no es obligatorio. Los estudiantes tienen la opción de utilizar otras herramientas disponibles o incluso dibujar a mano y escanear sus creaciones si así lo prefieren. El objetivo es ofrecer flexibilidad y adaptabilidad a las preferencias y habilidades individuales de los estudiantes en la creación de sus viñetas o historietas.

En la tercera fase del proyecto, se busca innovar en los métodos de trabajo y los formatos de los materiales creados por las y los estudiantes, los cuales se entregan a través del aula virtual. El producto resultante de este proyecto no se limita únicamente a las historietas y viñetas creadas, sino que también incluye la exposición pública en clase de las mismas y de las reflexiones que contienen, lo cual genera un espacio de diálogo y reflexión crítica grupal. Además, a partir de algunas de las viñetas e historietas seleccionadas se realizan dinámicas y prácticas de análisis y reflexión en grupo. Esto permite profundizar en los temas abordados, promover el intercambio de ideas y perspectivas, y fomentar un ambiente de participación activa y construcción colectiva del conocimiento.

La fase final del proyecto, se lleva a cabo la evaluación. En relación a los resultados del PID, el equipo docente involucrado en el proyecto

realiza una evaluación cualitativa del impacto de la innovación docente en el desarrollo de la asignatura y la adquisición de competencias por parte de los y las estudiantes. Esta evaluación se basa en la valoración de las actividades realizadas, teniendo en cuenta tanto los resultados y calidad de las viñetas e historietas como las dinámicas de análisis y reflexión grupal. Es fundamental recopilar las dificultades manifestadas por las y los estudiantes, así como las dudas, orientaciones y tutorías proporcionadas durante el proceso. Esta evaluación individual de cada profesor/a se comparte en las sesiones de evaluación y coordinación de todo el equipo docente del PID. Además, el proyecto incluye dos instrumentos de evaluación con el estudiantado: una sesión de evaluación cualitativa de carácter grupal y presencial sobre el desarrollo del proyecto y la eficacia de los objetivos planteados, y una encuesta de evaluación individual en formato online a través del aula virtual. Esta encuesta recoge las impresiones, comentarios y nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la propuesta de innovación docente, las actividades realizadas y su adecuación en coherencia con los objetivos que persigue. El análisis de la información recopilada a través de estos diferentes mecanismos ofrece al equipo docente la oportunidad de medir el impacto de las acciones y el grado de consecución de los objetivos, así como analizar y discutir las dificultades, incidencias y opiniones de los y las estudiantes. Esta evaluación brinda la oportunidad de aportar las mejoras pertinentes para ajustar y perfeccionar el enfoque del PID y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Los y las estudiantes son conocedores del plan de difusión que integra el PID Crash3, motivo por el cual se recoge su autorización para hacer uso de las historietas y viñetas tanto en materiales didácticos de las asignaturas involucradas en el proyecto como en posibles presentaciones, comunicaciones y publicaciones vinculadas al PID.

4. RESULTADOS

El PID Crash3 se ha implementado en la asignatura de Sociología y Antropología Social del primer curso del grado de Educación Social en dos grupos diferentes. El grupo de mañana contó con 48 estudiantes

inscritos/as y el de la tarde con un total de 74 estudiantes inscritos/as. En total, había 122 estudiantes, de los cuales 102 se identificaban como mujeres y 20 se identificaban como hombres. De manera general y, como ocurre en otros estudios vinculados con la intervención social y la educación, la titulación de Educación Social ha tenido una mayor presencia de mujeres a lo largo de su reciente historia. Como sabemos, la elección de estudios universitarios no es un proceso puramente individual, sino que está influenciado por una serie de factores sociales, culturales y de construcción de género. Estas diferencias de género en la elección de estudios universitarios se constatan en el informe "Igualdad en cifras MEFP 2022" del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Según los datos que recoge en cuanto al sexo y ámbito de estudio, durante el curso 2019-2020 en Educación las mujeres suponen un 77,9 % del alumnado matriculado frente a un 44,3% que suponen los hombres. En el ámbito de la Salud y Servicios sociales las mujeres suponen un 71,8 % del alumnado frente al 28,2 % que suponen los hombres. En contraposición, en el ámbito de Ingeniería, Industria y Construcción, las mujeres suponen un 29,1% del alumnado frente al 70,9 % de hombres y en el ámbito de Informática las mujeres suponen un 29,1 % del alumnado frente a un 86, 6% de hombres.

Esta asignatura es de formación básica y se imparte en el primer curso de la titulación, motivo por el cual es mayoritaria la presencia de estudiantes jóvenes que acaban de iniciar sus estudios universitarios y con edades comprendidas entre 18 y 21 años. En esta etapa de sus vidas, están en pleno proceso de transición entre la educación secundaria y la universidad, y se encuentran en una fase clave de desarrollo personal y académico. En concreto, durante el curso 2022-2023, del total de 122 estudiantes inscritos/as, el 68 % tienen edades comprendidas entre los 18 y 21 años y el 32% son mayores de 21 años.

Los resultados de la acción innovadora incluyen el corpus de viñetas e historietas realizadas por el estudiantado y los resultados del proceso de evaluación. Del total de estudiantes matriculados/as en los dos grupos de la asignatura se han realizado y presentado un total de 92 viñetas o historietas en formato cómic.

FIGURA 1. *Gordofobia, práctica y discurso biomédico*

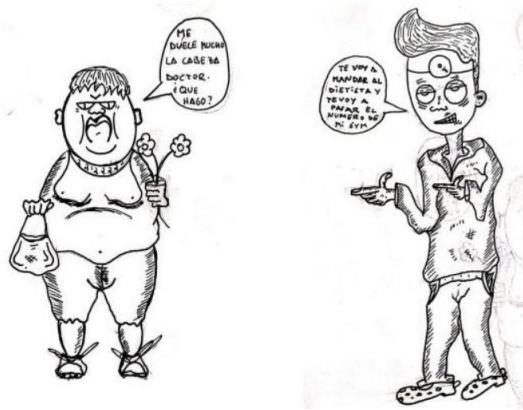


FIGURA 2. *Hiper(in)visibilidad de las personas gordas*

FIGURA 3. *Neoliberalismo y gordura*

FIGURA 4. *Gordofobia, estigma y violencia incorporada*

Respecto a las sesiones de evaluación del PID y el plan de trabajo con el estudiantado, un 66% de estudiantes han participado en las sesiones de evaluación cualitativa grupal y 81 personas han respondido a la encuesta de evaluación individual, proporcionando información valiosa para la evaluación del proyecto de innovación educativa. La encuesta fue diseñada de manera cuidadosa y sencilla, contemplando una combinación de preguntas cerradas y preguntas abiertas con la intención de recoger impresiones, opiniones y observaciones de los y las estudiantes sobre el proceso de trabajo y su adecuación con respecto a los objetivos que se persiguen. Las preguntas cerradas eran de carácter obligatorio, mientras que las preguntas abiertas no requerían una respuesta obligatoria, brindando a las y los estudiantes la oportunidad de expresar sus opiniones de manera libre. Los resultados obtenidos revelaron una variedad de perspectivas y experiencias relacionadas con el proceso de trabajo del proyecto. A continuación, se presentan los resultados más relevantes de las preguntas cerradas formuladas para obtener la opinión de los estudiantes sobre el PID y el proceso del plan de trabajo.

En primer lugar, se indagó sobre el grado de implicación percibido por cada estudiante en la asignatura. El 82,7% de los y las estudiantes consideró que su nivel de implicación fue alto (56,8%) o muy alto (25,9%). Un 16% indicó una participación media, mientras que un 1,2% manifestó un nivel de participación escaso.

En cuanto al nivel de esfuerzo requerido para realizar y entregar la reflexión y la viñeta o historieta en formato cómic, el 70,3% de los y las estudiantes consideró que este trabajo implicó un alto esfuerzo (58%) o un muy alto esfuerzo (12%). Un 4,9% opinó que supuso un bajo esfuerzo, mientras que un 1,2% consideró que fue un esfuerzo excesivo.

La percepción de los y las estudiantes sobre el uso del cómic y su eficacia para adquirir competencias de análisis de la realidad social también fue analizada. Un 74,1% de los estudiantes que respondieron la encuesta consideró que el uso del cómic contribuyó bastante (55,6%) o mucho (18,5%). Un 4,9% opinó que contribuyó poco, mientras que un 1,2% consideró que no contribuyó en absoluto.

Además, se exploró en qué medida la realización de la viñeta o historieta en formato cómic contribuyó a la comprensión de los contenidos del temario. Un 67,9% de los estudiantes consideró que esta actividad contribuyó mucho o bastante, mientras que solo un 1,2% opinó que no contribuyó en absoluto. El resto indicó que contribuyó poco o no demasiado (30,9%).

Por último, se investigó en qué medida los ejercicios de carácter creativo fomentaron el interés de los y las estudiantes por la asignatura y sus contenidos. Un 87,6% consideró que estos ejercicios contribuyeron mucho (39,5%) o bastante (48,1%). En contraste, un 1,2% opinó que no contribuyeron, y un 11,1% se mostró indiferente al respecto.

En relación a las preguntas abiertas, se realizó un análisis de contenido para identificar temas recurrentes y patrones emergentes en las respuestas de los y las estudiantes. Se planteó una primera cuestión con el objetivo de identificar la adecuación del trabajo individual exigido y posibles dificultades en la realización y en el aprendizaje. Del total de 81 estudiantes que realizaron la encuesta, 71 personas respondieron a esta pregunta de carácter no obligatoria. Entre los resultados más significativos, encontramos que un 36,6 % de los y las estudiantes indicaron que no experimentaron ninguna dificultad en relación al trabajo individual. Entre las dificultades detectadas, un 16,90 % mencionó dificultades para relacionar los contenidos y realizar la reflexión crítica previa a la creación de la viñeta. Respecto al uso de las herramientas de edición de cómic recomendada, Pixton, un 9,8 % manifestó haber tenido dificultades al utilizarla. Un 12,6 % señaló dificultades relacionadas con sus propias capacidades de creatividad e imaginación y/o la falta de experiencia en este tipo de ejercicios creativos.

La segunda pregunta abierta, pretendía identificar aspectos útiles del trabajo individual de la viñeta o historieta en formato cómic para facilitar el aprendizaje de los contenidos impartidos. Del total de 81 estudiantes que realizaron la encuesta, 71 personas respondieron a esta segunda pregunta de carácter no obligatoria. El 46,47% de los y las estudiantes enfatizan que la motivación por crear una historieta o viñeta atractiva que condensara su reflexión les ha obligado a repasar y profundizar en los conceptos y enfoques teóricos de la asignatura. Resulta significativo la

mayoría de estudiantes señalan la utilidad de la creación de la viñeta para pensar sobre la vida cotidiana y conectarla con el contenido del temario, incorporando así mejor los contenidos del temario. En relación a la parte creativa, un 20 % de los y las estudiantes señalan el uso de la aplicación Pixton de edición de comics como un aspecto facilitador del aprendizaje.

Finalmente, una última pregunta abierta pretendía recoger sugerencias de mejora para el PID y el plan de trabajo. 45 estudiantes realizaron comentarios y sugerencias de mejora. Un 31,11 % de los y las estudiantes señalan una alta satisfacción con plan trabajo tal como se ha llevado a cabo. Un 13,33 % proponen ampliar el trabajo de creación de cómic y su peso en toda la asignatura y no sólo en un bloque temático. Un 15,5 % señalan que debería mejorar la herramienta web de edición de cómic y sus funciones. Finalmente, el 11,11% coincide en que deberían realizarse más actividades grupales a partir de todas las viñetas e historietas creadas entre todos y todas.

5. DISCUSIÓN

Las viñetas e historietas creadas por los y las estudiantes condensan conceptos y argumentos teóricos abordados en el aula desde la perspectiva sociológica, constan su comprensión a la vez que muestran las conexiones que realizan entre estos planteamientos teóricos y sus experiencias cotidianas. Resulta significativo que los trabajos y elementos visuales y narrativos presentados no solo vertebran los diversos planteamientos fundamentales de las autores y autoras vistos en el aula, sino que ponen especial énfasis en evocar emociones en relación a las consecuencias sociales, captando así la influencia de los discursos hegemónicos e institucionales en las dinámicas sociales. Esto revela que la mayoría de estudiantes poseen habilidades para abordar temas de manera creativa y crítica. Sin embargo, se ha identificado que algunos trabajos adolecen de una síntesis efectiva, resultado narrativas excesivamente descriptivas que no logran transmitir el mensaje de manera contundente.

En este sentido y, teniendo en cuenta las percepciones y opiniones recogidas del estudiantado, se evidencia la necesidad de introducir en el PID

algunas sesiones que se enfoquen específicamente en las técnicas del cómic, es decir, en la estructura narrativa, las técnicas de dibujo, la construcción de personajes y la creación de diálogos. Estas sesiones permitirían a los y las estudiantes adquirir las herramientas necesarias para sintetizar sus ideas de manera concisa y significativa, crear mensajes y desarrollar diálogos más persuasivos, garantizando que sus historietas y viñetas transmitan mensajes claros y poderosos.

Cabe destacar que algunos estudiantes señalan ciertas dificultades en el uso de la herramienta de edición digital PIXTON. Cierto es que esta web dispone de una versión gratuita que tiene ciertas limitaciones de funciones y prestaciones, además de un límite de trabajos editables. El equipo docente involucrado en el PID ha intentado adquirir la licencia anual de una versión que existe para docentes en PIXTON que permite la vinculación del estudiantado a un aula específica interactiva. No obstante, hemos encontrado dificultades para adquirir las licencias debido a las restricciones de la Universitat de València en las maneras de acceder a software.

Los resultados de la encuesta proporcionan una visión integral de la percepción de los y las estudiantes sobre el PID con implicaciones significativas para mejorar el diseño y su implementación. El nivel de implicación percibido por los y las estudiantes muestra un sentimiento de compromiso y motivación en la asignatura y su dinámica y metodología. A pesar de que la mayoría de los y las estudiantes considera la tarea de reflexión y creación de la historieta o viñeta como un ejercicio desafiante que implica un alto esfuerzo, consideran muy positivamente el uso del cómic como herramienta efectiva para el aprendizaje y la comprensión e integración de los contenidos del temario. La gran mayoría, considera que los ejercicios creativos tienen un impacto positivo en su interés por la asignatura y sus contenidos y en su motivación y participación activa. Estos hallazgos muestran unos resultados muy positivos de la acción innovadora. Además, cabe destacar el alto nivel de participación en las encuestas de evaluación de la acción docente lo que demuestra la disposición del estudiantado a brindar una retroalimentación constructiva y con ello su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su interés en involucrarse en las estrategias didácticas.

En conclusión, los resultados obtenidos a través de la evaluación de los trabajos y la implementación del PID Crash3 respaldan de manera contundente que se han cumplido los objetivos del proyecto. Además, hemos logrado despertar el interés de algunos/as estudiantes por formar parte del equipo del PID y contribuir activamente en su desarrollo de Crash4 que se llevará a cabo en el próximo curso.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación de los trabajos y la implementación del PID Crash3 refuerzan la importancia de seguir fomentando el uso de estrategias creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La implementación de Crash3 ha tenido un impacto significativo en la participación activa de los y las estudiantes, generando un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante. El interés que despierta el uso del cómic como herramienta educativa, se ve reflejado en su participación activa y en el compromiso mostrado con las actividades planteadas lo que evidencia la disposición del estudiantado a explorar nuevas formas de abordar los contenidos académicos.

La implementación de estrategias creativas, como es el uso del cómic, ha demostrado ser altamente efectiva para captar la atención y motivación de los y las estudiantes, impulsándolos a dedicar tiempo y esfuerzo en la integración de los contenidos curriculares. Se constata esta herramienta pedagógica ofrece un enfoque innovador y atractivo para la enseñanza y el aprendizaje que promueve un enfoque más práctico y experiencial, lo que despierta un mayor interés por parte de los y las estudiantes. La creación de sus propias historietas y viñetas les brinda la oportunidad de aplicar sus habilidades creativas, expresar sus ideas de manera original y desarrollar un sentido de autonomía en su aprendizaje.

7. REFERENCIAS

Alianza Arango Johnson, Jorge Alberto; Gómez Salazar, Luz Elena; Gómez Hernández, Mónica María (2009): El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación, vol. 7, núm. l4, pp-l5-32.

Brines, Jaume (2012): La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. Revista Foro de Profesores de E/LE, 8, disponible en línea el 20-VI-2018 en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6604/6390

Curraño, Liber y Finol, José Enrique (2022): Semiotica del cómic: códigos y convenciones. SIGNA, Revista de la Asociación Española de semiótica, 22, págs. 267-290.

Eco, Umberto (1964/1984): Apocalípticos e integrados. Barcelona. Lumen

Eisner, Will (2002): El comic y el arte secuencial. Teoría y práctica de arte más popular del mundo. Versión ampliada con la impresión digital. Norma Editorial.

Jiménez, Victoria; Bañales-Faz, Gerardo y Lobos-Sepúlveda, Mª Teresa (2020): Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 25, núm. 85, 2020.

Giner, Jordi (2021). Apuntes para una sociología del cómic. Arbor, a614, pp:197-801:. https://doi.org/10.3989/arbor.2021.801004

Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand. (1971/1972). Para leer al Pato Donald. Siglo XXI.

Maldonado, Manuel Jesús; Gutiérrez, Myriam y Santiago Yubero (2022): Humanizar la intervención social a través de los cómics. Cuadernos de Trabajo Social, 35(2), pp 263-276 https://doi.org/10.5209/cuts.79263

Marco, Elisabet (2020): Medios visuales como herramientas de análisis e intervención social. Sociología, fotografía y cómic. En Bellver, M. Carmen y Verde, Irene (coord.): Educación Social y creatividad. València. Tirant Humanidades.

Mayor, Blanca (2016): El cómic como recurso didáctico en los estudios de Medicina. Manual con ejercicios. Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve, Barcelona, Fundación Dr. Antonio Esteve, disponible en línea el 20-VI-2018 en: https://www.esteve.org/libros/cuaderno-comic/

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022): Igualdad en cifras MEFP 2022. Informe de la secretaria general Técnica.

Rocamora, Patricia (2018): El cómic como herramienta didáctica en ciencias de la salud. Tebeosfera. Disponible en: https://www.tebeosfera.com/documentos/el_comic_como_herramienta_didactica_en_ciencias_de_la_salud.html

Soto, Ana Belén (2019): El uso del cómic en el aula de FLE. Tendencias Pedagógicas, 34, 2019, pp. 139-152. doi: 10.15366/tp2019.34.011

SECCIÓN V

ARQUITECTURA DE APRENDIZAJE: DISEÑOS Y ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS

CÓMO DISEÑAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO DESDE EL ÁMBITO DEL URBANISMO: DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE ARQUITECTURA DE MADRID

FEDERICO CAMERIN
Universidad de Valladolid-Universidad Politécnica de Madrid

ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
Universidad Politécnica de Madrid

NEREA MORÁN ALONSO
Universidad Politécnica de Madrid

JOSÉ CARPIO-PINEDO
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Se parte de la constatación de que la metodología de aprendizaje servicio consiste en desarrollar en el seno de una asignatura un proyecto práctico que integre el aprendizaje de contenidos, competencias y valores que resulte en la mejora de la calidad de vida de grupos sociales (Battle y Escoda, 2019). La filosofía de aprendizaje servicio constituye una manera de hacer y de proceder fruto de una complejidad teórica y práctica del movimiento pedagógico a nivel mundial que, como punto de partida, está orientada a la mejora de los procesos formativos y la realidad social (Mayor Paredes, Granero Andújar, 2021).

Para ello, desde el punto de vista del urbanismo29 y del área de conocimiento de "Urbanística y Ordenación del Territorio" (Soria-Lara,

[29] Según la RAE, el urbanismo es el "conjunto de conocimientos relacionados con la planificación y desarrollo de las ciudades" (https://dle.rae.es/urbanismo).

Valenzuela-Montes y Temes-Cordovez, 2021), especialmente de la asignatura "Ciudad y Urbanismo" (CyU) de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid ETSAM (segundo curso del grado en "Fundamentos de la Arquitectura") de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), se ha detectado la necesidad de desarrollar una metodología estándar para poder aplicar y replicar de forma sistemática unos mismos pasos a seguir para enfrentarse a la problemática a abordar, el colectivo que va a ser beneficiado y todo lo que el propio reto implica. Esta necesidad tiene su fundamento en el hecho de que la asignatura CyU constituye la primera ocasión en la cual el alumnado se enfrenta a la complejidad de las ciudades y los procesos urbanos a través de un recorrido teórico y práctico que les permite entender y aplicar las técnicas y herramientas para la regulación de los mismos (Tamayo Palacios, 2022).

2. OBJETIVOS

En el marco de una sociedad en que se necesita mejorar la comprensión de los desafíos y las oportunidades socio-económicas y medioambientales a través de un dialogo abierto e inclusivo para establecer prioridades, coordinar esfuerzos, y garantizar prosperidad y bienestar (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021), dos son los objetivos principales de esta metodología. En primer lugar, en lo que respecta al alumnado, facilitarle la comprensión de los problemas que se generan en un entorno urbano, tener un contacto con la realidad socio-económica y ambiental de la ciudad y obtener un efectivo *feedback* de que su trabajo tiene repercusión en la ciudad. En segundo lugar, en lo que se refiere a la sociedad, el intento que se persigue es que el trabajo del alumnado resulte útil para llevar a planos y dibujos las problemáticas existentes, encontrar respuestas a dichos problemas que de alguna forma la sociedad (por ejemplo, ciudadanos o grupos vecinales) intuye, pero es incapaz de resolver.

Para lograr dichos objetivos, se ha desarrollado una específica metodología compuesta por 7 fases distintas, conectadas unas con otras, fruto de la experiencia llevada a cabo en la asignatura CyU a lo largo de los

últimos cursos académicos y una confrontación entre profesorado, alumnado y la sociedad civil involucrada en las actividades realizadas.

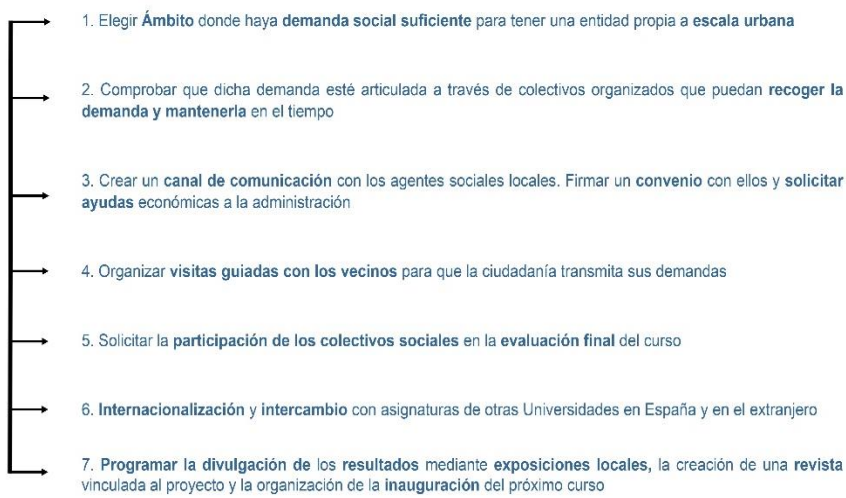
En base a la metodología, se establecen los diferentes pasos a seguir para el desarrollo concreto de la asignatura. La finalidad última de la metodología estándar y del desarrollo de las fases de la asignatura es la incorporación de los distintos conocimientos generados en la cotidianidad del ámbito de estudio para mejorar la calidad de vida. Este recorrido, además de lograr los objetivos expuestos anteriormente, se contribuye a alcanzar el ODS número 11 "Comunidades y ciudades sostenibles", prestando especial atención a los ODS referidos a la protección del medio natural, de los números 13, 14 y 15 y el ODS número 3 dedicado a salud y bienestar.

3. METODOLOGÍA

La metodología se compone por 7 fases distintas que sirven de *modus operandi* para establecer las bases del proyecto ApS (Figura 1).

***FIGURA 1**. Esquema de la metodología empleada para el planteamiento y desarrollo del proyecto ApS.*

Metodología

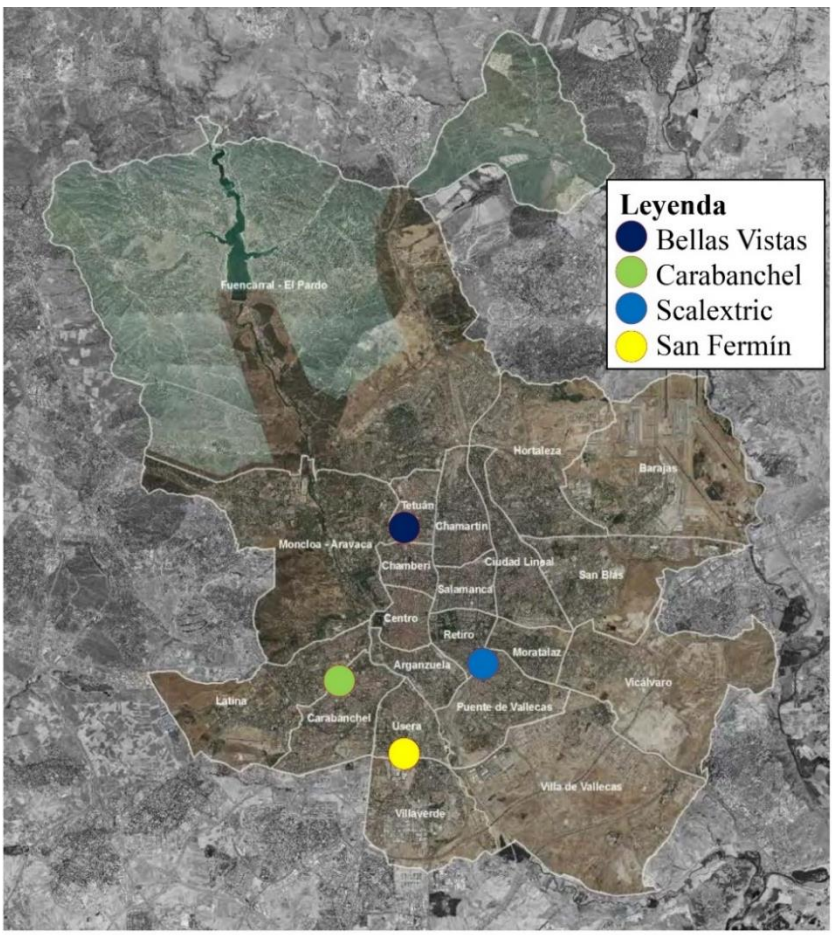


Fuente: elaboración por los autores (2023)

3.1. Elegir un ámbito donde haya demanda social suficiente como para tener una entidad propia a escala urbana

Como relata Hernández Aja (1997: 16-26), la noción de "ámbito urbano", si bien es una representación imprecisa y difícilmente definible en las ciencias sociales y urbanas, se constituye como aglomerado capaz de sostener y satisfacer las necesidades de la vida cotidiana de los ciudadanos a través de la presencia de una masa crítica de equipamientos donde confluyen lo social y lo físico.

FIGURA 2. *Mapa de Madrid por distritos donde se señalan posibles ámbitos urbanos de intervención.*



Fuente: elaboración por los autores (2023)

A modo de ejemplo, en el específico caso de Madrid (Figura 2), se detectan ámbitos que, coincidentes o no con la división administrativa de barrio, presentan reivindicaciones vecinales específicas, como puede ser la tema de la segregación socio-económica y urbana relacionada con la presencia del "scalextric" de la autopista urbana elevada M-30 entre los distritos de Retiro y Puente de Vallecas (Más Madrid, 2021), la difícil accesibilidad al Parque Lineal del Manzanares a su paso por el barrio de San Fermín en el distrito de Usera (Rafael, 2017), la ordenación urbana deficiente, sobre todo en términos de espacios públicos, del barrio de Bellas Vistas en el distrito de Tetuán (Grupo de trabajo "Aprende tu barrio", 2017) o la vulnerabilidad del distrito de Carabanchel (Carabancheleando, 2017).

3.2. Comprobar que dicha demanda esté articulada a través de colectivos organizados que puedan recoger la demanda y mantenerla en el tiempo

En los ejemplos mencionados en la fase anterior, se puede averiguar cómo las peticiones ciudadanas son el foco de atención de la actividad vecinal (véanse respectivamente Iglesias, 2022; AVSF, 2023; Grupo de reflexión Barrio Bellas Vistas, 2021; Durán Rodríguez, 2019). Se averigua, en otras palabras, que la demanda social tiene continuidad en el tiempo y está involucrada en el debate local a nivel de la ciudad, siendo recogido en los medios de comunicación (sobre todo en la prensa), en la difusión de material divulgativo (como libros), en encuentros públicos organizados ad hoc por parte de asociaciones vecinales (manifestaciones y jornadas informativas) hasta llegar a desarrollar diagnósticos para poder incidir en el planeamiento urbanístico.

3.3. Crear un canal de comunicación con los agentes sociales locales

La creación de un canal de comunicación con los agentes sociales locales es esencial para consensuar una propuesta educativa que integre procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, firmar un convenio con ellos y solicitar ayudas económicas a la administración. Una vez comprobado que las demandas sociales estén arraigadas a un determinado ámbito urbano, el siguiente paso será la activación de las

negociaciones con el tejido social del ámbito de intervención (por ejemplo, a través de la participación a eventos organizados por su parte y correo institucionales) para:

- Acordar los contenidos de un proyecto educativo con utilidad social a través de la firma de un convenio con la Universidad Politécnica de Madrid.
- Solicitar ayudas concretas, sobre la base de dicho convenio, a la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Universidad Politécnica de Madrid que cada año promueve una convocatoria para financiar experiencias que den respuesta, de alguna manera, a necesidades reales y fundamentadas (Aps UPM. Oficina de Aprendizaje Servicio, 2022).
- Intentar introducir el convenio en las comunidades EELISA[30] para incorporar el sello ApS y EELISA en la propuesta educativa.

3.4. Organizar visitas guiadas con los vecinos para que la ciudadanía transmita sus demandas

Las partes teórica y práctica de la asignatura persiguen que el alumnado pueda tener las herramientas básicas para alcanzar el entendimiento de la ciudad de Madrid desde distintas perspectivas y tener el conocimiento suficiente para desarrollar un diagnóstico de los conflictos y oportunidades cruciales de cara a plantear una serie de propuestas de intervención urbana. Para ello se trabaja a lo largo de toda la asignatura en un ámbito de la ciudad de Madrid con evidente interés en la actualidad para lo cual se plantea la interacción del alumnado con su componente social a través de salidas de campo en los puntos de interés más urgentes según los representantes de la ciudadanía para desarrollar acciones y

[30] La alianza EELISA (*European Engineering Learning Innovation and Science Alliance*) agrupa a 9 universidades de 7 países europeos con la finalidad de definir e implementar un modelo común europeo en la rama de "Ingeniería y arquitectura". Algunos de los proponentes de este capítulo forman parte de la comunidad *"Egalitarian Societies: Opportunities for Everyone (ES: O4E)".*

proyectos. La experiencia en primera persona es fundamental a la hora de conocer un territorio y planear las respuestas a los retos correspondientes.

3.5. Solicitar la participación de los colectivos sociales en la evaluación final del curso

Al cabo de terminarse el periodo lectivo, se propone un cuestionario en que los agentes sociales locales están llamados a valorar aspectos como el transcurso del proyecto y sus resultados, la organización y comunicación interna, la utilidad de los actos y materias generados (por ejemplo, los paneles con las propuestas de actuación) y la participación del profesorado, alumnado y vecindario en las actividades realizadas. No se trata solamente de una evaluación "pasiva", sino también activa en el sentido que a los colectivos sociales se les ofrece un espacio para hacer sugerencias para mejorar el contenido de la propuesta de ApS, por ejemplo, proponiendo actividades y materiales no planteados en el marco de la asignatura, así como la involucración de otros colectivos, institución o grupo en el proyecto.

3.6. Internacionalización e intercambio con asignaturas de otras Universidades

No se trata tanto de introducir elementos internacionales en el contenido de la asignatura (cuestión que se aborda mediante la incorporación de recursos bibliográficos internacionales y metodologías aplicadas en la práctica urbanística de otros países) (Schuerholz-Lehr et al., 2007), sino de proponer momentos de reflexión común para averiguar cómo asignaturas equivalentes a CyU y pertenecientes a Escuelas de Arquitecturas de otros países se enfrentan a los mismos retos y tareas. Por ejemplo, con respeto a las primeras asignaturas propuestas a estudiantes de arquitectura en Italia (Fregolent y Acierno, 2020), CyU tiene menos peso, ya que se le atribuye 6 créditos ECTS por un total de aproximadamente 90 horas lectivas, por lo cual se estima que por cada crédito ECTS el alumno dedicará dependiendo del plan de estudios, entre 26 y 27 horas de trabajo presencial y no presencial (entre 156 y 162 en total). Estos datos son elocuentes del poco espacio otorgado a dicha asignatura si la comparamos a

los 14 créditos de la asignatura de *Laboratorio di Urbanistica*[31] de la *Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni* del *Politecnico di Milano* (Milán, Italia), que cuenta con 144 horas lectivas y 156 horas de trabajo autónomo por parte del alumnado. Los y las estudiantes de CyU se enfrentan al urbanismo con las mismas horas de trabajo autónomo con respeto a aquellos italianos, pero no tienen las mismas posibilidades de aprender el conocimiento de base de la disciplina urbanística que tienen los y las estudiantes en Italia. Se trata de una limitación importante a la hora de fomentar la implicación y la motivación del alumnado en el ejercicio de transformar un ámbito urbano.

3.7. Programar la divulgación de los resultados mediante exposiciones locales, la creación de una revista vinculada al proyecto y la organización de la inauguración del próximo curso.

Divulgar los resultados obtenidos es una tarea que implica un esfuerzo por parte de las personas involucradas, sobre todo en cuanto dicha actividad tiene lugar después de que se acabe el cuadrimestre en que se desarrolla la asignatura. Las exposiciones locales, la creación de una revista que se consolide a lo largo del tiempo y la preparación de la lección inaugural del curso siguiente tienen una finalidad bien concreta:

- Por lo que respecta a las exposiciones locales, el objetivo es proporcionar un espacio para dar lugar a un debate con todas las partes involucradas y dar la posibilidad de generar opinión e incluso discrepancia sobre los contenidos de las propuestas proyectuales de los y las estudiantes.
- La puesta en marcha de una revista electrónica de la asignatura CyU en acceso abierto tiene como objetivo el de resumir el contenido del proyecto ApS a través de unos textos que relaten los proyectos elaborados por parte del alumnado (incluso gráficamente) y las reflexiones a posteriori del profesorado y de los agentes sociales involucrados. La revista, además, se edita por un becario/a y constituye una base de referencia para el

[31] https://www11.ceda.polimi.it/schedaincarico/schedaincarico/controller/scheda_pubblica/SchedaPublic.do?&evn_default=evento&c_classe=781941&polij_device_category=DESKTOP&__pj0=0&__pj1=e12b895ad590202be6822301fe4543c4

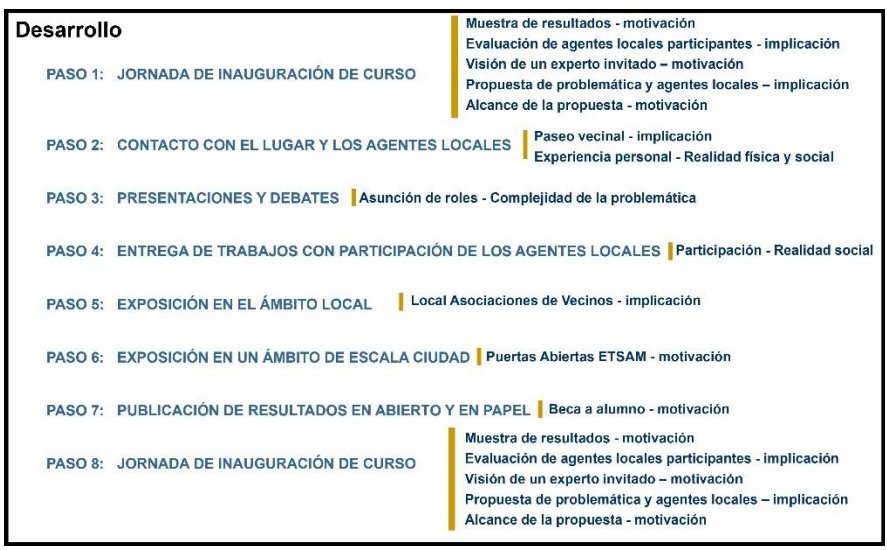
alumnado del curso sucesivo para tomar inspiración de las elaboraciones realizadas por sus compañeros. Su edición en la Universidad Politécnica de Madrid se facilita a través de la plataforma POLI-RED y se gestiona por el Gabinete de Teleeducación (GATE) y el Servicio de Biblioteca Universitaria.

– La organización de la inauguración del curso siguiente termina el ciclo de vida de la asignatura para comenzar uno nuevo, y prevé una puesta en común del alumnado y de los agentes sociales locales de dos cursos diferentes. Gracias a eso, en la jornada se conectan los trabajos realizados y los resultados alcanzados el año anterior con los retos a los que se enfrentan los y las estudiantes del año siguiente.

4. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

En base a la metodología estándar, la asignatura se desarrolla en 8 pasos, definibles como etapas (Figura 3). En cada una de ellas, se proponen actividades que suponen proporcionar estímulos, crear una motivación real e implicar todas las partes involucradas.

FIGURA 3. *Las etapas a través de las cuales se desarrolla la asignatura.*



Fuente: elaboración por los autores (2023)

- Paso 1: la jornada de inauguración de curso. Este evento es el primer acercamiento del alumnado con los temas de la asignatura y se estructura en cinco partes fundamentales: la presentación de los trabajos de la asignatura por parte de alumnos pertenecientes al curso anterior a través de la cual se muestran los resultados del curso anterior; la evaluación de los agentes locales participantes; la intervención de una persona experta en temas de urbanismo invitada desde otra institución; la propuesta de problemática a enfrentar en el nuevo curso y la presentación de los agentes locales pertenecientes al nuevo ámbito de estudio; y una presentación del alcance de la propuesta del nuevo curso.

- Paso 2: Contacto con el lugar y los agentes locales. En esta fase se realizan dos tipos de actividades para crear una verdadera conexión entre los/las estudiantes y las facetas del ámbito urbano de estudio. En primer lugar, se organizan paseos vecinales, es decir visitas de campo bajo la guía de los representantes de asociaciones locales y/o de la ciudadanía involucrada en la asignatura. En segundo lugar, el alumnado procede a plantear unas derivas, es decir visitas al lugar de estudio, matizándolas según temáticas (por ejemplo, perspectiva de género, la ciudad de los niños, vida nocturna, soledades urbanas, etcétera) gracias a la interacción con los agentes sociales locales. Las derivas, además de constituir una ulterior ocasión para el descubrimiento del ámbito de estudio, se presentan como una forma directa de interactuar con la población local en base a entrevistas con las personas relacionadas con las dinámicas que se quieren estudiar. Esta interacción se configura como una experiencia personal sobre la realidad física y social del ámbito urbano, lo que ayuda al alumnado a elaborar un pensamiento crítico-interpretativo sobre el estado en que se encuentra el ámbito urbano.

- Paso 3: Presentaciones y debates. La asignatura se caracteriza por una evaluación progresiva para verificar el aprendizaje de la parte teórica y su puesta en práctica en el servicio que se

quiere proporcionar a la sociedad. Por lo que merece a la parte práctica, el alumno deberá desarrollar en grupo dos trabajos de taller, es decir, un diagnóstico y una propuesta de intervención. La definición de estos dos trabajos se implementa de forma paulatina a través de un estrecho contacto entre profesorado y grupos de trabajo, con sesiones dedicadas a debates abiertos para que la presentación de los varios grupos sea discutida entre todos.

- Paso 4: Entrega de trabajos con participación de los agentes locales. Con el fin del curso se reserva una jornada en la que los y las estudiantes puedan proporcionan y presentan sus propuestas de intervención urbana a través de pósteres impresos. Durante la entrega se dedica un espacio en el que cada grupo ilustra sus ideas a los representantes de la componente social del ámbito de estudio y se pueda debatir entre todos. Además, en esta jornada se evalúan todas las propuestas a través de una votación en la que participan los y las estudiantes, los agentes sociales y el profesorado. A raíz de ello, se eligen los trabajos para su exposición y publicación para que el alumnado tenga una ulterior motivación para realizar sus propuestas.

- Paso 5: Exposición en el ámbito local. Los trabajos galardonados como los mejores en la fase 4 se exponen en un espacio público escogido de acuerdo con la componente social del ámbito urbano. En primer lugar, como lanzamiento de la exposición, se suele elegir un espacio público, incluso abierto, que es objeto de las reivindicaciones locales a lo cual, en segundo lugar, sucede un espacio cerrado, como un centro cultural, para que la exposición sea más continuada en el tiempo. Estas ocasiones representan también la oportunidad de exponer los trabajos a los representantes políticos locales para que puedan recoger los resultados de la metodología e incorporar las propuestas en la agenda política a nivel de la ciudad.

- Paso 6: Exposición en un ámbito de escala ciudad. Cada año, entre finales de mayo y comienzos de junio los trabajos

seleccionados se suelen exponer en las "Puertas abiertas ETSAM" en el centro cultural antiguo Matadero de Madrid[32]. Dicha exposición, que se desarrolla en un espacio multifuncional atractor de visitantes a una escala más amplia con respeto a la exposición local. Por eso, la exhibición se constituye como ulterior elemento de estímulo para el alumnado.

- Paso 7: Publicación de resultados en abierto y en papel. Esta fase se desarrolla con la labor de un/a alumno/a ganador de la una beca relacionada con la convocatoria ApS, a través de la cual puede participar activamente en la maquetación de la revista, supervisada por el profesorado. Esta tarea, además de promover la difusión de los resultados de la asignatura, se constituye como un posible acercamiento del alumnado a una de las tareas de la investigación académica y sirve de referencia para al alumnado de los cursos siguientes. La publicación, gracias a la ayuda de POLIRED, será disponible en abierto y en versión impresa.
- Paso 8: Jornada de inauguración de curso. Con este paso se cierran las actividades de un curso para comenzar uno nuevo con la muestra de resultados del año anterior.

5. RESULTADOS

La aplicación de esta metodología resulta en una forma innovadora de reconfigurar la asignatura CyU para desarrollar un proyecto ApS en diferentes ámbitos de la ciudad en diferentes cursos académicos.

La metodología propuesta se manifiesta como un proceso revelador a través del cual se fortalecen las capacidades de diagnóstico, proyectuales y comunicativas del alumnado que responden a demandas sociales existentes. El hilo conductor de este proceso, a su vez, es la interacción con la población local, factor esencial para integrar la relación academia-sociedad de forma multidisciplinar y poner a las personas en primer

[32] https://www.mataderomadrid.org/programacion/puertas-abiertas-etsam

término, focalizándose en temas destacados como la salud, la calidad de vida (a lo largo de toda la vida) o la igualdad de derechos. Otro resultado destacable para el alumnado que pasa a través de las distintas fases y etapas es el de saber aplicar y utilizar correctamente la terminología urbanística y comunicar los análisis y los escenarios de intervención urbana planteados de forma clara y comprensible, incluso para un público no especializado. El intercambio entre alumnado y agentes sociales locales cambia las connotaciones de la asignatura y contribuye, mejorándola, a la formación de profesionales socialmente responsables, objetivo último de la educación y a los retos planteados en la Agenda 2030, es decir garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, 2018: 28-29).

Los resultados logrados son de fundamental importancia en un contexto en que, en la última década, han surgido numerosos modelos urbanos en respuesta a las urgencias medioambientales y socioeconómicas a nivel mundial, que se han visto en la necesidad de proporcionar entornos urbanos centrados en las personas (European Commission, 2019). Estos modelos, a su vez, se han basado en una serie de acuerdos mundiales como la Nueva Agenda Urbana de la ONU (Naciones Unidas, 2016) y el Acuerdo de París sobre el Clima (Naciones Unidas, 2015) para fomentar entornos accesibles, más saludables, inclusivos y seguros, con el objetivo de evitar que los efectos del cambio climático se agraven. Para ello, la metodología propuesta ofrece una ayuda para resolver los principales problemas de la comunidad del ámbito de estudio sin dejar que esto sea secundario para aumentar la conciencia cívica de los estudiantes o conseguir otros objetivos educativos.

El logro de los objetivos mencionados sirve para la legitimación de la labor universitaria del profesorado dado que la universidad, a su vez, participa en insertar los problemas detectados en la agenda política local (Figura 4). En particular, las propuestas, gracias al entendimiento de la complejidad urbana, se configuran como motor de cambio político, por ejemplo, a través de su incorporación en el programa electoral de los partidos cuyos representantes han participado a las exposiciones de los resultados.

FIGURA 4. *Esquema de los aportes de la metodología en el ámbito del proyecto ApS.*

Fuente: elaboración por los autores (2023)

6. DISCUSIÓN

La mejora de la calidad de vida en las ciudades se está convirtiendo en una cuestión cada vez más crítica para el urbanismo y exige unir el trabajo de los arquitectos con otros especialistas de problemas urbanos desde un enfoque interdisciplinar. La metodología propuesta puede contribuir a mejorar la forma de acercarse a la ciudad, para encauzar de forma innovadora diagnosis y propuestas que se enfrenten a las dinámicas a las que la sociedad se está enfrentando.

En primer lugar, el aumento de la población urbana, causado por el rápido crecimiento demográfico y los procesos de urbanización, hace que la calidad de vida urbana sea relevante para cada vez más personas. Se estima que, en 2050, el 88% de la población española vivirá en ciudades, de ahí que existe un concreto riesgo que, si no se toman adecuadas medidas, una gran urbe como Madrid y su área metropolitana se volverá más extensas y menos sostenibles, y problemas como el acceso a la vivienda, la contaminación o la segregación social se agravarán. Localizar un ámbito urbano donde se hayan detectado estas problemáticas respaldadas por una continuidad en el tiempo, trabajar de forma conjunta con

los agentes locales e intercambiar conocimientos técnicos propios de la disciplina urbanística con aquellos acumulado por la ciudadanía constituye una tarea imprescindible a la hora de influenciar las políticas urbanas locales.

En segundo lugar, las características físicas de las ciudades cambian para acoger a nuevos residentes, sobre todo en una ciudad como Madrid y su región metropolitana (Plata, Gómez y Bosque, 2014). La reciente pandemia de enfermedad por COVID-19 también ha ejercido una influencia fundamental en la necesidad de proporcionar una calidad de vida suficiente para los habitantes de la ciudad (Fabris et al., 2020). Un conocimiento más profundo de la relación entre el entorno construido, la calidad de vida en las ciudades y de sus ámbitos más afectados por falta de equipamientos y espacios aptos para garantizar un entorno saludable y las demandas de sus ciudadanos puede desempeñar un papel catalizador en la configuración del desarrollo urbano presente y futuro. Ya que desde la perspectiva interdisciplinar propia del urbanismo se trabajan distintos temas en un mismo ámbito, esta metodología puede constituir un primer paso para fomentar la transversalidad de la propuesta y vincular a un proyecto Aps promovido en el marco de la asignatura de CyU otras asignaturas, sea de grado y de máster de la misma ETSAM, sea de otras escuelas, departamentos y disciplinas (por ejemplo, sociología e ingeniería) perteneciente a otras universidades.

7. CONCLUSIONES

La propuesta educativa basada en la metodología ApS se inserta en el marco de las pedagogías críticas en materia de urbanismo y se identifica por incorporar las demandas y reivindicaciones sociales a los contenidos curriculares y la implicación del alumnado en problemas reales que afectan al entorno madrileño.

Entre las dificultades detectadas a la hora de desarrollar la metodología, se destaca como las horas dedicadas a una asignatura de fundamental importancia como la de CyU sean insuficientes para el planteamiento de las propuestas de intervención en comparación con lo que sucede en otros países. De esta forma se acotaría la distancia entre la universidad,

en particular modo, la Escuela de Arquitectura y su vertiente urbanística, y la sociedad a la que ayuda e procura dar respuestas concretas.

Los pasos a seguir para mejorar la credibilidad de la metodología serían la continuidad de dicha metodología en el tiempo a través de las convocatorias de la UPM, mejorando su visibilidad no solamente a nivel local y de ciudad a través de las actividades incluidas en la metodología. También, se auspicia la difusión en conferencias y foros nacionales como los Encuentros Estatales de Profesorado del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio que se organizan cada año desde 2020, para que se amplíe el debate sobre la relevancia del enfoque ApS en la enseñanza y comparar como las Escuelas de Arquitectura a nivel estatal desarrollan las primeras experiencias en urbanismo por parte del alumnado para coordinar esfuerzos y metodologías comunes a la hora de enfrentarse a los retos que la sociedad actual se está enfrentando.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La metodología explicada sólo es posible gracias a la participación de los colectivos vecinales y la implicación del conjunto de profesores que participan en la asignatura.

Por otro lado, también hay que agradecer a la Universidad Politécnica de Madrid su apuesta por la metodología de Aprendizaje Servicio, materializada en su convocatoria de ayudas.

No se puede olvidar, tampoco el apoyo del Grupo de Innovación educativa “Aprendizaje en Metodologías Activas” (AMA) del que varios de los redactores son integrantes (https://innovacioneducativa.upm.es/informacion-grupo?grupo=321).

Por último, hay que señalar que Federico Camerin, uno de los redactores de la propuesta, ha participado en el marco del proyecto “La Regeneración Urbana como una nueva versión de los Programas de Renovación Urbana. Logros y fracasos”, durante la estancia en el Grupo de Investigación en Arquitectura, Urbanismo y Sostenibilidad (GIAU+S) del Departamento de Urbanística y Ordenación Territorial de la Universidad Politécnica de Madrid. Este contrato está cofinanciado por el Ministerio

de Universidades en el marco del Plan de recuperación, transformación y resiliencia, por la Unión Europea – NextGenerationEU y por la Universidad de Valladolid.

9. REFERENCIAS

Aps UPM. Oficina de Aprendizaje Servicio (2022). Convocatoria 2023. Premios a Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). https://aprendizajeservicio.upm.es/aps-en-la-upm/convocatorias/convocatorias-abiertas/

AVSF (2023, 29 de mayo). Asamblea Informativa Vecinal: Jueves 1 de Junio 2023. Asociación Vecinal San Fermín (Madrid) https://asociacionvecinalsanfermin.com/asamblea-informativa-vecinal-jueves-1-de-junio-2023/

Battle, R. y Escoda, E. (eds.) (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Santillana. https://redaps.files.wordpress.com/2019/12/100-buenas-prc3a1cticas-de-aprendizaje-servicio-102342.pdf

Carabancheleando (2017). Diccionario de las periferias Métodos y saberes autónomos desde los barrios. Traficantes de Sueños

Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf

Durán Rodríguez, J. (2019, 18 de mayo). Carabanchel, el Madrid que resiste al otro lado del río. El Salto. https://www.elsaltodiario.com/barrios/carabanchel-el-madrid-que-resiste-al-otro-lado-del-rio?fbclid=IwAR3_huRLyg8OhNYFguxzpOGaWanc7JqokmTa1iUxQ3DCv02UUWwf2oUfZVs

European Commission (2019). The human-centred city: opportunities for citizens through research and innovation. https://doi.org/10.2777/859158

Fabris, L. M. F., Camerin, F., Semprebon, G. y Balzarotti, R. M. (2020). New Healthy Settlements Responding to Pandemic Outbreaks: Approaches from (and for) the Global City. The Plan Journal, 5(2), 385-406. https://doi.org/10.15274/tpj.2020.05.02.4

Fregolent, L. y Acierno, A. (2020). The teaching of urban planning. TRIA. Territorio della Ricerca su Insediamenti e Ambiente, 13(25), 5-128

Grupo de trabajo "Aprende tu barrio" (2017, 30 de mayo). Descubre Bellas Vistas. Diagnóstico Participado previo al Plan Integral de Barrio. https://aprendetubarrio.files.wordpress.com/2017/05/plan-integraljulio-20171.pdf

Grupo de reflexión Barrio Bellas Vistas (2021, 26 de abril). Bellas Vistas será un barrio verde: una reflexión encaminada a implantar una supermanzana en el barrio. elDiario.es. https://www.eldiario.es/madrid/somos/tetuan/opinion/bellas-vistas-sera-barrio-verde-reflexion-encaminada-implantar-supermanzana-barrio_1_7844025.html

Iglesias, O. (2022, 9 de mayo). Madrid. ¿Queda scalextric para rato?. Soy de Madrid. https://www.soydemadrid.com/noticia-madrid/queda-scalextric-para-rato-64382.aspx

Más Madrid (2021, 17 de febrero). Desmontando el puente. Conecta Vallecas. https://conectavallecas.org/wp-content/uploads/2021/02/Proyecto-Conecta_Vallecas-1.pdf

Mayor Paredes, D. y Granero Andújar, A. (eds.) (2021). Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social. Octaedro

Naciones Unidas (2015). Acuerdo de París. https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf

Naciones Unidas (2015). Nueva Agenda Urbana. https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Spanish.pdf

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (ed.) (2021). España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional a Largo Plazo. Ministerio de la Presidencia. https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf

Plata, W., Gómez, M., y Bosque, J. (2014). Desarrollo de modelos de crecimiento urbano óptimo para la Comunidad de Madrid. GeoFocus. International Review of Geographical Information Science and Technology, (10), 103–134

Rafael, P. (2017, 22 de septiembre). A la espalda de Madrid Río. El Salto. https://www.eldiario.es/madrid/espalda-madrid-rio_1_3202186.html

Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G. y Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. Canadian Journal of Higher Education, 37(1), 67-94.

Soria-Lara, J. A., Valenzuela-Montes, L. M., y Temes-Cordovez, R. (2021). Una mirada al área de Urbanística y Ordenación del Territorio a través de un sondeo a su profesorado. Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales, 54(211), 3-18. https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.1

Tamayo Palacios, A. (2022). ANX-PR/CL/001-01 Guía de aprendizaje Asignatura 35001304 - Ciudad Y Urbanismo. https://www.upm.es/comun_gauss/publico/guias/2022-23/1S/GA_03AQ_35001304_1S_2022-23.pdf

EL TERRITORIO COMO BASE DE LOS PROCESOS Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LOS CASOS DE ESTUDIO EN LA EVALUACIÓN AMBIENTAL

J. JAVIER SERRANO LARA
Departament de Geografía – Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IIDL) Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La geografía entiende el territorio como la base fundamental de todos, o casi todos, los procesos que estudia e intenta explicar. A este cabe sumar las personas y sus relaciones que se forman en el espacio, la cuales son la base de los estudios geográficos humanos y regionales. Es por ello, que hay una interrelación clara entre el espacio geográfico y los humanos, ya que todo ocurre en algún lugar y, por tanto, la incorporación del espacio como variable fundamental en cualquier análisis y/o estudio tienen una relevancia creciente. En muchos casos es una variable básica para poder llegar a entender los diferentes, especialmente en materia de relaciones sociales, impacto o evaluación del medio ambiente. En lo que se refiere a las relaciones sociales, el territorio permite alcanzar una mayor compresión sobre los procesos que tienen lugar. Tobler formuló lo que se considera la primera ley de la Geografía, en ella decía: *"Todo está relacionado entre sí, pero las cosas más próximas estás más relacionadas que distantes"* (2004:3), como se puede observar cuanto menor sea la escala o más próxima la realidad que se estudie todo estará más vinculado e interrelacionado.

1.1. APRENDIZAJE UNIVERSITARIO A PARTIR DE CASOS PRÁCTICOS

La enseñanza de la geografía en el ámbito universitario es plural en el conjunto del estado español, pero hay nexos comunes. Entre las diferentes declaraciones internacionales sobre la educación geográfica como,

por ejemplo, en la de 1992 destacaban el equilibro por el análisis a diferentes escalas: local, regional, nacional o mundial (De la Calle, 2013), pero donde es preciso detenerse es en el método de enseñanza que recogía la declaración: "deben estimular en los estudiantes, el deseo a involucrarse en el cuestionamiento y la indagación. Es esencial que los estudiantes ejerciten y desarrollen habilidades geográficas tendentes a la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en la organización del espacio, actuales y futuros" (1992:23).

Además, en la actualidad, hay que incorporar la perspectiva de la Agenda 2030 y de los ODS a la docencia universitaria, siendo esto un hecho cada vez más presente. Es por ello por lo que es clave entender y enseñar la sostenibilidad de la naturaleza, economía y sostenibilidad, como conceptos básicos en la educación de la Geografía (De la Calle, 2013).

La finalidad de la enseñanza de la Geografía es la comprensión de los problemas socioterritoriales, los cuales son fundamentales para el desarrollo profesional de los/as estudiantes como futuros/as geógrafos/as. La realidad universitaria española revela que no todos los grados tienen la oportunidad de acceder a una formación tan práctica, real y que incluya salidas de campo a conocer la realidad (Pitarch, et al., 2021). En el caso del Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València (UV) es pionero en el nº de estudiantes matriculados del conjunto del país y donde un gran nº de estudiantes trabajan en empresas en temas medioambienteales, cartografía, turismo, etc. donde su formación universitaria les resultad básica y fundamental para su correcto desarrollo profesional. Tal es la importancia que Zúñiga y Pueyo destacan: *"El reto de los grados consiste en enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la adquisición por parte de los estudiantes tanto de contenido como de habilidades y actitudes […] La empleabilidad de los estudiantes está condicionada por que el sistema universitario sea capaza de coordinarse con otros agentes para vincularse de manera eficiente con la realidad profesional"* (2013:59).

Para que el aprendizaje basado en competencias como puede ser la profesionalizante o la adquisición de experiencia práctica, requiere que las metodologías de enseñanza permitan dicha adquisición. El objetivo no

es solo que el alumno adquiera conocimientos y saber hacer, sino que una vez finalizada la universidad pueda dirigir su trabajo y que obtenga un perfil social que logre el desarrollo de la comunidad. Para ello es necesario un aprendizaje transformativo, reflexivo y crítico entre las asignaturas (Jara, 2023). Del mismo modo Cano, destaca que: "Es fundamental el diseño de casos prácticos encaminados a desarrollar competencias y habilidades genéricas fundamentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de decisión, resolución de problemas, razonamiento crítico y sensibilidad social económica y medio ambiental" (2008: 5).

Para ello los casos prácticos de estudio deben cumplir un conjunto de elementos fundamentales para que sea útiles en el aprendizaje: las competencias que se deben adquirir, el trabajo colaborativo y la evaluación de la actividad (Jara, 2023).

1.2. Las salidas de campo: en contacto con el territorio

Las salidas de campo han estado y están muy vinculadas a la geografía, siendo esta una parte consolidada de la metodología docente de la mayoría de las asignaturas presentes en los grados (Bohigas y Montenegro, 2000; Pitarch y Serrano, 2021). El objetivo principal de las salidas de campo es la interpretación de los procesos naturales y antrópicos, así como su retroalimentación e interacción, de ahí que las salidas de campo tengan un gran potencial (Sánchez, 2021). Estas salidas permiten asimilar una serie de contenidos de forma diferentes a la metodología empleada dentro del aula (Sousa, et al., 2016; Fernández, 2017). Para Krepel y Durall, la salida de campo es: *"Viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia"* (1981: 4).

La salida de campo debe estar planificada y organizada previamente en el aula por los profesores, y esta tiene un conjunto de paradas en lugares concretos donde el estudiantado y el profesorado trataran temas y aspectos específicos. A través de esta se permite mejorar la comprensión y la enseñanza del espacio geográficos, así como mejora la motivación y el interés del estudiantado al mismo tiempo que se enseña al estudiantado a observar, valorar y reflexionar sobre el entorno que nos rodea

(Fernández, 2017). Estas se posicionan como una gran estrategia para superar los procesos de aprendizaje descriptivos que ha dominado de forma tradicional a la Geografía (Sánchez, 2021), de ahí que a través de las salidas de campo el estudiante se convierte en un sujeto activo del paisaje, entre la parte que lo conforma y su formación como geógrafo/a.

Previo a las salidas de campo hay un proceso formativo en el aula conocido como trabajo de gabinete. Los aspectos ha tener en cuenta en una salida de campo son: aspectos sensoriales, es decir, visuales y aspectos cognitivos, el aspecto moral. Esto permite al estudiantado motivación para analizar el entorno que le rodea forma crítica (Sánchez, 2021). Para Sorretino y Bell (1970) las salidas de campo tienen 5 propósitos:

- Experiencia
- Estimular el interés y motivación
- Aprendizaje de ciencias
- Nuevas habilidades de observación y percepción
- Desarrollo personal y social

En definitiva, permite al estudiantado obtener una visión global e integrada de lo aprendido en el aula y donde los aspectos medio ambiental y humanos se relacionan de primera mano y donde se despierta el aprendizaje crítico. Se pretende conectar, constatar y desarrollar a través de la investigación-acción participativa y la generación de conocimiento prácticos.

2. OBJETIVOS

Para el desarrollo de esta investigación se planteó un objetivo general que era el de introducir casos reales prácticos y próximos en el espacio para estudiar la evaluación ambiental. De esta forma se pretende que el estudiante tenga como base de estudio de los procesos antrópicos y medio ambientales el territorio que le rodea.

A partir del objetivo general se han desarrollado un conjunto de objetivos específicos:

- Completar el estudio de clase con las salidas de campo
- Analizar las implicaciones ambientales en un conjunto de proyectos próximo en el territorio.
- Completar el aprendizaje de competencias desde una perspectiva real, práctica y con una clara orientación profesionalizante.

3. METODOLOGÍA

El Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València es uno de los grados en Geografía con mayor matrícula, empleabilidad y bien valorado (Cruz, 2019). Dentro del plan de estudios en cuarto curso existe la asignatura troncal "Evaluación Ambiental" donde los/as estudiantes aprenden el proceso de evaluación de impacto ambiental y/o evaluación ambiental estratégicas a escala europea, española y valenciana. En la asignatura la parte práctica de esta es realmente importante y es donde se ha querido aplicar el objetivo de la investigación.

En primer lugar, durante tres cursos académicos 20 / 21, 21 / 22 y 22 / 23 se han seleccionado tres casos de estudio y, por ende, tres áreas de estudio diferentes (Figura 1). A través de esta selección de área y proyectos, se pretende que el estudiantado además de visitarlos a través de las salidas de campo, conozcan el territorio y analicen las implicaciones ambientales, sociales y territoriales que la implantación de un proyecto puede tener. Este aprendizaje encaja de forma clara en el aprendizaje de competencias del grado como el desarrollo de capacidad de análisis, resolución de problemas o la gestión territorial y medioambiental, entre otras, claves para su futuro desarrollo profesional como geógrafos/as.

FIGURA 1. *Mapa de la selección de las áreas y casos de estudio*

Fuente: elaboración propia a partir de Google Earth

En cada una de las zonas de estudio seleccionadas durante estos tres años se localizan 3 proyectos que necesitan de una evaluación de impacto ambiental por parte de nuestros estudiantes. En el curso 20/21 se seleccionó un el análisis de un parque eólico en el municipio de Vilafranca del Cid (Castellón) siendo un proyecto, el uso de la energía verde en entornos rurales, de gran demandad e interés en la actualidad. En el curso 21 / 22 se seleccionó el proyecto de un hotel en el municipio de Ademuz (València). Por último, el curso actual 22 / 23 se ha trabajado en el municipio de Nules la reparación en un tramo de playa de un conjunto de espigones.

En cada curso la metodología utilizada se ha dividido en tres momentos: previa a la salida de campo, durante y post-salida, cada periodo con un trabajo marcado. En las sesiones preparatorias a la salida de campo lo que se realiza es una aproximación a las diferentes zonas de estudio a partir de la cartografía y los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Una primera aproximación que realizan los estudiantes es analizar a partir de capas de modelo digital de elevaciones y de ortofoto un mapa de capacidad de carga, con el fin de analizar áreas más o menos apta para la localización del proyecto y si esta coincide con la elegida por el promotor. Además, durante ese proceso formativo y trabajo de gabinete,

los/as estudiantes conocen la zona y los objetivos que se pretenden conocer con la investigación y el trabajo a realizar.

Un segundo periodo es la realización de una salida de campo al área y proyecto de estudio. Las salidas de campo realizas implican un trabajo extra al profesor, ya que tienen que estar bien organizadas, con un recorrido claro, un horario de mañana y tarde para aprovechar el tiempo y combinar explicaciones realizadas por el profesor con tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes. Este último aspecto es fundamental, ya que es momento que todo lo analizado de forma previa lo vean en la realidad y corrijan, anoten de cara al tercer paso.

En último lugar, a partir del trabajo previo y durante la salida de campo el alumnado tiene que realizar un trabajo de alegaciones marcado y estructurado. Además, este implica la aplicación de la metodología Battelle-Columbus muy utilizada en la evaluación cuantitativa de la evaluación ambiental antes y después de los proyectos.

En definitiva, lo que se pretende con esta metodología dividida en tres periodos es el conocimiento del territorio y el análisis de las implicaciones ambiental, sociales y territoriales que la implantación de un proyecto puede tener. Del mismo modo, este proyecto desarrolla las siguientes competencias recogidas en el Grado: aprendizaje basado en competencias, desarrollo de capacidades de análisis, resolución de problemas o la gestión territorial y medioambiente, entre otras, claves para su futuro desarrollo profesional como geógrafos/as, etc.

Por último, para conocer la opinión de primera mano por parte de los/as estudiantes se han realizado un cuestionario (el mismo durante tres cursos) a través de Google Cuestionario (Figura 2). El cuestionario constaba de 6 preguntas todas ellas cerradas donde el estudiante valoraba desde la utilidad de los casos, las salidas de campo, la continuación del proyecto, la valoración cuantitativa del proyecto, del caso y del profesor.

FIGURA 2. *Cuestionario utilizado para la valoración de la práctica*

Fuente: Elaboración propia

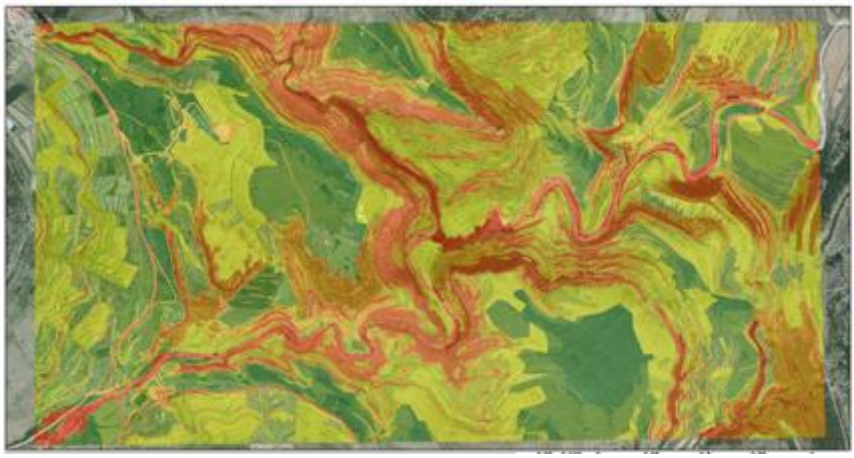
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El apartado de resultados y discusión se estructurará en tres grandes partes una por curso académico. La primera de ellas será la dedicada al parque eólico, la segunda al hotel rural y la última a los espigones.

En el curso 2020 / 2021, uno de los principales inconvenientes fue que el inicio del primer cuatrimestre estábamos vamos los efectos de restricciones sanitarias, por lo que el desarrollo normal de la docencia y de las salidas de campo se vio comprometido en algunos aspectos. La zona de estudio era el área de Vilafranca del Cid, previo a la salida de campo el alumnado había realizado un mapa de capacidad de carga (Figura 3) a partir de 4 variables a analizar: pendiente, usos del suelo, hábitat y vegetación. En cada una de las variables se establecen unos criterios desde la A hasta la E de menos a más restrictivo respectivamente. Para ello se utiliza el software ArcGis 10.2 con capas de modelo digital de elevaciones y ortofoto, para acabar juntando las 4 variables según restricciones como se observa en la figura 3.

Entre los resultados se puede ver áreas más restrictivas de colores rojizos/naranjas y áreas óptimas en verdes.

FIGURA 3. *Ejemplo de mapa de capacidad trabajado por estudiante curso 20/21.*



Fuente: elaborado por el estudiante Marc Chermés

Una vez realizado este trabajo se procede a realizar una salida de campo (Figura 4) en ella se visitaba un parque eólico ya existe para analizar el entorno, impactos y la supervivencia de otros usos complementarios. Una vez visto un ejemplo nos trasladábamos a la zona de estudio previamente analizada y se iba a donde estaba proyectado la instalación y el alumnado analizaba y/o revisaba lo trabajado previamente en clase. Además, esto era útil porque al volver el estudiantado tiene que realizar un conjunto de alegaciones sobre el futuro parque eólico y donde el trabajo de campo es fundamental. Por último, también se procedió a analizar un conjunto de elementos patrimoniales protegidos en el área de estudio, no solo para analizar su valor sino también para ver el interés de cara a una utilización futura de estos espacios y su puesta en valor.

FIGURA 4. *Fotografías de las salidas de campo*

Fuente: elaboración propia

En el curso 2021 / 2022 la forma de trabajar fue similar a la anteriormente explicada, pero con variaciones tanto en el tipo de proyecto como en el destino de este. El proyecto analizado fue un hotel en el municipio de Ademuz. En primer lugar, se realizó el mapa de capacidad de acogida en el área de estudio con las mismas características que las mencionadas en el anterior ejemplo desde A hasta E con zona menos y más afectadas. Del mismo modo, se realizó una salida de campo, en primer lugar a una antigua mina a cielo abierto para valorar la problemática de una actividad extractiva. La mina es la de Riodeva (Teruel) donde hace año había actividad y se abandonó y donde se pueden observar las consecuencias ambientales que se derivan de una actividad como la minería (Figura 5). Además, el proyecto LIFE de la Unión Europea, destinado a reforzar las relaciones entre los diferentes actores del ámbito de la restauración sostenible de minas, se ha aplicado y donde han participado más de 40 organizaciones.

Además, la zona de estudio donde estaba el proyecto hotelero era una zona protegido como reserva natural por parte del gobierno de la Generalitat Valenciana. Este hecho era muy útil para que el estudiantado revisara la legislación y pudiera alegar en el trabajo a realizar a la vuelta de la salida de campo.

FIGURA 5. *Fotografías de la salida de campo curso 21/22.*

Fuente: elaboración propia

Por último, el curso 22 / 23 se ha trabajado un área costera con graves problemas de erosión a causa de la construcción de un puerto al norte del municipio. Es un área que ya disponía de espigones, pero que poco a poco se han ido degradando y no realizan de forma correcta su función. El objetivo de esta zona es que el proyecto se está desarrollando en la actualidad y, por tanto, se puede observar de primera mano la construcción de los espigones. El proyecto de regeneración implica la restauración de 4 espigones al sur de la playa de Nules (Figura 6).

FIGURA 6. *Proyecto de restauración de espigones en la costa de Nules*

Fuente: UTE LES MARINES

Además, durante la salida de campo se pudo observar como es un área realmente compleja ya que tiene un gran número de áreas protegidas como Zonas de Especial Protección (ZEP) de la marja de nules, así como también el área del Estany. Del mismo modo en el mar se localiza un LIC (Lugar de Interés Comunitario) Alguers de Borriana-Nules-Moncofa. Por todo ello, el desarrollo de cualquier actividad o proyecto en la zona implica el cumplimiento de una legislación muy diversa y una protección medioambiental de primer nivel.

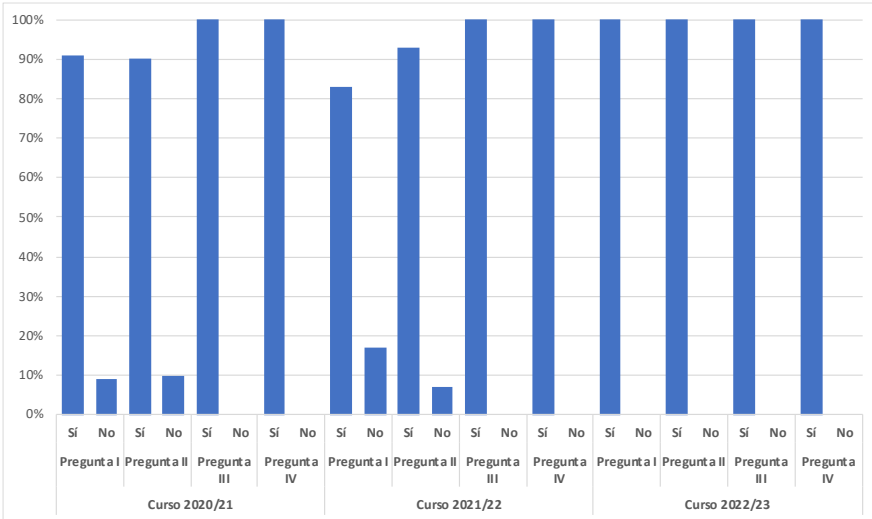
Durante la salida de campo los/as estudiantes pudieron observa tanto los problemas de erosión que presentaba el litoral y que afectan gravemente a las viviendas tradicionales localizadas a primera línea de costa, así como el retroceso de la playa que, en ocasiones, imposibilita el acceso de bañista. Además, en invierno con la llegada de temporales las consecuencias son cada vez mayores. Además, en la zona donde se desarrolla el proyecto se pudo observa de primera mano el trabajo que realizaban los camiones y maquinaria para la ampliación de los espigones.

Durante cada curso académico se ha realizado la misma encuesta donde recoger las impresiones directas de los/as estudiantes sobre la valoración de la práctica y del caso de estudio analizado. Es necesario recordad que, a pesar de cambiar la zona y el caso de estudio, la forma de analizarlo por parte del estudiantado es idéntica, por lo que es comparable los resultados obtenidos.

Las preguntas realizadas al estudiantado en estos tres cursos han sido, por un lado (Gráfica 1):

- Pregunta I: ¿Cree que la realización de prácticas usando casos reales son necesarios para su aprendizaje?
- Pregunta II: ¿Cree que las salidas de campo le han permitido ver y/o conocer aspectos que sin ellas no podrías haber hecho?
- Pregunta III: ¿Cree necesario continuar implementando salidas de campo y prácticas de casos reales en la asignatura?
- Pregunta IV: ¿Recomendaría al profesorado que todavía no realiza estas acciones que lo hiciera en su asignatura?

GRÁFICA 1. *Respuestas a las preguntas planteadas al estudiantado según cursos*



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar los resultados para todos los cursos y todas las preguntas son muy positivos, ninguno baja del 80 % en la respuesta del sí, lo cual indica que los estudiantes valoran muy positivamente y refuerza la tesis de la utilización de prácticas reales en la docencia universitaria. Si diferenciamos por cursos es en los dos primeros cursos, especialmente el 20 / 21 donde los resultados son menos homogéneos, pero puede tratarse como consecuencia de la docencia universitaria en tiempo de pandemia, donde las clases eran mixtas y las salidas de campo no correspondían a la normalidad. En los cursos posteriores se observa, especialmente en el curso 2022 / 2023 cuando los resultados son casi unísonos destacando lo positivo de la parte práctica de la asignatura

Por otro lado, se le realizó dos preguntas más para que valoraran de 0 a 10 la utilidad de las salidas de campo y la utilidad del caso práctico seleccionado y trabajado en la asignatura. Para la pregunta sobre la valoración del trabajo de campo en la asignatura en el curso 2020/21 la valoración media fue de 9,5, misma puntuación para el curso 2021/22 y en el curso actual 2022 / 23 la puntuación ha sido de 9,4. Respecto a la pregunta sobre la valoración del caso práctico y el trabajo de la asignatura en el curso 2020 / 21 la media fue de 8,7, el curso 2021/22 fue de

8,5 y el curso 2022 / 23 ha sido de 9 sobre 10. Por lo tanto, las valoraciones son realmente positivas y destacan la utilidad de todo el proceso desarrollado en estos tres cursos.

6. CONCLUSIONES

El aprendizaje basado en casos prácticos es una herramienta utilizada para la formación educativa y que además forma al estudiantado de cara a su desarrollo profesional. Además, si este proceso es complementado con salidas de campo permiten al estudiante desarrollar habilidades como la experiencia, el interés y motivación, el aprendizaje de ciencias, mejorar las habilidades de observación y percepción y un desarrollo personal y social. En el caso aquí presentado se ha querido que todo ello se aplique a la evaluación del medio ambiente y su relación con el entorno/territorio y la población, sin olvidar la cultura y el patrimonio. El objetivo del estudio era el de introducir casos reales prácticos y próximos en el espacio para estudiar la evaluación ambiental. De esta forma se pretende que el estudiante tenga como base de estudio de los procesos antrópicos y medio ambientales el territorio que le rodea. Tanto el objetivo general como los específicos se han cumplido.

Entre los principales resultados, el estudiantado ha tenido un aprendizaje territorial y de proximidad ante una realidad creciente y donde la componente medioambiental es fundamental para su formación y desarrollo profesional. Se ha podido comprobar tres diferentes proyectos y tres áreas de estudio diferentes, donde los y las estudiantes han podido comprobar de primera mano los proyectos; los cuales están transformando el medio. En cada curso el estudiante ha trabajado de una forma similar, trabajo previo en el aula vinculado a los sistemas de información geográfica y donde se han realizado mapas de capacidad de cargo, observando áreas óptimas y no donde poder instalar un proyecto. Posteriormente se ha salido de campo y donde podían ver de primera mano todo el territorio y poder corregir lo trabajado en clase. Por último, a partir de todo ese trabajo se ha tenido que realizar una metodología específica de evaluación ambiental Batelle-Columbus y un conjunto de alegaciones en contra del proyecto.

Las valoraciones del estudiantado hacia esta metodología práctica han sido muy positivas, así lo demuestran las encuestas recogidas. La inclusión de casos prácticos en el entorno próximo donde estudian los y las estudiantes es un éxito, ya que pueden descubrir que hay muchos proyectos en el territorio donde ellos y ellas viven o trabajarán. Por esta razón, con este trabajo revindicamos la incorporación de la componente territorial a la docencia universitaria, así como las salidas de campo como metodología de aprendizaje para entender el alcance de los procesos sociales y sus repercusiones directas e indirectas en el medio ambiente, así como en el desarrollo de las competencias. Entre las competencias trabajadas y vinculadas al grado en geografía y medio ambiente destacan: el desarrollo de capacidad de análisis, resolución de problemas o la gestión territorial y medioambiental, entre otras, claves para su futuro desarrollo profesional como geógrafos/as. Es necesario destacar esta última, ya que cada vez más geógrafos/as trabajan en consultoras vinculados con procesos de evaluación ambiental de proyectos y es fundamental que tenga una formación docente universitaria donde aprendan, desarrolle y estén capacitados en este ámbito.

8. REFERENCIAS

Bohigas, G.; Montenegro, J. (2000). Trabajos de campo e itinerarios urbanos. Un recorrido por Gràcia (Barcelona), *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 222. http://www.ub.edu/geocrit/b3w-222.htm

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). https://digibug.ugr.es/handle/10481/15189

Cruz, M. (2019). Evolución de la demanda de las - Enseñanzas de Grado en Geografía en las universidades de España. *Asociación Española de Geografía (AGE)*.

De la Calle, M. (2013). *La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales*. En De Miguel, R., De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Coord). Innovación en la enseñanza geográfica ante los desafíos sociales y territoriales, CSIC, 33-52.

Fernández, J. (2017). La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: el caso de la ciudad de Valladolid y de Soria. *Didáctica Geográfica*, 18, 91-109.

Jara, A. (2023). Aprendizaje universitario por competencias a través de casos prácticos de teoría de los derechos humanos. *Revista Varela*, *23*(64), 1-6.

Krepel, W.J., & Durral C.R. (1981). *Field trips: A guideline for planning and conducting educational experiences*. Washington, DC: National Science Teachers Association.

Pitarch, M. y Serrano, J. (2021). La docencia fuera del aula: el cuaderno de campo como herramienta de innovación educativa en geografía humana. II Jornada de Innovación educativa WiidArque, 15.

Pitarch, M., Serrano, J. y Fajardo, F. (2021). *Propuesta de un proyecto de emprendimiento ligado a la innovación social para el grado en geografía y medio ambiente*. En Vico, A., Vega, L y Buzón, O. (coord.). Entornos virtuales para la educación en tiempo de pandemia: perspectivas metodológicas, Dykinson,1993-2009.

Sánchez, J. (2012). La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo. *GeoGraphos*, vol. 12, 132, 1-37.

Sorretino, A.V. y Bell, P.E. (1970). A comparison of attributed values with empirically determined values of secondary school science field trips. *Science Education*, 54 (3), 233-236.

Sousa, S.A.; García, D.; Souto, X.M. (2016): Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano, *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XXI, 1.155. http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf

Tobler, W. (2004). On the First Law of Geography: A Reply. *Annals of the Association of American Geographers.* 94(2): 304–310.

Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica (1992). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/46086/56892.

Zúñiga, M. y Pueyo, A. (2013). *Innovaciones didáctivas y metodológicas para la enseñanza de la geografía Universitaria*. En De Miguel, R., De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Coord). Innovación en la enseñanza geográfica ante los desafíos sociales y territoriales, CSIC, 53-70.

DIFERENCIAS DE EXPERIENCIA DOCENTE, EDAD Y GÉNERO EN LOS NIVELES DE RESILIENCIA DOCENTE EN ETAPAS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

JOSEFA MARTÍNEZ TALAVERA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales que persigue el Sistema Educativo Español es el de ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, adaptado a las necesidades y características de su alumnado así como al entorno que le rodea, de manera que permita el máximo desarrollo de sus habilidades y capacidades, tanto académicas como personales (García-Díaz, 2021; Maccabelli y López, 2023). Es por lo tanto un sistema educativo que integra elementos más allá de los meramente académicos y formativos, rompiendo con la enseñanza tradicional a favor de una enseñanza innovadora y en constante proceso de adaptación y cambio (Turienzo, Prieto, Manso y Thoilliez, 2023). Estas transformaciones, aunque en muchas ocasiones necesarias para el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden llegar a ser verdaderos retos para los docentes que ejercen su labor en centros escolares e institutos, pues estos deben adaptar de manera diligente su labor pedagógica y el proceso educativo a unos estudiantes diversos; un entorno social y cultural dinámico, y a leyes educativas que se modifican con gran frecuencia (Maccabelli y López, 2023; Montero y Gewerc, 2018).

Siendo así, los docentes están considerados agentes de cambio, pues para enfrentarse y llevar a cabo un proceso de enseñanza de calidad, se

espera de ellos que tengan altos niveles de compromiso personal así como de responsabilidad, de manera que los lleve a cambiar por el bien del aprendizaje de sus estudiantes (Tamah y Wirjawan, 2022). Esto nos lleva de nuevo a la necesidad de no solo formar de manera académica, sino proporcionar habilidades para la vida en alumnado y profesorado, para lo cual los docentes han de desarrollar distintas capacidades que les permitan hacer frente de manera exitosa a estos cambios y desafíos que se presentan en su día a día laboral (Costa, Park y Kira, 2021), es decir, deben desarrollar destrezas resilientes (Falk, Frisoli y Varni, 2021; Gupta, 2017). La resiliencia se define como la capacidad que nos permite adaptarnos y superar diferentes situaciones adversas o retos que se presentan en nuestro día a día (Pinel, Pérez, Fernández y Martínez, 2021). Algunas investigaciones, como la desarrollada por Desrumaux, Dose, Condette, y Bouterfas (2023), demuestran la importancia de desarrollar altos niveles de resiliencia en los docentes, considerando que educadores y educadores con mayores niveles de resiliencia se encuentran ligados con unos mayores niveles de satisfacción laboral y se ajustan mejor a las características de su trabajo.

Igualmente, puesto que la resiliencia supone una habilidad para adaptase a situaciones de características diversas, los docentes con altos niveles de resiliencia, considerando el alto grado de exigencia y la naturaleza cambiante de la educación anteriormente mencionada, podrán adaptarse con mayor facilidad y rapidez a las diferentes situaciones que se les puedan presentar en su día a día laboral, serán capaces de perseverar en situaciones adversas, tendrán menos pensamientos y sensaciones negativas hacia la profesión, y mostrarán menos intenciones de dejar la docencia (Estaji y Rahimi, 2014; Papazis, Avramidis y Bacopoulou, 2023). Por otra parte, debemos tener en cuenta que los docentes se encuentran expuestos a unos altos niveles de estrés, lo cual puede derivar en otro tipo de trastornos, como el burnout o incluso a dejar la profesión. La resiliencia puede actuar como un factor protector frente a este tipo de elementos, proporcionando confianza y herramientas que permitan enfrentar situaciones adversas de manera eficaz (Ghaslani, Yazdani, Ahmadian y Dowlatabadi, 2023; Méndez, Martínez, Ruiz y García, 2020). La resiliencia docente tiene diferentes niveles de desarrollo,

dependiendo en muchas ocasiones de estereotipos sociales y las experiencias vividas (Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020). Además de ello, los niveles de resiliencia no son estáticos, sino que puede variar a causa de diversos factores, como podrían ser el propio comportamiento y capacidad de reacción ante la situación, el ambiente o las características del aula y del alumnado, o incluso el género o la experiencia docente (Estaji y Rahimi, 2014). Son varios los autores que consideran estas dos últimas como variables de alta influencia en el desarrollo de la resiliencia docente, pues son dos factores que intervienen no solo en las posibles alteraciones de la resiliencia, sino también en los valores y creencias de la persona adquiere debido a los roles sociales que aún se asignan en función de estos, o, en el caso de la experiencia docente y la edad, por el conocimiento que proporcionan las diferentes vivencias que experimentan (Estaji y Rahimi, 2014; Papazis, Avramidis y Bacopoulou, 2023; Tamah y Wirjawan, 2022).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Tras una primera revisión de la literatura y teniendo una visión general del estado del arte gracias a la información obtenida, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis 1 (H1): Los docentes de etapas no universitarias en general tienen unos niveles medios-altos de resiliencia así como de sus diferentes dimensiones
- Hipótesis 2 (H2): Los niveles de resiliencia y sus dimensiones variarán dependiendo del género de los docentes, existiendo diferencias significativas entre estas dos variables
- Hipótesis 3 (H3): Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia general y sus dimensiones en particular de los docentes de etapas no universitarias y la variable sociodemográfica de edad
- Hipótesis 4 (H4): Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia en general y sus

dimensiones en particular de los docentes de etapas no universitarias y la variable sociodemográfica de experiencia docente

Siendo así, las hipótesis de trabajo sustentarán los objetivos de investigación propuestos, los cuales serán los de:

- Describir los niveles de resiliencia del profesorado de etapas no universitarias
- Analizar la relación entre el desarrollo de la resiliencia, el género
- Determinar la relación entre los niveles de resiliencia y la edad de los docentes
- Establecer la relación entre el desarrollo de resiliencia docente y los años de experiencia docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y participantes

El presente estudio descriptivo y exploratorio se ha realizado bajo un diseño cuantitativo, no experimental, con un corte transversal, habiendo recogido por tanto los datos en un solo momento y lugar determinados. La muestra está compuesta por 152 docentes que se encontraban ejerciendo la docencia de manera activa en el momento de la recogida de datos. De estos participantes, el 78,3% (n=119) pertenecían al sector femenino, mientras que el 21,7% (n=33) restantes formaban el sector masculino. La edad media de los participantes fue de 40,44 años (DT: 9,71; Rango: 19-63); mientras que los años medios de experiencia docente de maestros y maestras fueron M=14,85 (DT=9,7) con un rango que variaba desde el mes hasta los cuarenta años. El 38,8% (n=59) de los docentes habían estado menos de 10 años ejerciendo la docencia, el 34,9% (n=53) entre 10 y 20 años; un 21,1% (n=32) del sector ejercieron docencia entre 20 y 30 años; y solo el 5,3% (n=8) habían pasado más de 30 años en esta profesión.

3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables que se utilizaron en el presente estudio fueron las de:

- Género. Con opción de respuesta dicotómica "masculino" o "femenino"
- Edad. De respuesta libre para los participantes
- Años de experiencia docente. De respuesta libre para los participantes
- Resiliencia. Esta variable se presentó con respuesta cerrada siguiendo una escala tipo Likert de 0 a 4. Dentro de esta variable, podemos encontrar cinco tipos de dimensiones diferentes: "Locus de control y compromiso" (de ahora en adelante LCC); "Desafío de la conducta orientada a la acción" (DC); "Autoeficacia y resistencia al malestar" (AR); "Optimismo y adaptación a situaciones estresantes" (O) y "Espiritualidad" (E).

En cuanto al método de recogida de datos, se ha utilizado la encuesta a través de cuestionario semicerrado, el cual estaba compuesto por los instrumentos:

- Hoja de autorregistro: gracias al cual se han recogido los datos pertenecientes a las variables sociodemográficas de género, edad y experiencia docente.
- Escala CD-RISC de la resiliencia (CD-Risc, Connor-Davidson Resililence Scale) de Connor y Davidson (2003). Con este cuestionario se midieron los niveles de resiliencia de manera general, así como específica de cada una de sus dimensiones. Este instrumento se encuentra dividido en un total de 25 ítems a los que se puede contestar a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, numeradas el 1 al 4, donde 0 pertenecía a "nunca" y 4 pertenecía a "siempre". La puntuación máxima que se podía obtener a través de este cuestionario sería de 100 puntos. Siguiendo las dimensiones explicadas con anterioridad en las variables de resiliencia, cada uno de los ítems se encontraba dividido en cada una de ellas de la siguiente

manera: Locus de control y compromiso (LCC: ítems 4, 17, 19, 21 y 22); Desafío de la conducta orientada a la acción (DC: ítems 2 y13); Autoeficacia y resistencia al malestar (AR: ítems 5, 7, 10, 11, 15, 16, 18, 23, 24 y 25); Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA: ítems 1, 6, 8, 12 y 14); y Espiritualidad (E: ítems 3, 9 y 20). De esta manera, se deben sumar los valores de cada una de las dimensiones para obtener la puntuación de cada una de ellas, así como la suma de todos los ítems para obtener la puntuación total final de resiliencia general. A mayor puntuación, mayores niveles de resiliencia. El índice de fiabilidad que ha demostrado este instrumento de manera conjunta ha sido de Alpha de α =, 865, un valor muy parecido al obtenido por los autores del estudio original (α =, 89). Por su parte, los índices de fiabilidad que cada una de las dimensiones han mostrado valores altos, siendo los que se señalan a continuación: LCC (α =, 706); DC (α =, 715); AR (α =, 766); OA (α =, 589); E (α =, 63).

3.3. Procedimiento

El universo sobre el que se realizó la investigación fue el de docentes que se encontrasen ejerciendo la docencia de manera activa en el momento de la recogida de la información, siendo el universo acotado el profesorado que se encontrase en etapas de educación no universitaria en la ciudad de Almería (Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria; y Bachillerato). Para obtener información sobre el marco muestral, se utilizaron los informes estadísticos proporcionados por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. De esta manera, se pudo realizar una estimación de un universo compuesto por 3035 docentes en centros no universitarios, perteneciendo aproximadamente un 80% de los docentes a las etapas de Infantil y Primaria, y el porcentaje restante a Secundaria y Bachillerato. El método de muestreo utilizado ha sido la selección aleatoria simple por conglomerados (centros educativos).

Una vez se definieron los centros educativos donde se recogería la información, en primer lugar se procedió a hablar con la dirección de estos

para conseguir la autorización para acceder a los centros, explicándoles en cada caso el propósito del estudio y los sujetos afectados. Tras haber expresado su conformidad, se procedió a hablar con los docentes. Siguiendo el mismo proceso que con la dirección, se explicó a los docentes interesados en participar, tanto de manera escrita como de manera oral, el propósito de la investigación, así como los objetivos, duración, finalidad, posibles riesgos y beneficios del mismo. Se informó sobre el carácter voluntario del proceso, de la posibilidad de abandonar el estudio sin tener que alegar motivos y sobre su carácter anónimo. Los docentes que participaron en el estudio dieron su consentimiento informado de manera escrita, tras el cual se facilitó el cuestionario en papel, siendo el tiempo estimado de realización de 15 minutos.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Habiendo recogido los cuestionarios pertinentes, se procedió al análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS en su versión 28,01. Solo se incluyeron en este proceso los cuestionarios que se encontraban cumplimentaros en su totalidad, eliminando todos aquellos que no se encontraban finalizados, que se habían contestado por azar, o cuyos docentes no se encontraban ejerciendo la docencia de manera activa en cualquiera de las etapas mencionadas con anterioridad.

A través de este programa se realizó un estudio de la curva de la normalidad de los datos, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, utilizando la corrección de Lillieforts y la homocedasticidad a través del test de Levene. Una vez comprobada, se realizó el estudio descriptivo de las variables y dimensiones de estas, utilizando para ello el análisis de las medias y las frecuencias. Por otra parte, para el estudio comparativo, teniendo en cuenta como variable dependiente la resiliencia, se utilizaron las pruebas paramétricas T de Student para una variable independiente (en el caso del género), con un nivel de confianza del 95%, acompañado de la Prueba de Levene para igualdad de varianza; así como las Anovas (para edad y experiencia docente) con sus respectivas pruebas Post-hoc de Scheffé en caso de que se encontrasen diferencias estadísticas significativas.

3.1. COMPONENTE ÉTICO

La metodología, instrumentos, procedimientos, análisis de la información y tratamiento de datos que se ha utilizado en la realización del presente trabajo de investigación han sido abalados por el Comité de bioética de la Universidad de Almería, el cual emitió una evaluación favorable del informe presentado tras haberlo valorado.

Esta investigación cumplió tanto con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, así como con los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki de 1975.

4. RESULTADOS

Tal y como se puede observar en la tabla 1, los docentes que se encuentran en activo en etapas educativas no universitarias tienen unos medios-altos niveles de resiliencia en general (M=75,47; DT=9,71), así como de todas sus dimensiones, estando dividido en dos mitades equitativas: el 50% (n=76) del profesorado ha demostrado tener unos niveles medios de resiliencia, y la otra mitad restante en niveles altos.

TABLA 1. *Descriptivos de la resiliencia y sus dimensiones.*

DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Sig.
Locus de control y compromiso (LCC)	9	20	15,5	2,44	,706
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	2	8	6,65	1,41	,715
Autoeficacia y Resistencia al mal estar (AR)	22	39	31,38	4,32	,766
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	8	20	15,8	2,49	,589
Espiritualidad (E)	0	12	6,94	2,41	,630
Niveles de Resiliencia General	52	97	75,47	9,71	,865

PORCENTAJES NIVELES DE RESILIENCIA		
Baja	Medio	Alta
0% (n=0)	50% (n=76)	50% (n=76)

Fuente: elaboración propia

Cuando se compararon los niveles de resiliencia con el género de los participantes, se pudo observar que no hubo diferencias estadísticamente significativas en la resiliencia general. Tampoco se encontraron

diferencias estadísticamente significativas entre sus dimensiones y el género, excepto con la dimensión de Locus de Control y Compromiso (LCC), donde se obtuvo una diferencia significativa de p=, 026, observándose mayores niveles de LCC en el sector masculino (M=15,61, DT= 2,97) en comparación con el femenino (M=15,47; DT=2,28).

TABLA 2. *Resiliencia y sus dimensiones por género*

Resiliencia por género		**M**	**DT**	**Prueba de Levene**		**Prueba T para la igualdad de medias**		
				F	Sig.	t	gl	p
Resiliencia	Masculino	76,83	9,93	,075	,784	,905	50,05	,184
	Femenino	75,1	9,66					
LCC	Masculino	15,61	2,97	5,04	,026	,236	43,1	,392
	Femenino	15,47	2,28					
DC	Masculino	6,67	1,34	,111	,74	,101	54,01	,460
	Femenino	6,64	1,43					
AR	Masculino	32,28	4	,799	,373	1,33	53,04	,092
	Femenino	31,14	4,39					
OA	Masculino	15,39	2,22	1,04	,31	,821	57,78	,206
	Femenino	14,99	2,56					
E	Masculino	6,91	2,61	,342	,560	-,083	47,75	,467
	Femenino	6,95	2,36					

Fuente: elaboración propia

En la comparación de los niveles de resiliencia y la edad del profesorado, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ni entre los niveles de resiliencia general (p=,30), ni con los niveles diferenciados de cada una de sus dimensiones, los cuales se encuentran reflejados en la tabla 3.

TABLA 3. *Resiliencia y sus dimensiones por edad*

		gl	Media cuadrática	F	p
Resiliencia General	Inter-grupos	2	44,61	,47	,30
	Intra-grupos	149	95		
LCC	Inter-grupos	2	7,14	1,21	,13
	Intra-grupos	148	5,92		
DC	Inter-grupos	2	4,08	2,09	,60
	Intra-grupos	149	1,95		
AR	Inter-grupos	2	9,73	,52	,25
	Intra-grupos	147	18,82		
OA	Inter-grupos	2	8,54	1,39	,39
	Intra-grupos	149	6,16		
E	Inter-grupos	2	5,53	,95	,63
	Intra-grupos	147	5,82		

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se señalan los resultados obtenidos en la comparación entre los niveles de resiliencia y los años de experiencia docente de los participantes. Tal y como se puede observar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles generales de resiliencia y los años de experiencia docente (p=,03). Se puede observar que en el caso de la resiliencia, la diferencia se muestra entre los docentes que tenían una media de experiencia docente entre 10 y 20 años, y aquellos que tenían una experiencia docente de más de 30 años, siendo los docentes con mayor número de años de experiencia docente (más de 30 años) los que a su vez mostraron mayores niveles de resiliencia (M=84,75; DT=8,24) en comparación con los docentes que tenían entre 10 y 20 años (M=74,46; DT=9,74).

TABLA 4. *Resiliencia por experiencia docente, pruebas post hoc y descriptivos de las diferencias entre medias.*

ANOVA para resiliencia y experiencia docente		gl	Media cuadrática	F	p
Resiliencia General	Inter-grupos	4	249,28	2,77	,03
	Intra-grupos	147	90,18		

Pruebas post-hoc de Scheffé (resiliencia y experiencia docente)				
(I)Años exper.	(J) Años exper.	(I)-(J)	Error típico	Sig.
Menos de 10	Entre 10 y 20	1,06	,81	,635
	Entre 20 y 30	,712	,94	,903
	Más de 30	-3,41	1,60	,213
Entre 10 y 20	Entre 20 y 30	-,35	,96	,988
	Más de 30	-4,47	1,61	,038*
Entre 20 y 30	Más de 30	-4,13	1,69	,117

Descriptivos de las diferencias entre medias		
Subconjunto para alfa =.05	N	M
Menos de 10 años	59	75,68
Entre 10 y 20 años	53	74,46
Entre 20 y 30	32	74,45
Más de 30 años	8	84,75

Fuente: elaboración propia

Por último, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre la dimensión de la resiliencia "Autoeficacia y resistencia al malestar" (AR, p=,043) y los años de experiencia docente de los participantes. En este caso, tal y como se puede comprobar en la tabla 6, las diferencias se mostraron entre los grupos de docentes que habían ejercido la docencia durante más de 30 años en comparación con aquellos que tenían entre 10 y 20 años de experiencia docente (p=,031); o 20 y 30 años (p=,042). En ambos casos, los docentes con más de 30 años de experiencia tuvieron mayores niveles de resiliencia que los dos grupos inferiores, con una media de M= 35,13 (DT=3,8).

TABLA 5. *Dimensiones de la resiliencia por experiencia docente, pruebas post hoc y descriptivos de las diferencias entre medias para dimensión AR con años de experiencia docente*

ANOVA para dimensiones de resiliencia y experiencia docente		gl	Media cuadrática	F	p
LCC	Inter-grupos	4	8,35	1,42	,229
	Intra-grupos	146	5,87		
DC	Inter-grupos	4	2,62	1,34	,26
	Intra-grupos	147	1,96		
AR	Inter-grupos	47	45,45	2,53	,043
	Intra-grupos	145	17,96		
OA	Inter-grupos	4	11,01	1,82	,129
	Intra-grupos	147	6,06		
E	Inter-grupos	4	11,02	1,94	,106
	Intra-grupos	147	5,67		

Pruebas post-hoc de Scheffé (AR y experiencia docente)				
(I) Años exper	(J) Años exper.	(I)-(J)	Error típico	Sig.
Menos de 10	Entre 10 y 20	1,22	1,81	1
	Entre 20 y 30	1,23	2,09	1
	Más de 30	-9,07	3,59	,076
Entre 10 y 20	Entre 20 y 30	,017	2,14	1
	Más de 30	-10,29	3,62	,031*
Entre 20 y 30	Más de 30	-10,30	3,77	,042*

Descriptivos de las diferencias entre medias		
Subconjunto para alfa =.05	N	M
Menos de 10 años	59	31,71
Entre 10 y 20 años	52	30,65
Entre 20 y 30	31	31
Más de 30 años	8	35,13

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los niveles generales de resiliencia de los docentes no universitarios son bastante elevados y por encima de la media general, no habiendo reportado docentes con bajos niveles de resiliencia, estando todos ellos repartidos de manera equitativa entre los grupos de niveles medios-normales de resiliencia y los niveles altos. Esta situación se repite con las diferentes dimensiones de la resiliencia. Los resultados de la presente

investigación se encuentran en línea con otros estudios como los realizados por Papazis, Avramidis y Bacopoulou (2023), donde los docentes pertenecientes a Grecia mostraron también medios y altos niveles de resiliencia general y dimensional. Igualmente, autores como Delgado et al. (2021), Hudson (2013), o Villalobos y Assael (2018), afirman que los docentes no universitarios suelen presentar unos niveles medios-altos de resiliencia. Estos elevados niveles de resiliencia se pueden deber a su vez a los altos niveles vocacionales que ha demostrado tener los docentes, pues en caso contrario, los bajos niveles motivacionales ante esta profesión harían que los empleados acabarán rindiéndose ante las exigencias y demandas laborales (Entesari, Yousefi y Eslami, 2020). Así mismo, el profesorado no universitario demuestra una alta capacidad de adaptación a diferentes circunstancias adversas, y por lo tanto, una gran capacidad para dar una respuesta eficaz a las diversas situaciones que se les puedan presentar en su día a día, con el propósito de proporcionar así un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Gambarte, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020)

En el presente estudio, el género no supuso una de las razones por las cuales la resiliencia general y sus dimensiones podían mostrar variaciones, excepto en la dimensión de Locus de Control y Compromiso, donde los hombres mostraron más niveles de que las mujeres. Se puede observar una gran fluctuación en los resultados si observamos diferentes estudios realizados en los últimos años. En investigaciones como las llevadas a cabo por autores como Demir y Iskender, (2018) o Galindo, Pegalajar y Uriarte (2020) Méndez, Martínez, Ruiz y García (2020), los docentes mostraron diferencia entre los dos géneros. En otras, como las realizadas por Díaz y Barra (2017), o Galindo, Pegalajar y Uriarte (2020), no mostraron diferencias significativas en función del género de los participantes.

Aunqu Papazis, Avramidis y Bacopoulou (2023) tampoco mostraron diferencias significativas de manera general en los niveles de resiliencia al igual que sucede con el presente estudio, tanto su estudio como el realizado por Ramírez y Castro (2018) confirmaron que los hombres mostraron más niveles en factores de perseverancia y habilidades personales, lo que les puede llevar a tener un mayor compromiso con la profesión docente, así como una mayor sensación de control sobre

diferentes tipos de situaciones, mientras que las mujeres confiaban más en sus aspectos espirituales (Papazis, Avramidis y Bacopoulou, 2023). En la presente investigación los hombres también mostraron unos mayores niveles de locus de control y compromiso, mientras que en las mujeres se observa una tendencia a tener mayores niveles de espiritualidad, diferencias que se pueden atribuir a las diferencias culturales, de comportamiento y de valores o creencias debido a los estereotipos de género (Ramírez y Castro, 2018). Como se puede observar, los niveles de resiliencia se mantienen en los dos géneros elevados, aunque cabe la posibilidad de que los componentes y las razones que elevan los niveles de resiliencia en las mujeres sean diferentes a los de los hombres.

Por otra parte, aunque cuando se realizó la comparación entre resiliencia y edad no se mostraron diferencias estadísticamente significativas, cuando este contraste se llevó a cabo con los años de experiencia docente se pudo observar que los docentes con mayor número de años de experiencia docente mostraron tener unos niveles más elevados de resiliencia. Siendo así, los docentes que afirmaban tener más de 30 años de experiencia docente demostraron mayores niveles de resiliencia que los docentes que tenían entre 10 y 20 años de experiencia. Los docentes con más de 30 años de experiencia docente mostraron tener a su vez mayores niveles de "Autoeficacia y resistencia al malestar" que aquellos que tenían entre 10 y 30 años. Al igual que sucedía con el género, los resultados de las diferentes investigaciones varían en función de los años de experiencia docente. Siendo así, mientras que algunos estudios muestran que los niveles de resiliencia no varían en función de los años de experiencia laboral dentro de la rama docente (Demir y Iskender, 2018; Díaz y Barra, 2017; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020), otros autores como Tamah y Wirjawan (2022) afirman que los docentes con menos años de experiencia docente suelen mostrar mayores niveles de resiliencia que los docentes con más años de experiencia. Esto se debe sobre todo a que los docentes más novicios eran los que mayor nivel de resiliencia y compromiso demostraban con la docencia, así como mayor optimismo y voluntad para realizar cambios sociales.

6. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones, los docentes que se encuentran ejerciendo la docencia en etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato (no universitarias) poseen unos niveles medios y altos de resiliencia general, así como de cada una de sus dimensiones. La mitad de estos se encuentran en el grupo de niveles medios, mientras que la otra mitad restante han demostrado tener unos altos niveles de resiliencia, no existiendo casos con niveles de resiliencia bajo.

Estos niveles de resiliencia general no varían dependiendo del género, aunque sí se puede observar una tendencia común de los hombres a tener algo más elevadas las medias de resiliencia que las mujeres. Una situación similar se da en cada una de las dimensiones de la resiliencia, no habiendo variaciones en función del género a excepción de la dimensión de Locus de Control y Compromiso (LCC), donde los hombres si mostraron de manera significativa mayores niveles que las mujeres.

La edad tampoco influye en las variaciones que se muestran en los niveles de resiliencia general, ni en sus dimensiones. Sin embargo, los docentes con mayor número de años de experiencia docente si mostraron tener unos niveles más elevados de resiliencia general así como de "Autoeficacia y resistencia al malestar" en comparación con aquellos docentes que tenían entre 10 y 20 años de experiencia docente, en el caso de la resiliencia general y de AR; y con docentes que poseían una experiencia entre 20 y 30 años solo en el caso de la AR.

Como principales limitaciones de este estudio, debemos mencionar la falta de información así como la dificultad de encontrar estudios centrados en los niveles de resiliencia del profesorado, sobre todo de manera específica en docentes de etapas no universitarias, en profesorado español, así como investigaciones que estudian las variaciones en los niveles de resiliencia de acuerdo a aspectos sociodemográficos como la edad, el género o los años de experiencia docente. Igualmente, debido a las exigencias laborales, muchos docentes alegaron no tener tiempo suficiente para cumplimentar el cuestionario, no habiéndose podido obtener debido a este factor una muestra mayor a pesar de seguir siendo significativa.

En su gran mayoría, los estudios educativos resilientes se centran en el alumnado, sobre todo adolescente, debido a los cambios que se dan en esta etapa vital. Sin embargo, teniendo en cuenta la figura que representan los docentes, este estudio demuestra la importancia de indagar y desarrollar altos niveles de resiliencia en este sector, teniendo en cuenta otros aspectos que también pueden influir en su desarrollo. Siendo así, se demuestra la necesidad de seguir realizando estudios descriptivos, comparativos y correlacionales, tanto con las variables presentadas en la investigación actual, como otras de igual relevancia, que pongan de manifiesto la capacidad de resiliencia real que poseen los profesionales de la educación así como las razones de sus fluctuaciones a lo largo de la vida.

Igualmente, este tipo de trabajos se puede utilizar como base para realizar diferentes tipos de implementaciones que eleven los niveles de resiliencia de los docentes, dándoles así herramientas que les permitan adaptase y enfrentarse a las diferentes adversidades que se puedan encontrar en su día a día laboral, lo que no solo derivaría en una mejora de su bienestar general, sino también del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, del sistema educativo.

8. REFERENCIAS

Costa, C. N., Park, N. y Kira, M. (2021). #ArmMeWith: Resources for Teacher Wellbeing. International Journal of Wellbeing, 11(2), 20-37. Doi: oi.org/10.5502/ijw.v11i2.1365

Delgado, J. L., Padilla, G. R., Zuñiga, E., Avilés, G., Arellanos, D., Villareal, H. F., ... y Islas, J. F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience during the COVID-19 pandemic: Evaluating the vulnerability of academic professionals in Mexico through the Adapted COVID-19 Stress Scales. Frontiers in public health, 9, 1-10. doi: 10.3389/fpubh.2021.669057

Demir, D. y Iskender, M. (2018). Exploring teachers´resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. International Journal of Psychology and Educational Studies, 5(3), 1-13. Doi: 10.17220/ijpes.2018.03.001

Desrumaux, P., Dose, E., Condette, S., y Bouterfas, N. (2023). Teachers' adjustment to work: Effects of organizational justice and teacher resilience via psychological need satisfaction. Journal of Workplace Behavioral Health, 1-23.

Díaz, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. Estudios Pedagógicos, 43(1), 75-86.

Entesari, E., Yousefi, M.H. y Eslami, H. (2020). A mixed-method study for Iranian EFL teachers´achieving resiliency: implications for teacher development. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Esducation, 5(1), 1-20. 0.1186/s40862-020-00096-w.

Estaji, M., y Rahimi, A. (2014). Examining the ESP teachers' perception of resilience. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 453-457.

Falk, D., Frisoli, P. y Varni, E. (2021). La importancia del bienestar docente para la salud mental de los alumnos y los sistemas educativos resilientes. Salud Mental y Apoyo Psicosocial, 17-21.

Galindo, H., Pegalajar, M. y Uriarte, J.D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. Revista de Psicodidáctica, 25(2), 127-135. Doi:10.1016/j.psicod.2020.04.002

Gambarte, M. I. G. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. Management, 7, 104-134. Doi: 10.17583/ijelm.2018.3519

García-Díaz, A. G. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. Revista Española de Educación Comparada, (38), 211-227.

Ghaslani, R., Yazdani, H., Ahmadian, M., y Dowlatabadi, H. R. (2023). Investigating EFL Teachers' Resilience: Using Grounded Theory Approach. Iranian Journal of Language Teaching Research, 11(1), 1-24.

Gupta, V. (2017). The Importance of Value Based Education y Role of Teacher. International Journal of Information Movement, 2, 153-156.

Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. European Journal of Educational Research, 2(3), 107-119.

Ismail, A.A., Sulaiman, T. y Roslan, S. (2020). Models of relationship between emotional, spiritual, physical and social intelligence, resilience and burnout among high school teachers. Universal Journal of Educational Research, 8(1), 1-7. Doi: 10.13189/ujer.2020.081301

Maccabelli, M. A. S., y López, R. B. (2023). La LOMLOE: Una oportunidad para mejorar la sociedad del siglo XXI. Dosier Graó, (8), 1.

Méndez, I., Martínez, J. P., Ruiz, C., y García, J. M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(18), 6760.

Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. Revista de Educación a Distancia, 56(3), 1-22. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3.

Papazis, F., Avramidis, E., y Bacopoulou, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the COVID-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. Psychology in the Schools, 60(5), 1459-1476.

Pinel, C., Pérez, MD., Fernández, M.M. y Martínez, J. (2021). Evolución en el estudio de la resiliencia desde los inicios hasta la actualidad: introducción de la resiliencia en la educación. En Carrión, J.J., Luque, A., Gutiérrez, R., y Fernández, M.M. (coords.). Escenarios inclusivos en la respuesta a la diversidad (pp. 53-68). Octaedro

Rodríguez, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. Know and Share Psychology, 1(4), 181-188. Doi: 10.25115/kasp.v1i4.4338

Tamah, S. M., y Wirjawan, J. V. (2022). Teachers' response to a challenge to change: A portrait of teacher resilience to a professional development program. Power and Education, 14(1), 17-34.

Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., y Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. Revista española de educación comparada.

Villalobos, P., y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. Psicoperspectivas, 17(1), 144-154.

PROPUESTAS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA ORIENTADAS A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA[33]

ALBERTO ESCALANTE VARONA
Universidad de La Rioja

ISABEL SAINZ BARIAIN
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias comunicativas son fundamentales para el desempeño de la actividad docente. La universidad, como espacio de enseñanza superior con claros fines profesionalizantes, debe por tanto responder a la necesidad social de formación del profesorado en destrezas, actitudes, conocimientos y procedimientos óptimos para poder realizar con éxito su trabajo. Eso abarca necesariamente saber leer y comprender textos escritos académicos y adquirir habilidades para la exposición oral de contenidos. Por consiguiente, nuestra labor como Personal Docente e Investigador universitario es ser agentes de esta labor de enseñanza-aprendizaje.

Las carencias del alumnado universitario en Educación respecto a sus destrezas de lectura, escritura y comunicación oral han sido demostradas en numerosos estudios académicos que justifican la necesidad de

[33] Este trabajo es resultado del proyecto de tesis doctoral *Estudio de los hábitos de lectura en lectores de 6 a 24 años en la comunidad autónoma de La Rioja*, vinculado al Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado, Asesoramiento, Análisis de la práctica educativa y TIC en Educación (Universidad de Extremadura) y dirigido por el profesor José Soto Vázquez, así como del Proyecto en Innovación Docente "Competencias comunicativas para la docencia (I): bases de datos bibliográficas y normas de estilo en la escritura académica", financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y de Profesorado de la Universidad de La Rioja para el curso 2022-23 y coordinado por los profesores Alberto Escalante Varona e Isabel Sainz Bariain.

realizar intervenciones educativas. Estos resultados, combinados con nuestra propia experiencia como profesores en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos han servido para diagnosticar la situación y diseñar una propuesta de intervención educativa a la que queremos dar cumplimiento por medio de un Proyecto de Innovación Docente de larga duración. Iniciado en el curso 2022-23 para trabajar la competencia en expresión escrita del alumnado en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, su continuación se prevé para el próximo curso 2023-24, centrado en esta ocasión en la comprensión lectora de textos académicos y literarios con fines formativos. Los principales planteamientos de esta segunda fase del Proyecto se expondrán a lo largo de este trabajo.

2. OBJETIVOS

El Proyecto de Innovación Docente que planeamos desarrollar durante el curso 2023-24 pretende cumplir los siguientes objetivos:

- Instruir al alumnado en estrategias de lectura comprensiva de textos científicos y académicos para su aprovechamiento como material de estudio de conceptos teóricos que sirvan para el aprendizaje de contenidos básicos y el refuerzo complementario de aprendizajes previos.

- Introducir estrategias en el análisis y la reflexión crítica de materiales didácticos empleados en Primaria, para detectar en ellos los contenidos lingüísticos que se imparten, identificar los métodos empleados para su enseñanza y valorar su viabilidad en el aula.

- Capacitar al alumnado para escribir textos académicos correctos y apropiados, en los que queden patentes los aprendizajes adquiridos y sus destrezas en expresión escrita apropiada para el nivel universitario.

- Fomentar la participación en el aula mediante el diseño de actividades teórico-prácticas evaluables y calificables llevadas a cabo en sesiones magistrales, para superar así su tradicional carácter eminentemente teórico y transmisivo unidireccional.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumentos para el diagnóstico: encuesta sobre hábitos de lectura

Durante el curso 2021-22 se llevó a cabo una investigación sobre hábitos de lectura en el alumnado de la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja (UR). Este centro cuenta con estudios de grado en Educación Infantil y Primaria, Filologías Hispánica e Inglesa y Geografía e Historia.

Se empleó para esta investigación el instrumento de recopilación de datos (encuesta) y la metodología de análisis utilizadas en un estudio previo realizado en la Universidad de Extremadura durante el curso 2016-17 (Pérez Parejo et al., 2018 y 2019), que parten de un procedimiento de estudio de hábitos lectores ya asentado en la producción científica española (Larrañaga, 2004, Larrañaga et al., 2008). Sobre un total de 1147 alumnos, según datos obtenidos del Portal de Transparencia de la UR, se calculó un mínimo de 288 encuestas para obtener una muestra significativa para un margen de error estimado del 5%. Finalmente, se obtuvieron las respuestas de 283 alumnos del área de Ciencias Sociales y 80 del de Humanidades. La encuesta consta de dieciséis preguntas relativas a la frecuencia de lectura (semanal y mensual), capacidad de lectura en otros idiomas, compra anual de libros, visitas a la biblioteca, formatos de lectura, géneros literarios predilectos y menos favoritos, uso de redes sociales y aficiones y actividades de ocio. Los datos se recopilaron mediante Microsoft Forms, aprovechando que la comunidad educativa de la UR cuenta con acceso libre y gratuito a las herramientas de Office 365. El alumnado participa de manera voluntaria y anónima, dando su autorización previamente a la realización de la encuesta para dar su consentimiento a que sus respuestas sean empleadas con fines de investigación, al amparo de lo estipulado en la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos. La investigación cuenta con la autorización del Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura y la Secretaría General y la Delegada de Protección de Datos de la Universidad de La Rioja.

A partir de esta investigación se buscaba obtener suficiente información estadística y objetiva que permitiese dibujar un panorama general de

probabilidades sobre los perfiles lectores del alumnado de carreras orientadas al estudio de lenguas y culturas y la formación del profesorado. Sobre los resultados obtenidos se pueden diseñar propuestas de intervención para paliar o solucionar carencias detectadas tras este estudio de campo y fundamentadas en el carácter exploratorio y descriptivo del instrumento de recopilación de datos empleado (encuesta).

3.2. Materiales para la alfabetización académica en Educación

La propuesta docente que aquí se expone parte del concepto de alfabetización académica, que se define como (Carlino, 2013, p. 370)

> (...) [un] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

Esto es, en el caso de los alumnos de Grado en Educación, adquirir las destrezas necesarias para manejar las fuentes de información, oral y escrita, directamente relacionadas con su contexto profesional y formativo: aprender a comprender y producir toda clase de textos que sean de uso habitual en el área de Educación. Todo ello, habida cuenta que los grados en Educación en el sistema universitario español, como consecuencia de la implantación del Plan Bolonia y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Montero Curiel, 2010, Michavila y Zamorano, 2007, García Jiménez y Lorente García, 2014), están fuertemente determinados por el proceso de conversión de las antiguas diplomaturas y escuelas universitarias a grados y facultades, respectivamente. La propia Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, publicada el 30 de octubre de 2009, denota este espíritu de reforma al plantear las motivaciones que conducen a la propuesta de estos estudios:

- La necesidad de mejorar el reconocimiento social de la labor de maestro por medio de la optimización de su formación inicial, que se considera insuficiente y desactualizada (se evoca la Ley General de Educación de 1970 como referente).
- La necesidad de equiparar la formación inicial de maestros de Infantil y Primaria a la de los profesores de Educación Secundaria.
- La necesidad de armonizar los estudios que conducen a la titulación como maestro a las necesidades del nuevo sistema educativo, que estandariza el acceso a múltiples profesiones por medio de la cualificación de Grado universitario.
- La necesidad de asimilar el modelo formativo español en materia de Educación al de otros países europeos que también cuentan con grados al respecto.

La alfabetización académica, así, supone un reto para la formación universitaria actual, con especial incidencia en unos estudios superiores en Educación que, aparte de su clara vertiente profesionalizante y práctica, deben proporcionar también una formación académica sólida al estudiantado. Requiere de una implicación integral de todos los niveles educativos, que han de garantizar la continuidad de un aprendizaje progresivo en las destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos, de tal manera que la transición del nivel preuniversitario al universitario resulte fluida y asequible para un alumnado que pasa de leer y comentar textos expositivos, argumentativos y literarios a trabajar con textos académicos, cuyos rasgos discursivos se revisten de un alto grado de artificialidad y especificidad, lo que dificulta su comprensión y, por consiguiente, su elaboración.

Por tanto, todo material empleado con estos fines en los grados en Educación se ha de encuadrar en las siguientes tipologías de textos, que son de uso habitual en la profesión y formación docente:

- Textos académicos: son aquellos textos expositivos y argumentativos en los que se debaten y plantean estudios e investigaciones sobre la realidad educativa, con el fin de aportar resultados, reflexiones, comentarios y propuestas de mejora

educativa. Su configuración textual sigue las pautas discursivas del artículo científico, la reseña, el manual o el ensayo.

- Textos didácticos: corresponden a una combinación tipológica de textos argumentativos, descriptivos e instructivos dispuestos en dos planos: el texto destinado al alumno (actividades, unidades didácticas) y el que emplea el profesor, que responde a la programación didáctica diseñada y que está constituida por las justificaciones didácticas de las secuencias de actividades y sus propuestas de aplicación. Su configuración textual sigue las pautas discursivas del libro de texto y el libro del profesor.
- Textos legislativos: son textos expositivos, descriptivos e instructivos en los que se recogen los preceptos legales, dispuestos sobre planteamientos didácticos y pedagógicos, que determinan la labor docente a nivel personal (profesor), de centro y administrativo. Su configuración textual sigue las pautas discursivas del órdenes, leyes y decretos: entre ellos, los currículos educativos.

Esto es, una serie de textos cuya naturaleza y razón de ser, e incluso su propia "artificialidad" convencional (pues tienen sentido discursivo en las situaciones de comunicación en las que emisor y receptor comparten el código de especialización que implica su decodificación, comprensión y aplicación práctica), reside en el ámbito académico-escolar en el que se producen y son consumidos.

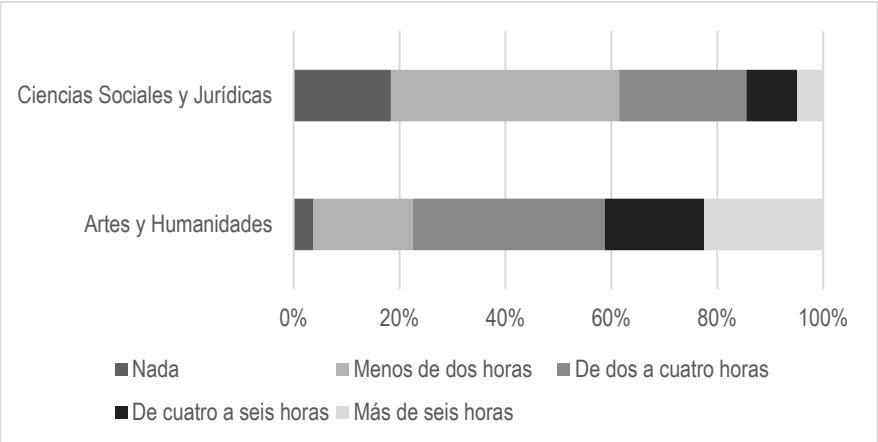
4. RESULTADOS

4.1. Hábitos de lectura en el alumnado de la Facultad de Letras y de la Educación

Los resultados del estudio de hábitos lectores realizado en la Facultad de Letras y de la Educación de la universidad de La Rioja (Escalante Varona et al., 2023) dibujan un panorama negativo en cuanto a los perfiles lectores del alumnado de los grados que allí se imparten. En lo que respecta a frecuencia y cantidad de lectura se aprecia una notable divergencia entre las actitudes hacia esta actividad entre quienes estudian

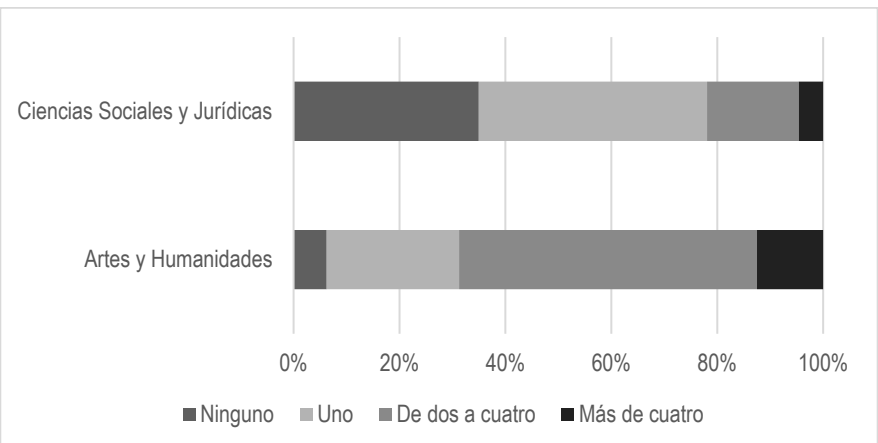
grados de Sociales (Geografía e Historia, Educación) y grados de Humanidades (Filologías).

GRÁFICO 1. *Respuestas a la pregunta "¿Cuántas horas a la semana dedicas a la lectura?".*



Nota: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *Respuestas a la pregunta "¿Cuántos libros de cualquier tipo lees en un mes?"*

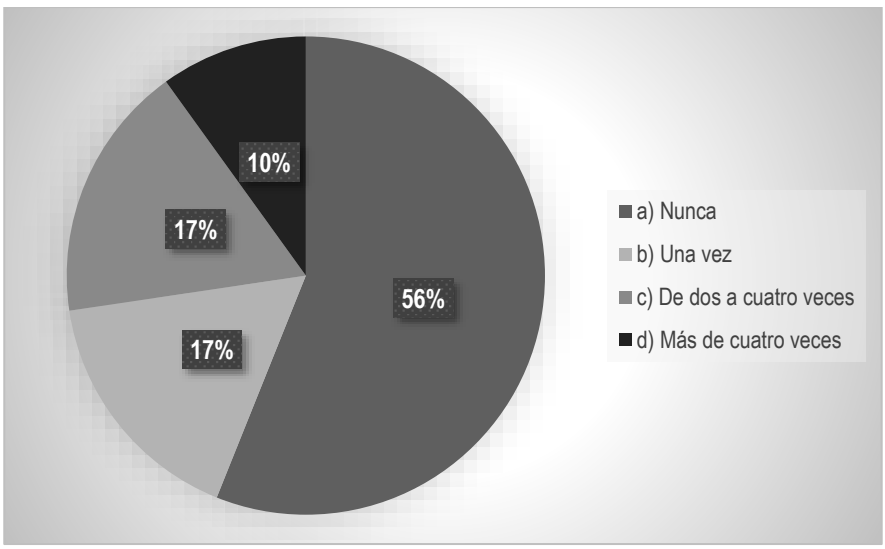


Nota: Elaboración propia

En lo referente al uso de la biblioteca, se aprecia una clara infrautilización de sus instalaciones y recursos: más del 70% del alumnado de la Facultad declara que solamente acude a ella una vez o ninguna al mes.

Si bien en el modelo de encuesta no se disgregó la respuesta en lo referente al motivo por el que se acude a la biblioteca (para estudiar, consultar libros, pedir libros en préstamo, etc.), esta autopercepción de base dibuja una actitud muy negativa hacia el papel de dinamización y mediación en la cultura de la lectura que cumple toda biblioteca, sobre todo en el ámbito educativo y académico:

GRÁFICO 3. *Respuestas a la pregunta "¿Cuántas veces vas a la biblioteca en un mes?"*



Nota: Elaboración propia

Así pues, a grandes rasgos se dibuja un panorama muy negativo en cuanto a hábito lector y predisposición hacia la lectura, ya sea como actividad de ocio como de aprendizaje (la formulación de las preguntas contemplaba ambas opciones). Esto lleva a la conclusión de que es necesaria una intervención inmediata en la formación académica de este alumnado, y concretamente en el de Educación (Sociales), para mejorar su hábito lector.

Son resultados que deben complementarse con otras aproximaciones de tipo cualitativo (Álvarez-Álvarez y Diego Mantecón, 2019, Santos Díaz et al., 2021), que permitan perfilar con mayor precisión y rigurosidad la caracterización de los perfiles lectores y la predisposición hacia la

lectura a un alumnado que, independientemente de sus gustos o aficiones, estará capacitado profesionalmente para ejercer como maestros o profesores de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Todo ello teniendo en cuenta, además, su indispensable especialización en la competencia comunicativa como futuros profesionales en la divulgación de conocimiento y en la necesidad de vincular su aprendizaje a la lectura de materiales diversos en soporte escrito. El alumnado debe ser consciente, independientemente de sus gustos o aficiones, de que la lectura es el principal medio para la transmisión y adquisición de conocimientos en la carrera que está cursando, por lo que es una destreza que no debe descuidar bajo ningún concepto.

4.2. El Proyecto de Innovación Docente "Competencias comunicativas para la docencia"

A partir de nuestra experiencia docente y de los resultados objetivos que obtuvimos de estudios de campo como el expuesto en el epígrafe anterior sobre hábitos de lectura, consideramos necesario diseñar y aplicar un Proyecto de Innovación Docente orientado a formar al alumnado en destrezas comunicativas propias de la profesión docente, formándolo en aquellos aspectos que son novedosos por constituir un contenido exclusivo de la formación superior en grados en Educación. Esto es, la escritura de textos académicos y elaboración de materiales didácticos, la lectura de documentos científicos y la impartición oral de clases y exposición de trabajos pedagógicos propios en ámbitos académicos.

En este proyecto, financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y de Profesorado de la Universidad de La Rioja para el curso 2022-23, se diseñó una intervención educativa para el alumnado de primer curso del Grado en Educación Primaria, con el objetivo de introducirlo en destrezas de escritura con fines académicos y profesionalizantes, concretada en la elaboración de trabajos académicos con rigor y corrección: consulta y manejo de fuentes bibliográficas, aplicación de normas de cita, evitar el fraude y el plagio.

Para ello, se diseñaron actividades de enseñanza-aprendizaje que se aplicaron en la asignatura “Lengua Castellana para Maestros”, del primer curso de dicho Grado, y se evaluaron como objeto de investigación a

través del procedimiento de doble ciego. El procedimiento se monitorizó para recabar recoger resultados que se aprovecharían en investigaciones educativas con el fin de diagnosticar problemas de aprendizaje y proponer soluciones.

Se contó con la participación del personal de la Biblioteca de la UR y de la Fundación Dialnet para diseñar un taller formativo en varias sesiones en el uso de bases de datos y catálogos bibliográficos, gestores bibliográficos de cita y normas de estilo para la elaboración de trabajos académicos. Con ello se buscaba garantizar una formación integral al alumnado e involucrarlo en la realidad educativa de la UR ya desde el primer curso.

Este Proyecto de Innovación llevado a cabo en el curso 2022-23 supuso una primera fase en un plan de larga duración, que abarcará los cuatro años de formación de la promoción del Grado en Educación Primaria que se incorporaba en ese curso a la UR, con el fin de proporcionarles progresivamente las herramientas comunicativas conceptuales y procedimentales para realizar el Trabajo Final de Grado.

5. DISCUSIÓN

5.1. Identificación de la necesidad de intervención educativa

Nuestra experiencia docente en los últimos años, y especialmente a raíz de la crisis sanitaria por COVID-19 y las repercusiones negativas que tuvo en la formación preuniversitaria, nos ha llevado a percibir que el alumnado de nuevo ingreso en los Grados de Educación presenta unas carencias comunicativas destacables en las cuatro destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir). La investigación basada en evidencias también parece confirmar esa percepción, a partir de resultados que cuantifican esta situación.

No obstante, fue necesaria también una labor de autocrítica en la identificación y diagnóstico de los problemas con la debida objetividad: debíamos evitar caer en preconcepciones y prejuicios tales como considerar que las competencias académicas con las que el alumnado ingresa en el grado son mínimas o deficientes en lo que respecta a cómo elaborar trabajos académicos de investigación, cuando en realidad este

aprendizaje no forma parte ni de los saberes básicos ni de las competencias contempladas y aprobadas en los currículos de Secundaria y Bachillerato. Si bien en la última ley educativa (LOMLOE) se presta mayor atención a esta cuestión, y ya de por sí era incipiente en las leyes anteriores, el trabajo académico como producto de aprendizaje no constituye una constante en la formación lingüística del alumnado en educación obligatoria, siendo superado por una aproximación metalingüística hacia el hecho comunicativo.

Existen, pues, competencias comunicativas que van ligadas a la profesión docente y que, por consiguiente, son objeto necesario y exclusivo de formación en un grado universitario en Educación y no tienen cabida total en estudios previos. En otras palabras, no podemos exigir al alumnado de nuevo ingreso que realice un trabajo académico a la perfección porque, curricularmente hablando, su aprendizaje preuniversitario en la materia de Lengua y Literatura no ha ido orientado a que sepa cómo hacerlo. Esto es más bien un contenido formativo que se le debe proporcionar en la universidad, donde se le debe preparar en saberes, actitudes y procedimientos (competencias, a fin de cuentas) para su futuro profesional. Y nosotros, como profesores de este grado, somos responsables de que el alumnado que ha elegido el grado en el que impartimos docencia reciba la mejor formación posible para hacer frente a los retos profesionales con los que se encontrará en el futuro. Así pues, y dentro de las posibilidades que Lengua y Literatura pueden cubrir al respecto, las competencias comunicativas para la profesión docente son una de ellas.

5.2. La formación progresiva del alumnado hacia la elaboración del Trabajo Fin de Grado como resultado del aprendizaje

Las necesidades y carencias expuestas hasta ahora se reflejan especialmente en el Trabajo Fin de Grado (TFG) como producto final del aprendizaje construido, que consiste en el desarrollo de un proyecto o estudio que el estudiante realizará individualmente bajo la orientación de un tutor y que le permitirá mostrar de forma integrada las competencias y conocimientos adquiridos en el Grado. Esto es, un proyecto escrito y oral que siga las pautas específicas del trabajo académico como tipología textual. Esto implica aplicar una serie de destrezas comunicativas

que, independientemente de su consabida transversalidad (pues el lenguaje es la herramienta comunicativa necesaria para transmitir cualquier tipo de conocimiento), dependen directamente del área de Lengua y Literatura: a ella, por consiguiente, deben vincularse las intervenciones educativas al respecto para mejorar las competencias del alumnado a la hora de expresarse, oralmente y por escrito, como estudiantes de educación superior y futuros profesionales de la docencia.

La experiencia empírica nos lleva a afirmar que el alumnado que llega a cuarto curso y elabora el Trabajo Fin de Grado no ha asimilado por lo general en años previos los procedimientos básicos para elaborar un trabajo académico, si bien son un contenido presente pero disgregado en varias asignaturas diferentes del plan formativo del Grado: búsqueda de información en fuentes bibliográficas académicas y fiables, construcción de un marco teórico sólido, aplicación coherente de las ideas recogidas a la elaboración de una propuesta práctica viable. Esta falta de preparación no puede paliarse en un momento tan tardío como es ese cuarto año, sino que debe trabajarse de manera integral y transversal en todos los cursos del Grado, con una especial atención por parte del profesorado de Lengua y Literatura. Este es el objetivo que los profesores coordinadores de las asignaturas de "Lengua castellana para maestros" y "Didáctica de la Lengua castellana y su Literatura", del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja nos planteamos al diseñar y desarrollar en este curso un Proyecto de Innovación Docente de cuatro años, en el que pretendemos realizar un seguimiento del alumnado de nuevo ingreso durante toda su formación para proporcionarle de forma gradual los conocimientos y herramientas necesarios para poder afrontar con éxito la realización de un trabajo académico, como el TFG.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas y ejecutadas están planeadas para servir como material aprovechable para una investigación educativa. Nuestro objetivo es cuantificar y evaluar el grado de éxito de nuestra propuesta a partir de las calificaciones del alumnado en su progresión durante cada curso en que se lleve a cabo cada fase del Proyecto, lo que reflejaría su proceso de aprendizaje. Para ello diseñaremos determinados instrumentos de medición de resultados y seguimiento del proceso que conduzcan a una recopilación de datos

suficientes como para poder realizar una explotación exitosa. Esta aplicación hacia la investigación-acción, siguiendo con el procedimiento legal establecido, fue comunicada al Comité de Ética de la Universidad de La Rioja y aprobada en diciembre de 2022.

5.3. Contextualización de la segunda fase del Proyecto de Innovación Docente: destrezas comunicativas en comprensión lectora

Así pues, la siguiente fase del Proyecto de Innovación Docente se aplicará sobre el mismo grupo de alumnos y en la asignatura "Didáctica de la Lengua castellana y su Literatura", anual, de segundo curso. Se diseñará y programará para formar al alumnado en las destrezas comunicativas necesarias para la comprensión y producción escrita de materiales escolares y textos científicos, curriculares y literarios. Para ello, se busca potenciar la lectura como actividad indispensable para acceder a la información y construir conocimientos.

La asignatura se divide en dos bloques homogéneos pero no aislados entre sí: Didáctica de la Lengua castellana y Didáctica de la Literatura castellana. El bloque de Lengua castellana se centrará en la lectura de textos curriculares y didácticos (manuales, materiales, guías docentes…), así como artículos científicos sobre la materia. El bloque de Literatura castellana, si bien sin dejar de lado la lectura científica y curricular, se estructurará sobre textos de la Literatura Infantil y Juvenil universal y en lengua española. Este será el ámbito en el que centraremos la exposición de nuestra propuesta para el presente capítulo. Esto se realizará previsiblemente a través de las siguientes estrategias.

La asignatura se estructura en clases teóricas de Grupo Grande (6 créditos repartidos equitativamente entre ambos bloques de contenidos) y clases prácticas de Grupo Reducido (3 créditos repartidos de la misma manera). Así pues, cada modalidad está dirigida a objetivos de enseñanza-aprendizaje muy diferentes. Para las clases prácticas se plantea la elaboración a lo largo del curso de una situación de aprendizaje o unidad de programación para un aula ideal de Educación Primaria: se instruiría al alumnado en procedimientos de programación curricular, impartición de contenidos metalingüísticos y de teoría literaria en el aula de Primaria y

diseño de materiales pedagógicos adaptados al nivel cognitivo y de desarrollo del alumnado infantil.

Para las clases teóricas, como su propia modalidad indica, las explicaciones pertinentes sobre la literatura como forma de comunicación, el concepto y tipos de Literatura Infantil y Juvenil, las disciplinas encargadas del estudio de la Literatura y el canon escolar se vincularán a una serie de lecturas obligatorias que ejemplificarán tales contenidos. La lista de obras sería la siguiente, junto con una breve justificación sobre su inclusión en este corpus de canon escolar que hemos diseñado:

- *Cuentos de antaño* de Perrault o *Cuentos de la infancia y del hogar* de los hermanos Grimm (selección): el folclore como sustrato para la definición de la LIJ.
- *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carrol o *Peter Pan* de J. M. Barrie: primeros clásicos literarios escritos para un público infantil.
- *La isla del tesoro* de R. L. Stevenson o *La vuelta al mundo en 80 días* de Jules Verne: ejemplos de literatura ganada (Cervera, 1989), escrita inicialmente para adultos y adaptada posteriormente al público infantil.
- *El hobbit* de J. R. R. Tolkien o *Las crónicas de Narnia* de C. S. Lewis: modelos fantásticos de la épica tradicional adaptados a un público infantil.
- *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry o *Momo* de Michael Ende: motivos, conceptos y preocupaciones de la vida adulta adaptados para niños.
- *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren o *Matilda* de Roald Dahl: heroínas protagonistas de la Literatura Infantil y Juvenil.
- *Coraline* de Neil Gaiman o *Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton* de Elisabetta Dami: últimas tendencias consagradas en la Literatura Infantil y Juvenil.

Como se puede comprobar, los libros se presentan por parejas en el listado. El alumnado tendrá a su disposición este catálogo a comienzo de curso y se le indicará que debe leer al menos un libro de cada pareja, hasta un total de siete, a lo largo de todo el curso, ya que sobre una de esas lecturas se diseñará la prueba de evaluación final de Literatura (que se califica sobre 3 puntos y debe aprobarse obligatoriamente para superar la asignatura, al igual que la de Lengua). Para dicha prueba, cada alumno tendrá que realizar una lectura individual de los libros que seleccione y preparar una serie de cuestiones de análisis que abarcarían las cuatro disciplinas principales para el estudio literario: situación del libro en su contexto y autoría (Historia de la Literatura), análisis de la obra en función de conceptos teóricos (que el profesor indicará en el examen: Teoría de la Literatura), reflexión sobre el valor didáctico del fragmento en el aula de Primaria (en base a competencias específicas curriculares que el profesor indicará en el examen; Crítica Literaria) y propuesta de aprovechamiento pedagógico de la obra en sus relaciones intertextuales con otras obras o adaptaciones (Literatura Comparada). En la prueba se ofrecerá un fragmento de cada libro de una misma pareja: de este modo, quien no haya leído uno podrá responder sobre el otro. La lectura tendrá que realizarse sobre las versiones originales de las obras, no adaptadas.

Evidentemente, la perspectiva de la lectura obligatoria no resulta atractiva para el alumnado. Por un lado, al profesorado nos compete mediar en el acceso de los estudiantes a textos necesarios para cumplir con los objetivos formativos fijados: en este caso, mejorar su competencia lectora de textos literarios que ejemplifican los contenidos clave para su correcto desempeño futuro como maestros de Literatura Infantil. Por otro, la lectura obligatoria plantea numerosos retos y es prejuzgada negativamente por buena parte del alumnado, en base a sus experiencias previas como estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Así pues, debemos incidir frente a nuestros alumnos en que realizar estas lecturas es no solo obligatorio para superar la asignatura, sino también necesario para ejemplificar el aprendizaje de contenidos muy complejos que serán tratados en el bloque de Didáctica de la Literatura. Hay que aclarar el objetivo de aprendizaje y justificarlo convenientemente para, a continuación, exponer una serie de iniciativas que se llevarán a cabo a lo largo

del curso para fomentar la lectura y mediar en su correcta asimilación. La clave didáctica de estas actividades reside en que serán de realización voluntaria por parte del alumnado: esto responde a los objetivos de investigación que plantearemos más adelante.

5.3.1. Club de lectura

Durante todo el curso, con periodicidad semanal o cada dos semanas, se programará una sesión de club de lectura orientada a cada uno de los textos literarios propuestos. Este taller servirá no para explicar los contenidos del libro y su vinculación con los conceptos teóricos de la asignatura, puesto que eso es objetivo de las sesiones de Grupo Grande, sino para crear un espacio en el que los alumnos expongan sus opiniones y dificultades con el texto y lo valoren críticamente.

La asistencia y participación al club será voluntaria y se registrará en una lista de control, pero no con fines de calificación. Esto tendrá que aclararse al alumnado, incidiendo en las ventajas que la actividad aportará a su estudio individual sobre cada obra.

5.3.2. Biblioteca de aula

El profesorado pondrá a disposición del alumnado copias de los libros, que habrán sido cedidas previamente en préstamo por la Biblioteca de la UR. El objetivo será crear una biblioteca de aula: a través de una base de datos bibliográfica que se diseñará específicamente para este Proyecto, el profesorado controlará el préstamo de cada libro a cada alumno, que solo podrá tener el volumen consigo durante una semana, prorrogable a dos. De esta manera, se podrá registrar quiénes han adquirido los libros y extraer una serie de frecuencias de préstamo y aprovechamiento de la biblioteca. La devolución final de todos los volúmenes y su cuidado son condiciones indispensables para la superación de la prueba de Literatura. Igualmente, a través de esta biblioteca el profesorado podrá asegurarse de que los alumnos leen ediciones fiables de las obras escogidas, en su versión original no adaptada al público infantil.

Si bien el uso de la biblioteca de aula no es calificable, sí podrá serlo una actividad voluntaria para subir de calificación. Sobre cada lectura

que ha tomado prestada de la biblioteca (o de cualquier otra biblioteca pública, siempre que el alumno acredite el préstamo), cada estudiante podrá elaborar una reseña valorativa del libro con el fin de convencer a otro compañero para que lo lea. Se tendrá en cuenta que la crítica sea constructiva y personal, así como que esté dirigida específicamente a la persona escogida y a algún rasgo particular de sus aficiones, carácter, formación, etc. que pueda vincularse al fin apelativo de esta tarea.

5.4. Diseño de la investigación: procedimientos de monitorización del hábito lector

A partir de las iniciativas descritas, nuestra investigación se centrará en detectar si los alumnos que han acudido con periodicidad al club de lectura, que han utilizado de manera activa los recursos de la biblioteca de aula y que han elaborado las reseñas voluntarias para subir de calificación obtienen mejores calificaciones en la prueba final de Literatura que aquellos que no participan en estas tareas o que lo hacen de manera inconstante.

Para ello, el registro de participación en cada actividad es fundamental. Sin que esto vaya en detrimento de la aplicación de otros instrumentos de evaluación, como rúbricas para graduar el desempeño de cada alumno, consideramos que debemos partir de una aproximación cuantitativa que podamos comparar porcentualmente con datos puramente numéricos como son las calificaciones finales.

Nuestra hipótesis es que cabe esperar una mejoría cuanto mínimo notable en el grado de desempeño global del alumnado que participe en estas tareas orientadas a fomentar su hábito lector y su implicación con el aprendizaje; desempeño que se reflejaría necesariamente en la calificación final de Literatura. No obstante, esto plantea una limitación que no podemos desdeñar: una participación activa durante la asignatura no garantiza una calificación final equivalente. Así pues, la realización de la tarea voluntaria de las reseñas puede aportar otra información de tipo cualitativo, ya que en el discurso escrito podrá apreciarse de qué manera el alumno ha profundizado en la lectura y ha asimilado los aprendizajes de la asignatura.

Para que los resultados cumplan con la legislación vigente en materia de protección de datos, los alumnos ya han firmado en el primer curso, con vigencia durante los cuatro años de realización del Proyecto, un documento de consentimiento informado y cesión anonimizada de los datos. No se les indicará previamente en qué consistirá la investigación, para así no influir en su comportamiento durante todo el proceso, evitando de este modo la generación de sesgos de participación.

6. CONCLUSIONES

Como hemos expuesto a comienzo de este trabajo, es preciso ahondar en la posible conexión entre la constatada falta de hábitos lectores en el alumnado de la Facultad de Letras y de la Educación y su hipotética influencia en una deficiente competencia comunicativa con fines académicos y profesionales. Partimos de esta hipótesis para diseñar una propuesta didáctica que conduzca a la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado en el manejo de textos propios de la profesión docente, a través de la asignatura "Didáctica de la lengua castellana y su literatura" del Grado en Educación Primaria. Mejorando el hábito lector y la comprensión lectora de textos académicos y literarios se puede avanzar en la progresión positiva de la alfabetización académica del alumnado. Exponemos para este Proyecto de Innovación Docente una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje que se encuadran en la programación general de la asignatura y responden igualmente a los objetivos de una investigación orientada a la acción, basada en la observación sistemática del desempeño del alumnado y en la cuantificación de su participación. Sobre los resultados obtenidos podrá evaluarse *a posteriori* si estas iniciativas pueden consolidarse ya como tareas formativas propiamente dichas en la guía docente de la asignatura o si precisan de alguna corrección.

En resumen, esta es una propuesta abierta a modificaciones y mejoras posteriores, sugeridas por agentes de la comunidad educativa (profesorado y alumnado) e influidas por el cambiante entorno social, político, cultural y económico en que se desarrolla la profesión docente en la actualidad. Su razón de ser reside en su objetivo patente de mejorar las

competencias comunicativas del alumnado que cursa el Grado en Educación Primaria, para formarlo en las destrezas que habrá de aplicar necesariamente para resolver los retos y tareas a las que se enfrentará en el futuro en su profesión docente. Es, en suma, una propuesta coherente con los principios y fines de programación docente del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, concretados en la asignatura "Didáctica de la Lengua castellana y su Literatura".

7. REFERENCIAS

Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? Revista Complutense de Educación, 30(4), 1083-1096.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil, Cauce. Revista de Filología y su Didáctica, 12, 157-168.

Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J., y Gutiérrez Gallego, J. A. (2023). Aproximación estadística a los hábitos de lectura en el alumnado de letras y Educación en la Universidad de La Rioja. Investigaciones sobre lectura, 18(1), 58-80.

García Jiménez, E., Lorente García, R. (2014). Grado en maestro de Educación Primaria: motivaciones y preferencias en la elección de mención. Aula de encuentro, 16(1), 103-119.

Larrañaga Rubio, E. (2004). La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. (2008). Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles. SEPLI, Fundación SM.

Michavila Pitarch, F. F., y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. Educación y futuro, 16, 31-46.

Montero Curiel, M. L. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. Tejuelo, 9, 19-37.

Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018). Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. Información, cultura y sociedad, 39, 71-92.

Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. Investigación bibliotecológica, 33(79), 119-147.

Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. Educação & Formação, 6(1).

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA BASADO EN LA CO-CREACIÓN DE MATERIALES COMO RECURSO PEDAGÓGICO

ESTHER VELA LLAURADÓ
Universidad Francisco de Vitoria

LAURA SERRANO FERNÁNDEZ
Universidad de Villanueva

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El paradigma transformador de la educación y, por tanto, de los procesos de aprendizaje, ha provocado que los individuos que conforman la sociedad de hoy posean una visión del mundo que les permite analizarlo de forma crítica y en base a los juicios, creencias y valores personales (Taylor, 2008). La existencia de una realidad altamente versátil, así como la exposición que el ser humano tiene, en su vida diaria, a una ilimitada cantidad de información cambiante y volátil, ha incitado que los sistemas educativos actuales tengan que ajustarse a una nueva forma de hacer y saber de su alumnado (Etherington, 2019). Atendiendo a este propósito, las distintas entidades que conforman el sistema educativo (entre lo que, por supuesto, destaca el valioso rol que desempeña la universidad en el ámbito de la educación superior) se han visto invitadas a optimizar el funcionamiento de sus modelos de enseñanza, impulsando mejoras en sus planes curriculares (Cooper, 2017). Mientras que la apertura de la universidad hacia la multidimensionalidad que compone la sociedad es cada día más patente (Nicolescu, 2018), la implementación de metodologías docentes activas e innovadoras se convierte de forma progresiva en una herramienta esencial para la adquisición de

competencias transversales en el alumnado universitario (Martínez-Clares, & González-Morga, 2018).

1.1. Metodologías activas como medio de aprendizaje universitario

La aplicación de la profunda reforma educativa a la que fue sometida la Universidad española a raíz de la Declaración Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supuso la implementación de una serie de medidas que permitieron la reestructuración del modelo universitario conocido hasta el momento, planteando una serie de retos de gran calibre para toda la comunidad educativa (Cazorla, 2011). La incorporación de la universidad al EEES determinó una serie de cambios, los cuales, aún marcados por el debate social, permitieron democratizar el acceso a los estudios de educación superior en el seno de la universidad, así como ahondar en los denominados procesos de mercantilización (Alonso-Sáez, & Arandia-Loroño, 2017). Fue entonces, cuando, además, la educación superior se estableció como un nuevo campo de análisis e investigación, lo que permitió dar a conocer, de manera más profunda y detallada, ciertos aspectos de la vida, la gestión y la planificación de la docencia universitaria (Altbach, 2014).

En este panorama, uno de los principales focos de estudio ha sido el impacto que los nuevos métodos de enseñanza docentes, implementados en los planes de estudios universitarios, posee sobre el proceso de aprendizaje del alumno, así como en sus futuras posibilidades de empleabilidad (Jiménez et al., 2020). De forma creciente, se ha entendido que la aplicación de las teorías constructivistas del aprendizaje, así como de los métodos de enseñanza basados en la participación activa del alumnado, generan mayores y mejores resultados académicos (Fernando, & Marikar, 2017); al mismo tiempo que contribuyen a que los estudiantes manifiesten percepciones altamente positivas sobre sus correspondientes procesos de aprendizaje (Hyun et al., 2017).

El camino de transformación pedagógica, el cual se propició en un inicio de forma bastante *natural* y básicamente condicionado por las exigencias sociales y mercantiles, fue rápidamente impulsado por circunstancias tan excepcionales como las provocadas a causa de la pandemia de la COVID-19. La época de pandemia indujo a que, aquellas entidades

que habían iniciado previamente su proceso de transformación pedagógica lo terminaran de completar en tiempo récord; mientras que aquellas otras que no lo habían iniciado, tuvieran que adaptarse de forma bastante drástica a nuevos métodos de enseñanza, adecuados a la situación de confinamiento de toda su comunidad educativa (Rocha, 2020).

La disrupción en el panorama educativo provocada por la crisis de la COVID-19 supuso que las entidades de educación superior se cuestionaran un nuevo escenario académico, con la necesidad de mantener los mismos estándares de calidad. La disolución de los campus universitarios, tal y como estaban concebidos hasta el momento, se interpretó como el punto de partida de una revolución pedagógica que ya no podía demorarse más en el tiempo (Raaper, & Brown, 2020). Para ello, se consideró necesario aplicar una serie de recursos efectivos que se adaptaran a esta nueva forma de hacer, entre los que destacaron la implementación de procesos de docencia virtual, la introducción de innovaciones tecnológicas y digitales y el empleo de metodologías activas centradas en el alumno (García-Morales et al., 2021). Ahora bien, una vez superado el grueso de la crisis sociosanitaria se entendió que una nueva realidad educativa a todos los niveles era posible (Azorín, 2020).

1.2. EL ENFOQUE COMPETENCIAL Y SU APLICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La reforma paradigmática educativa ha supuesto la modificación de los modelos pedagógicos tradicionales, los cuales apostaban por poner de relieve la figura profesional del docente y su liderazgo. En contraposición a dichos modelos, los enfoques metodológicos de enseñanza actuales, basados en el fomento de competencias clave y transversales, supusieron situar al alumno en el centro de su propio proceso se aprendizaje, otorgándole la posibilidad de adquirir contenidos, habilidades y, por supuesto, cualidades actitudinales (Lizitza, & Sheepshanks, 2020).

En el siglo XXI, el Proyecto Tuning consiguió crear un espacio en donde la comunidad educativa universitaria tuvo la oportunidad de reflexionar sobre el valor y la influencia de su rol social (González, & Wagenaar, 2003). A partir de su implementación y no sin controversia, el concepto de *competencia*, no solo se definió, sino que se consolidó, llegando a ocupar un puesto clave en la organización del currículo universitario y

en el impulso de la educación superior orientada a alcanzar un cambio paradigmático pedagógico centrado en el aprendizaje (Villa, 2020). Consecuente y gradualmente, las diferentes universidades del panorama español fueron integrando de forma paulatina en sus prácticas curriculares proyectos basados en el desarrollo y adquisición de competencias por parte de su alumnado, recurriendo, para ello, a la aplicación de metodologías de aprendizaje constructivistas, activas e innovadoras (De La Rosa et al., 2019; Gargallo et al., 2015; Jiménez et al., 2020).

Es por todo ello por lo que metodologías como el Aprendizaje-Servicio (Chupp & Joseph, 2010; Rubio, & Escofet, 2018), la Co-creación como medio de Aprendizaje Cooperativo (Torres, 2021), el Aprendizaje Colaborativo (Roselli, 2016), la Gamificación (Siemon, & Eckardt, 2017) o el Aprendizaje Basado en Problemas (Guo et al., 2020), entre otras, muestran una presencia cada vez más significativa en los proyectos educativos de educación superior, manifestando altos niveles de éxito tras su aplicación. Todas ellas, así como el resto de las metodologías innovadoras que se encuentran al servicio del alumnado, se consolidan como medios eficaces de aprendizaje, que no solo permiten maximizar la huella del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, si no el efecto que éste posee sobre la totalidad de la comunidad universitaria e, incluso, local.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Este proyecto surge de la colaboración entre la Universidad Francisco de Vitoria y el colegio de Educación Especial Hospital San Rafael, para poder dar respuesta a las necesidades que emergen de ambas entidades. Por una lado, la Universidad siente la importancia de favorecer la adquisición de determinadas competencias entre sus estudiantes para lograr un mejor desarrollo profesional futuro; y, por otro lado, desde el colegio, manifiestan la necesidad de obtener ayuda en la elaboración de materiales que les permitan dar respuesta a la todas las casuísticas de sus estudiantes.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- El objetivo general de este proyecto es acercar a los estudiantes universitarios a la realidad docente de las aulas de un colegio de Educación Especial de alumnos con discapacidad motora para poder dar respuesta a las necesidades de ambas entidades.

3.2. Objetivos específicos

- *Comprender la realidad de los colegios de educación especial, en concreto, el dirigido a alumnos con discapacidad motora*: que permita al alumno comprender el modo en el que se trabaja en estos centros y con estos colectivos, que les permita entender las necesidades que surgen en las aulas.
- *Complementar un aprendizaje teórico con el experiencial*: que permita al estudiante formar parte activa de su aprendizaje a través de un proyecto funcional y significativo para ellos.
- *Elaborar materiales adaptados a las necesidades de un derterminado grupo de alumnos*: lo que permitirá a los estudiantes sentirse competentes para atender una realidad que se van a encontrar en las aulas, pero en este caso, guiados y acompañados en todo momento.
- *Entender la importancia del trabajo en equipo*: puesto que, para poder llevar a cabo el proyecto, van a tener que estar en contacto con los profesores del colegio, con el docente de la universidad y trabajar con sus compañeros.
- *Reconocer el valor de los demás a través del encuentro:* puesto que el alumno debe ser capaz de comprender el valor que cada realidad y cada persona nos aporta, independientemente de las necesidades que se presenten.

4. PARTICIPANTES

4.1. Universidad Francisco de Vitoria

La Universidad Francisco de Vitoria es una universidad privada de la Comunidad de Madrid, situada en el municipio de Pozuelo de Alarcón. Los estudiantes que han participado en el proyecto pertenecen al Grado de Educación Primaria (curso 2022/23): en concreto, el proyecto se enmarca dentro de una de las asignaturas de la mención de pedagogía terapéutica, "Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo educativo derivadas de la discapacidad motora y sensorial", que se cursa en el primer cuatrimestre del tercer curso.

Este grupo consta de 22 estudiantes que estarán acompañados por la profesora que imparte la asignatura, y que se dividirán en 5 grupos de trabajo.

4.2. Colegio de Educación Especial Hospital San Rafael

El colegio de Educación Especial Hospital San Rafael es un centro concertado situado en la Comunidad de Madrid y perteneciente a la Orden Hospitalaria San Juan de Dios, dedicada a la atención sanitaria, sociosanitaria, social, docente e investigadora. Este centro atiende de manera específica a un perfil de alumno con un diagnóstico de discapacidad motora y con grandes necesidesdes de apoyo.

En el proyecto participaron tres aulas de la etapa de Educación Básica Obligatoria, así como dos aulas de logopedia. Los participantes, por lo tanto, eran estudiantes cuyas edades estaban comprendidas entre los 6 y 12 años, así como 3 tutoras asignadas a cada una de las aulas, y dos especialistas en logopedia.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

5.1. Fase de planificación

La planificación el proyecto se inicia en el mes de julio cuando las responsables de ambas entidades, Colegio de Educación Especial Hospital

San Rafael y Universidad Francisco de Vitoria, se reúnen para concretar todos los aspectos relacionados con el proyecto.

En este sentido se concretan varios aspectos:

- Número de alumnos que conformarán cada uno de los grupos y aulas a las que serán asignados.
- Tipo de materiales que van a tener que realizar. Con el objetivo de anticiparles en las clases de la asignatura.
- Fechas en las que se realizará la primera visita al colegio para conocer a los estudiantes, y la fecha en la que volverán al colegio para llevar los materiales elaborados.

5.2. Fase de ejecución

Esta fase de ejecución se inicia cuando da comienzo la asignatura a la que se ha vinculado el proyecto.

En un primer momento, la docente de la asignatura "Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad motora y sensorial", explica el proyecto el primer día de clase, se hace hincapié en la oportunidad de aprendizaje con una realidad de un centro educativo, y su responsabilidad con los alumnos con discapacidad motora con los que van a trabajar. En este momento se ofrece la posibilidad de participar o no en el proyecto, ofreciendo una alternativa para aquellos estudiantes que no lo deseen. En este caso, el 100% de los estudiantes deciden implicarse con el proyecto.

El siguiente paso en esta fase de ejecución es la visita al centro educativo en el mes de octubre para que, cada uno de los grupos, conozca a los estudiantes con discapacidad motora con los que va a trabajar y la profesora del aula con la que colaborarán. En esta visita, las tutoras de aula les explican a los estudiantes universitarios el tipo de materiales que necesitan que se elabore, para ello, les hablan de las características de los estudiantes de ese grupo con discapacidad motora y las necesidades que deben tener en cuenta en la elaboración y adaptación de los materiales.

Una vez realizada la visita, los estudiantes comienzan con la elaboración de los materiales. Durante este proceso, piden asesoramiento sobre las ideas, tanto a la profesora de la asignatura, como a las tutoras del colegio, con el objetivo de asegurarse que el planteamiento de los materiales adaptados está bien hecho antes de elaborarlos.

La última parte de esta fase de ejecución, es la puesta en práctica de los materiales que han elaborado los estudiantes del grado. En este momento, todos los grupos acuden nuevamente al colegio y a cada una de las aulas asignadas, e implementa los materiales con los alumnos con discapacidad motora, interaccionando con ellos y con los materiales elaborados. Este es un momento de un importante aprendizaje por parte de los estudiantes, porque pueden ver si los materiales elaborados realmente se ajustan a las necesidades del grupo y cuáles son aquellas cosas que mejorarían en el futuro.

5.3. Fase de evaluación

Para la fase de evaluación del proyecto se ha realizado, por un lado, una rúbrica para los tutores del colegio (Anexo 1), que tienen que cumplimentar una vez que los estudiantes del grado han puesto en práctica los materiales en el colegio con los alumnos con discapacidad motora.

Esta rúbrica se evalúa en una escala del 0 al 3, siendo 0 “Insatisfactorio” y 3 “muy bueno”, y se evalúan diferentes aspectos: trabajo cooperativo, creatividad, conocimiento adquirido, actitud, adaptación del material e interacción entre alumnos y material. Esto aspectos evaluados permiten tener información, no solo del material que han elaborado, sino del dominio del mismo y de la capacidad para ponerlos en práctica con los estudiantes con discapacidad.

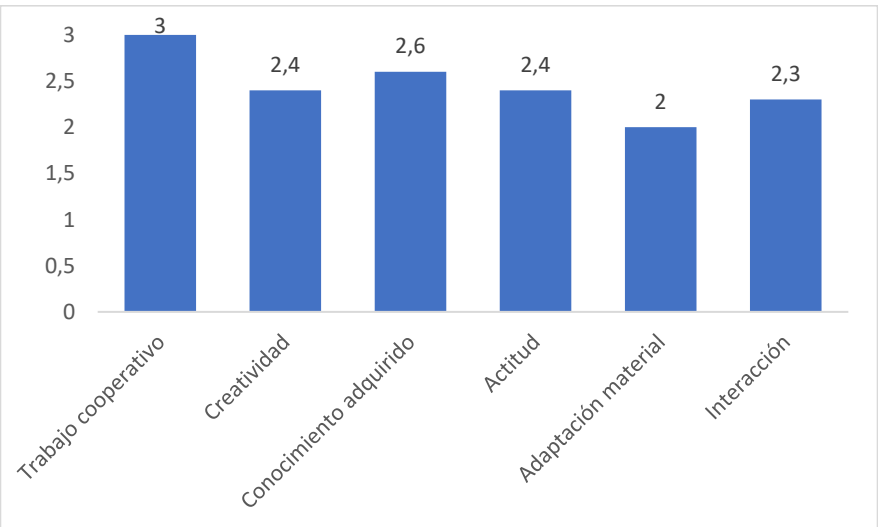
Por otro lado, se ha evaluado el proyecto por parte de los estudiantes del grado, a través de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas (Anexo 2). Esta evaluación permitirá obtener información sobre el impacto que los estudiantes sienten que ha tenido en su aprendizaje, así como aquellos aspectos que consideran que se deben mantener en el futuro y los que mejorarían.

6. RESULTADOS

6.1. EVALUACIÓN DE LOS TUTORES DEL COLEGIO

En este apartado mostraremos los resultados obtenidos de las rúbricas que los diferentes tutores del colegio han cumplimentado una vez que lo estudiantes de grado han puesto en práctica los materiales con los alumnos con discapacidad motora. En el gráfico 1 podemos ver las medias de los resultados obtenidos por parte de los cinco grupos participantes en cada una de las dimensiones: trabajo cooperativo, creatividad, conocimiento adquirido, actitud, adaptación del material e interacción entre alumnos y material.

GRÁFICO 1. *Puntuaciones en cada una de las dimensiones evaluadas por los tutores del colegio*



Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que la rúbrica evaluaba en una escala del 0 al 3, siendo 0 “Insatisfactorio” y 3 “muy bueno”, los datos que podemos observar en la gráfica 2 nos indican que se han obtenido puntuaciones por encima de la media en todas las dimensiones analizadas.

La dimensión con una mayor puntuación ha sido la del trabajo cooperativo, la cuál hace referencia a que el grupo trabajó bien en conjunto y

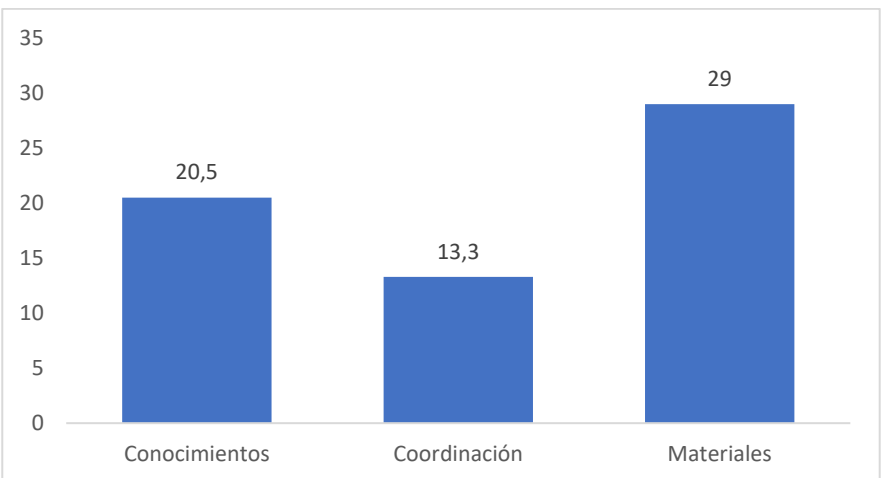
que todos los estudiantes contribuyeron a la calidad del trabajo. Por otro lado, la puntuación más baja se ha observado en la dimensión de adaptación de material, lo cuál significa que el material se ha adaptado bien al grupo aunque puede haber algún aspecto a mejorar.

6.2. Evaluación del proyecto por los estudiantes de grado

A continuación mostramos los resultados obtenidos en la evaluación que los estudiantes del grado han hecho del proyecto. En este sentido, se han evaluado varias dimensiones de manera cuantitativa: conocimientos, coordinación con el centro y materiales. Además, desde el punto de vista cualitativo, se recogerá información sobre los aspectos del proyecto que los estudiantes consideran que deben mantenerse, los que se pueden mejorar y los que deben cambiar.

Mostramos a continuación los resultados obtenidos de este análisis. Para ello hay que tener en cuenta que la media de las puntuaciones de la escala en la dimensión de conocimientos y coordinación es de 14, mientras que en la de la dimensión de los materiales, es 21. En base a estos datos, haremos la interpretación de los resultados ofrecidos por los estudiantes.

GRÁFICO 2. *Medias de las puntuaciones en la evaluación del proyecto por parte de los estudiantes*



Nota: Elaboración propia

Tal y como podemos ver en el gráfico 2, las puntuaciones en la dimensión de conocimientos y de materiales está por encima de la media de la escala. Por otro lado, hay que destacar que en la dimensión de coordinación tiene una puntuación ligeramente por debajo de la media.

A continuación, haremos un análisis sobre las preguntas cualitativas relacionadas con: los aspectos que se deben mantener, los que se deben mejorar y los que se deben eliminar. En este sentido, la mayor parte de los estudiantes destacan como aspectos que se deben mantener, la visita previa al colegio puesto que les ayuda a comprender muy bien la realidad del aula y de lo que tienen que hacer, además de la realización del material adaptado lo que les permite poner en práctica lo visto en la asignatura.

Por otro lado, como aspectos que se deben mejorar, la mayor parte de los estudiantes destacan tres aspectos principalmente: tener más información de los alumnos para poder adaptar los materiales, más posibilidades de coordinación con el colegio y mayor equilibrio entre los materiales solicitados a cada grupo.

Por último, en ningún grupo se hace referencia a ningún aspectos que eliminaría del proyecto. Destacan que están contentos con el proyecto y que les parece una oportunidad de aprendizaje muy enriquecedora, agradeciendo esta posibilidad.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de este proyecto dentro de la asignatura de "Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo" ha supuesto un complemento esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal y como hemos podido observar en los resultados obtenidos en ambas evaluaciones.

Estos resultados nos permiten confirmar la importancia de contextualizar las prácticas educativas para favorecer la experiencia del estudiante y su proceso educativo; aunque todavía sigue habiendo mucho docentes que no lo ponen en práctica (Astaiza et al., 2022).

Esta contextualización de los aprendizajes permitirá a los futuros docentes desarrollar las capacidades que les permitan tomar decisiones coherentes con los diferentes contextos educativos con los que se van a encontrar (Ell et al., 2017).

Es importante destacar que, en la aplicación de este proyecto, se han encontrado con una serie de limitaciones, tal y como nos han manifestado los estudiantes, quienes destacan que han tenido dificultades en la coordinación con el centro mientras elaboraban los materiales. En este sentido, es comprensible la falta de tiempo de los tutores para asumir consultas externas, pero se valorará en futuras aplicaciones, asignar un día en el que se deben resolver toda las dudas, concentrándolo en una única consulta.

Además, se propone como prospectiva de este proyecto, implantar la misma línea de actuación para todas las asignaturas vinculadas a la mención de pedagogía terapéutica, con el objetivo de favorecer que los estudiantes conozcan, y tengan la posibilidad de trabajar con diferentes tipos de discapacidad y las necesidades asociadas.

7. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha podido llevar a cabo gracias a la colaboración del colegio de educación especial “Hospital San Rafael”, así como a la implicación de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, quienes mostraron una alta responsabilidad con el mismo.

8. REFERENCIAS

Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8(23), 199-213. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256

Altbach, P. G. (2014). The emergence of a field: Research and training in higher education. Studies in Higher Education, 39(8), 1306-1320. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949541

Astaiza Martínez, A. F., Castillo Bohórquez, M. I., Rojas León, G. A., Mazorco Salas, J. E. y González López, J. J. (2022). Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(1), 84-104. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12913

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? Journal of Professional Capital and Community, 5(3/4), 381-390. https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019

Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 4, 91-104.

Chupp, M. G., & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. Journal of Community Practice, 18(2-3), 190-212. https://doi.org/10.1080/10705422.2010.487045

Cooper, T. (2017). Curriculum Renewal: Barriers to Successful Curriculum Change and Suggestions for Improvement. Journal of Education and Training Studies, 5(11), 115-128. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2737

De la Rosa D., Giménez, P., & De la Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. Revista Prisma Social, 25, 179 – 202.

Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. y Hill, M. (2017). Maping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education?. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45(4), 327-345. https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1309640

Etherington, M. (2019). The Challenge with Educational Transformation. Journal of Culture and Values in Education, 2(1), 96-112. https://doi.org/10.46303/jcve.02.01.8

Fernando, S. Y., & Marikar, F. M. (2017). Constructivist Teaching/Learning Theory and Participatory Teaching Methods. Journal of Curriculum and Teaching, 6(1), 110. https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p110

García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. Frontiers in Psychology, 12, 616059. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059

Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 31(3), 901-915. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.179871

González, J., & Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1. Ediciones Deusto.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 29(1), 108-118.

Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Lizitza, N., & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. RAES: Revista Argentina de Educación Superior, 20, 89-107.

Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. Cultura y Educación, 30(2), 233-275. https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457610

Nicolescu, B. (2018). The transdisciplinary evolution of the university condition for sustainable development. In D. Fam., L. Neuhauser, P., & Gibbs (Eds.) Transdisciplinary Theory, Practice and Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_6

Raaper, R., & Brown, C. (2020). The Covid-19 pandemic and the dissolution of the university campus: Implications for student support practice. Journal of Professional Capital and Community, 5(3/4), 343-349. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0032

Rocha, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. INNOVA Research Journal, 5(3), 2. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514

Roselli, N. D. (2016). Collaborative Learning: Theoretical Foundations and Applicable Strategies to University. Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones, 4(1), 251-280. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Rubio, L., & Escofet, A. (2018). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad. Ediciones Octaedro.

Siemon, D., & Eckardt, L. (2017). Gamification of teaching in higher education. In S. Stieglitz, C. Lattemann, S. Robra-Bissantz, R. Zarnekow, & T. Brockmann (Eds.) Gamification. Progress in IS. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45557-0_11

Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. In S. B. Merriam (Ed.). Third Update on Adult Learning Theory (pp. 5-16). Wiley.

Torres, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente, Extra5, 129-141. https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751

Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 18, 19-46. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015

ANEXO 1

	Niveles			
Criterios	(0 puntos) - Insatisfactorio	(1 punto) - Puede mejorar	(2 puntos) - Bueno	(3 puntos) - Muy bueno
TRABAJO COOPERATIVO	☐	☐	☐	☐
	El grupo no funcionó bien en conjunto y el material da la impresión de ser el trabajo de sólo 1-2 estudiantes del grupo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en la calidad del trabajo.
CREATIVIDAD	☐	☐	☐	☐
	Parece que ha habido poco esfuerzo en hacer los materiales interesantes y atractivos para los alumnos.	El grupo trató de hacer el material interesante y atractivo, pero algunas de las cosas hicieron el material difícil de entender y/o de disfrutar.	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el material interesante y atractivo usando texturas, materiales visuales…	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el material interesante y atractivo para usar, como fue demostrado en el uso por parte de los alumnos.
	☐	☐	☐	☐

CONOCIMIENTO ADQUIRIDO	Algunos estudiantes en el grupo no pudieron explicar correctamente aspectos sobre el material elaborado.	La mayor parte de los estudiantes en el grupo pueden explicar fácil y correctamente aspectos sobre el material elaborado.	Todos los estudiantes del grupo pueden explicar fácil y correctamente aspectos sobre el material elaborado.	Todos los estudiantes en el grupo pueden explicar fácil y correctamente aspectos sobre el material elaborado con profundidad.
ACTITUD	☒	☐	☐	☐
	Falta de actitud en la puesta en práctica de los materiales elaborados por parte del equipo.	Algunos miembros del equipo mostraron una falta de actitud en la puesta en práctica de los materiales elaborados.	Todos los miembros del equipo mostraron una actitud adecuada en la puesta en práctica de los materiales elaborados.	Todos los miembros del equipo mostraron una actitud excelente en la puesta en práctica de los materiales elaborados.
ADAPTACIÓN DEL MATERIAL	☐	☐	☐	☐
	El material elaborado presenta muchas deficiencias en la adaptación a las características del grupo.	El material elaborado presenta algunos erros de adaptación a las características del grupo.	El material elaborado se adapta de manera adecuada a las características del grupo.	El material elaborado se adapta perfectamente a las características del grupo.
INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS Y MATERIAL	☐	☐	☐	☐
	Los miembros del grupo no lograron la interacción de los alumnos con el material elaborado.	Los miembros del grupo lograron la interacción solo de algunos alumnos con el material elaborado.	Los miembros del grupo lograron la interacción de todos los alumnos con el material elaborado.	Todos los miembros del grupo consiguieron que todos los alumnos interactuaran y disfrutaran con el material elaborado.

ANEXO 2

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS A TRAVÉS DE LA CO-CREACIÓN DE MATERIAL EDUCATIVO ADAPTADO:

Colegio de Educación Especial Hospital San Rafael

En este aparatado se presentan una serie de afirmaciones que debes responder del 1 al 6, siendo 1 "Nada/Poco" y 6 "Todo/Mucho"

	1	2	3	4	5	6
CONOCIMIENTOS						
El proyecto me ha permitido ser más consciente de la realidad de las personas con grandes necesidades.						
La elaboración de los materiales me ha ayudado a adquirir conocimientos nuevos.						
En la elaboración de los materiales he podido poner en práctica aspectos vistos en la asignatura.						
Después de realizar este proyecto me siento más competente para trabajar con personas con grandes necesidades.						
COORDINACIÓN CON EL CENTRO						
La información inicial que me han transmitido las tutoras del colegio ha sido la adecuada.						
La coordinación con los profesores del colegio ha sido adecuada.						
La implicación de las tutoras en la implementación de los materiales ha sido adecuada.						
He recibido feedback de las tutoras del colegio.						
MATERIALES						
La elaboración de los materiales me ha supuesto mucho esfuerzo.						
Siento que la elaboración de estos materiales ha sido importante para los alumnos del colegio.						
Estoy satisfecho con el material elaborado.						
La elaboración de los materiales ha supuesto un coste económico grande.						
Considero que los materiales planteados cumplen con las expectativas iniciales.						
Valora el nivel de adaptación del material a las características y necesidades de los alumnos.						

A continuación, nos gustaría que nos contaras:

1. **Aspectos del proyecto que mantendrías para el curso que viene.**
2. **Aspectos del proyecto que crees que es necesario mejorar.**
3. **Aspectos del proyecto que crees que es necesario eliminar.**

METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA Y TRABAJO DE CAMPO: UNA PROPUESTA FORMATIVO-PARTICIPATIVA APLICADA PARA PROFESIONALES DEL PATRIMONIO

VÍCTOR DEL ARCO[34]
Universidad Autónoma de Madrid/INCIPIT-CSIC

CANDELA MORADO[35]
Universidad Politécnica de Madrid/INCIPIT-CSIC

1. INTRODUCCIÓN[36]

En el presente capítulo describiremos una experiencia de innovación metodológica educativa desarrollada con formato de curso de especialización en el que hemos participado como docentes. Esta propuesta pedagógica se enmarcó en el programa de formación de posgrado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y llevó por título: "Curso de Trabajo de Campo Etnográfico para profesionales del Patrimonio". Impartido durante el mes de mayo de 2023 de manera presencial en el Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPIT-CSIC), el curso tuvo una duración de 50 horas lectivas y contó con el apoyo infraestructural del Experimental Ethnographies Lab (ELL, INCIPIT-CSIC).

Coordinado por dos investigadores sénior del centro –Cristina Sánchez Carretero e Iñigo Sánchez Fuarros–, esta propuesta formativa desarrollada de forma presencial síncrona contó con una participación de 25

[34] Investigador postdoctoral UAM. Investigador visitante en el Instituto de Ciencias del Patrimonio INCIPIT-CSIC: victor.arco@uam.es

[35] Investigadora postdoctoral UPM. Investigadora visitante en el Instituto de Ciencias del Patrimonio CSIC: candela.morado@gmail.com

[36] Este capítulo ha sido posible gracias a la financiación del proyecto del Plan Nacional de Investigación (AEI): "HABIPAT: Los cuidados del Patrimonio", IP´s: Cristina Sánchez-Carretero e Iñigo Sánchez-Fuarros (PID2020-11869RB-1000).

alumnos/as y 9 profesores/as y estuvo diseñada desde unos presupuestos participativos mediante los que buscábamos construir una "comunidad de aprendizaje" (Molina, 2005; Lashway, 1998; Elboj et al, 2006). En base a estas ideas impartimos los contenidos curriculares del curso, relacionados con conocimientos teóricos sobre la metodología etnográfica antropológica, pero también, con las principales técnicas que se utilizan en su fase de trabajo de campo: observación participante, entrevista en profundidad, grupos de discusión, etc.

Como expondremos a lo largo del capítulo, el hecho de que los estudiantes inscritos tuvieran una relación profesional con el patrimonio fue determinante en la decisión de incluir este tipo de principios pedagógicos participativos a las dinámicas docentes. A continuación, los abordaremos en detalle, haciendo hincapié en la parte experiencial consecuente de aplicar y explicar de forma simultánea a la par que sucesivas metodologías como la Investigación Acción Participativa, el Aprendizaje Basado en Proyectos, los Mapeos y Derivas, Observación, etc. Asimismo, describiremos algunas de las dificultades y problemáticas con las que nos encontramos, para ello emplearemos tanto nuestras propias reflexiones autoevaluativas, como los resultados de la encuesta de evaluación docente cumplimentada por los y las estudiantes al finalizar el curso.

2. OBJETIVOS

El ejercicio que planteamos en este capítulo tiene como objetivo principal compartir y explicar la práctica educativa referida ahondando en las decisiones tomadas en cuanto a diseño y ejecución. Para lograrlo señalaremos las fortalezas y debilidades de una propuesta que parte de una destacable dificultad intrínseca: dar alcance a la inconmensurabilidad de la metodología etnográfica, así como a la amalgama de fases y técnicas que se integran en ella.

En primer lugar, expondremos de forma detallada la metodología docente aplicada, su proceso de definición y la propuesta transversal latente: construir mediante ella una "comunidad de aprendizaje" (Elboj, Valls y Fort, 2000). Seguidamente, relataremos la ejecución de la experiencia centrándonos en el aspecto crucial de la movilización

motivacional y lo determinante que fueron los perfiles específicos de los y las estudiantes para su consecución. Por último, enunciaremos algunas conclusiones, construidas desde la valoración de los resultados y discusión establecida a lo largo del capítulo.

3. METODOLOGÍA

Como hemos apuntado en la introducción, el curso objeto de nuestra propuesta pertenece al programa de formación y especialización de posgrado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Específicamente se ubica en la oferta didáctica periódica de su área científica dedicada a Humanidades y Ciencias Sociales y se imparte desde el Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPIT-CSIC) ubicado en Santiago de Compostela (Galicia, España). Este hecho es relevante para comprender, tanto el diseño del curso en sí, como las dinámicas y propuestas metodológicas implementadas, puesto que se mantienen al margen de las normatividades administrativas curriculares y de supervisión propias de las enseñanzas universitarias regladas.

La autonomía que confiere ser una titulación propia, gestionada orgánicamente desde el CSIC de forma unilateral, admite una relativa flexibilidad en el diseño y los mecanismos de evaluación. De hecho, ambos elementos fueron definidos y consensuados por el equipo de coordinación sin necesidad de una monitorización o auditoría por parte de agencias de evaluación y calificación como ANECA o sus homólogas autonómicas. Esta circunstancia permite adaptar los criterios de evaluación y el programa que se imparte a las necesidades de cada edición, relacionándolas con los intereses y perfiles del estudiantado matriculado, pero también, del cambiante profesorado implicado en la propuesta. La variabilidad de contenidos y formatos entre las 5 convocatorias del curso celebradas desde 2015 confiere validez a esta afirmación (Muñoz y Sánchez, 2017).

En la última edición, por ejemplo, fueron integradas en el temario curricular dos sesiones a propuesta de los docentes que escriben el presente texto y que era la primera vez que participaban en el curso. Ambas estaban vinculadas directamente con sus temáticas de investigación personal

(Arco, 2022; Morado, 2021) y se ubicaron dentro del módulo general de procesos y técnicas. Tituladas como "Mapeos y Derivas" y "Técnicas cuantitativas y triangulación de datos", ocuparon 5 de las 25 horas presenciales, albergando una potente dimensión práctica[37].

Específicamente, el diseño del curso contó con un módulo de introducción, donde se planteaban las principales características del trabajo de campo etnográfico, su relación con los estudios de patrimonio y la lógica de la investigación etnográfica. En un segundo módulo formativo se hizo referencia a cuestiones éticas y deontológicas relacionadas con el trabajo de campo, así como al panorama actual de las propuestas al respecto. En tercer lugar, abordamos el módulo cardinal del curso, referido a los procesos y técnicas de investigación de trabajo de campo etnográfico. En este último se estudiaron las técnicas de observación participante, el diario de campo, el trabajo con equipos de audio y video, las entrevistas en profundidad, las historias de vida y los grupos focales, etc. para posteriormente ahondar en las sesiones anteriormente mencionadas sobre mapeos y derivas y técnicas cuantitativas. Finalmente se abordaron las metodologías de IAP y algunos aspectos relativos a la antropología audiovisual.

3.1. Contexto y propuestas de innovación pedagógica

Más allá de la autonomía conferida por la propia organización institucional del CSIC a sus títulos formativos de especialización, en términos metodológicos y pedagógicos, el curso se diseñó con otras características que creemos pertinente compartir para dar cuenta del carácter innovador de nuestra propuesta. Los expondremos en detalle a continuación, si bien quisiéramos señalar previamente la forma en que, en su conjunto estructural, están vinculadas a la política académico-científica del Instituto de Investigación donde se inscriben.

Desde hace más de una década, el INCIPIT-CSIC lleva a cabo una ambiciosa labor pedagógica, tal y como prueba la completa oferta anual de cursos de especialización en campos como la Antropología Social, la Arqueología, la Arqueoastronomía, el Análisis de Discurso Patrimonial,

[37] https://habitpat.org/curso-tce-2023/

las Tecnologías Digitales de Documentación Geométrica, etc. Asimismo, el instituto mantiene una política de incorporación constante de investigadores/as en formación predoctorales y posdoctorales mediante programas de excelencia, realidad que se conjuga con una nutrida política de recepción de estancias de investigación, de la que nosotros mismos somos beneficiarios. Como centro de investigación practica además una horizontalidad epistémica, mantiene políticas interdisciplinares y transdisciplinares de tipo estructural y participa en la construcción de un modelo de ciencia abierta destacando, por ejemplo, las actividades y tareas de transferencia en el ámbito del patrimonio[38].

Esta forma de hacer y pensar institucional intervino en el proceso de diseño del curso entre el equipo docente. En el no sólo se consensuaron los módulos, las dinámicas y temáticas a trabajar, sino también la forma potencial de llevarlas a cabo en función del estudiantado objetivo al que dirigíamos la propuesta, así como del conocimiento adquirido en ediciones anteriores.

En el epígrafe de resultados que se encuentra a continuación, describimos los perfiles de estudiantes y docentes para posteriormente, avanzar sobre las características principales del curso y su desarrollo en la edición de 2023, estableciendo como punto cardinal los cuatro principios que guiaron nuestra propuesta de innovación metodológica docente: construir una "comunidad de aprendizaje" (I), potenciar la motivación orientada al aprendizaje (II), prestar atención a los estilos de liderazgo (III) y fomentar la participación activa (IV).

4. RESULTADOS

En la introducción del presente capítulo destacamos la influencia que ha desempeñado el perfil específico del estudiantado matriculado para el correcto desarrollo de las dinámicas participativas propuestas y, consiguientemente, para la obtención de resultados de aprendizaje y adquisición de competencias sobre metodología etnográfica programadas curricularmente. A ellos nos referiremos en primer término con idea de

[38] https://www.incipit.csic.es/

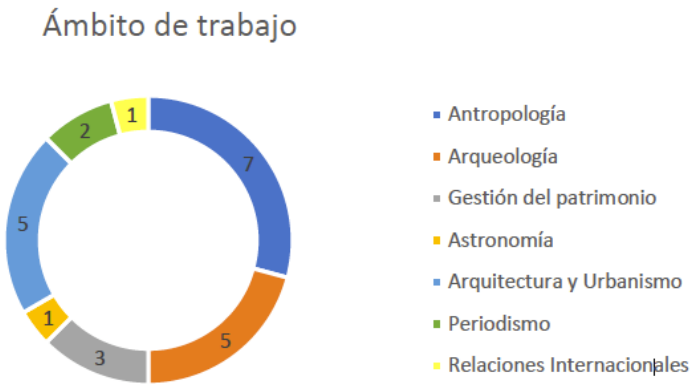
abordar posteriormente los perfiles específicos del profesorado. Por último, ahondaremos en la exposición de las prácticas de innovación pedagógica, que como argumentaremos, suponemos plenamente imbricadas con los propios perfiles descritos.

4.1. Perfiles de estudiantes y profesorado

En la edición del curso celebrada en 2023 se matricularon 25 estudiantes provenientes de diferentes ámbitos disciplinares, con recorridos formativos y profesionales diversos. Arquitectura, Astrofísica, Historia del Arte, Arqueología, Antropología Social, Administración y Dirección de Empresas, Historia, Sociología, Gestión y Administración Pública, Periodismo y Economía son algunas de las titulaciones universitarias que estaban representadas entre el alumnado. En los diagramas (1 y 2) podemos ver información detallada al respecto.

DIAGRAMA 1. *Fuente: Unidad de Valorización INCIPIT-CSIC, 2023.*

DIAGRAMA 2. *Fuente: Unidad de Valorización INCIPIT-CSIC, 2023.*



A pesar de la diversidad representada en los diagramas, entre los y las estudiantes existía un espacio de convergencia común, como era el del cuestionamiento sobre el hecho patrimonial desde un punto de vista profesional, académico y personal. Esta noción pudo ser constatada gracias a las respuestas registradas en el formulario de solicitud para la inscripción, donde se preguntaba por intereses y motivaciones. Asimismo, se solicitaba a los potenciales inscritos que indicaran su perfil y ámbito de trabajo actual, con idea de que esta información previa permitiera al equipo docente afinar ciertas decisiones sobre la forma de impartir los contenidos del curso.

Una vez valorada esta información estratégicamente, percibimos la necesidad de incidir en aspectos teóricos sobre la historiografía, tanto de la metodología de trabajo de campo, como de la propia disciplina antropológica y su relación disciplinar con el campo de la Historia. Para ello decidimos, en primer lugar, enviar de forma previa al inicio del curso una serie de materiales bibliográficos introductorios sobre técnicas de investigación, metodología, teoría antropológica, etc. En segundo término, creímos conveniente realzar durante el módulo inicial del curso, los presupuestos teóricos y deontológicos que franquean a la Antropología Social, señalando su diversidad epistémica y los dilemas éticos que tienden a presentarse durante el desarrollo del trabajo de campo. En este punto nos fue de gran utilidad compartir algunas experiencias propias de nuestros casos de estudio e investigación, que se vieron notablemente

complementadas por las compartidas por los y las estudiantes. De hecho, en los comentarios finales recibidos, estos contenidos fueron valorados de forma considerablemente positiva, demandándose incluso su refuerzo para futuras ediciones.

La información previa recopilada mediante un breve formulario de inscripción nos resultó pues de gran utilidad organizativa. Entre la mayoría de los estudiantes matriculados existía un alto grado de afinidad y conocimientos básicos sobre Antropología Social y Cultural, bien por haber cursado asignaturas introductorias en sus respectivas formaciones universitarias, o por estar desempeñándose en ese ámbito profesionalmente. No obstante, la pluralidad de visiones que albergaban los y las estudiantes sobre la disciplina, sus problemáticas y significados básicos, hizo necesario dedicar tiempo a explicar nuestra propia propuesta y visión temática que mantenemos como investigadores e investigadoras y que, por otro lado, es también heterogénea y diversa.

Decidimos así aprovechar como fortaleza un punto que tiende a ser interpretado como debilidad y que, desde nuestro punto de vista, es inherente al quehacer antropológico: respetar la heterogeneidad en las visiones y prácticas de los otros y consecuentemente, en las de desarrollo de la etnografía o el trabajo de campo. Estratégicamente, pusimos sobre la mesa estas diferencias y diversidades tanto propias como ajenas, proponiendo un diálogo para con ellas con idea de fomentar una reflexión estimulante, que activara un aprendizaje crítico entre todos los que estábamos formando parte del proceso de construcción de esa comunidad de aprendizaje específica a la que aludimos en la introducción.

Consideramos que, precisamente, uno de los distintivos potenciales de la propuesta que implementamos en modo de curso formativo, fue la de poner en diálogo diferentes visiones sobre las formas de hacer, entender y vivir, tanto la Antropología Social, como las herramientas o técnicas desplegadas durante el trabajo de campo etnográfico. Esta pluralidad se conecta directamente no sólo con la diversidad de perfiles encontrados entre los propios estudiantes, sino con la presente entre el conjunto de los 9 profesores y profesoras que integrábamos el cuerpo docente.

Entre nosotros estaban representadas diferentes orientaciones, trayectorias, posiciones académicas y maneras de pensar tanto la Antropología Social como los estudios sobre patrimonio. En el equipo docente, por ejemplo, había personal científico titular del CSIC, profesorado titular de universidad e investigadore/as postdoctorales con contratos de excelencia vinculados tanto a CSIC como a universidades públicas: "Ramón y Cajal", "Marie Curie" (UE), "Juan de la Cierva Formación" y "Margarita Salas". Asimismo, las temáticas de trabajo de cada uno de nosotros eran también diversas y presentaban un largo recorrido epistémico-metodológico: patrimonio alimentario, urbanismo y movimientos sociales, arquitectura, estudios críticos del patrimonio, turismo y patrimonio, procesos de participación patrimonial, etnomusicología, etc.

El conjunto de profesorado implicado en el curso se caracterizaba por ser bien investigadores principales o por participar a tiempo completo en proyectos financiados por programas del Plan Nacional de Investigación de la AEI o la Unión Europea. Esta circunstancia permitía que pudiéramos referirnos constantemente a nuestras propias experiencias prácticas de investigación activa, poniéndolas en común durante las explicaciones y reflexiones sobre metodología y técnicas de investigación. Aunque incidiremos sobre ello en las conclusiones, consideramos que esto fue un activo relevante para tener en cuenta en la movilización motivacional de los y las estudiantes, dando lugar a unas dinámicas participativas fluidas que pivotaban sobre experiencias empíricas de trabajo de campo. Instituciones con una infraestructura centrada plenamente en la investigación como es el CSIC, permiten ofrecer una formación de especialización investigadora con capacidad de reforzar y complementar enseñanzas universitarias que primordialmente se encuentran orientadas a la docencia, siendo esta una situación que se ve notablemente agravada en formaciones sobre conocimientos de tipo humanístico y patrimonial.

4.2. Principios de innovación metodológica docente

Los principios de innovación metodológica docente movilizados en este curso de especialización presentan una interrelación orgánica entre ellos. En su conjunto se comprenden mejor desde la noción de "comunidad de aprendizaje" anteriormente referida, al presentar ideales

transversales a ella. A continuación, pasaremos a enumerarlos brevemente, considerando su articulación práctica y experiencial durante los días en que tuvo lugar el propio curso.

4.2.1. Construir una "comunidad de aprendizaje".

Como hemos planteado en la introducción, la experiencia formativa descrita tenía como objetivo ideal construir una "comunidad de aprendizaje", donde todos los participantes del curso –estudiantes y profesorado– estuviéramos implicados por igual (Molina, 2005). Queríamos así aprender y trabajar juntos sobre metodologías etnográficas partiendo de la problemática común compartida del hecho patrimonial.

Desde el punto de vista teórico e histórico, la noción de "comunidad de aprendizaje" comenzó a ser operacionalizada en la década de los 80 mediante algunas experiencias desarrolladas en contextos educativos escolares de enseñanza media (Brown, 1997; Elboj et al, 2006; Racionero y Serradel, 2005). En nuestro caso, la utilización del concepto es más amplia y no mantiene una vinculación específica con las experiencias pedagógicas propias de los entornos escolares. De hecho, el uso que nosotros proponemos responde a las lógicas de aprendizaje dialógico contenidas en la genealogía del propio concepto y que encuentran una relación directa con los fundamentos teóricos de Paulo Freire (Flecha y Puigvert, 1998). De este modo e instrumentalmente, definimos "comunidad de aprendizaje" como aquella en la que tiene lugar una propuesta pedagógica integrada e interactiva, basada en el aprendizaje dialógico y que se construye desde la activación de un tipo de participación en niveles de igualdad epistémica, donde la motivación orientada al aprendizaje (Huertas y Rodríguez, 2000) y el pensamiento crítico ocupan un lugar fundamental.

Basándonos en estos planteamientos pedagógicos, buscamos que el conjunto total de personas que estuvieron implicadas en el curso sobre trabajo de campo etnográfico contribuyeran al conocimiento y la reflexión común. Para ello incorporamos diferentes estrategias y técnicas como la generación de materiales de trabajo en el espacio del aula, la exposición reflexiva de experiencias, la presentación de trabajos o proyectos previos, etc. Asimismo, prestamos atención a elementos como el liderazgo

compartido, la presencialidad y participación del equipo docente en todas las sesiones (con independencia de ser los responsables específicos en ellas), que fue completada por la flexibilidad en los mecanismos, formatos y tiempos de evaluación y las dinámicas efectivas de escucha activa. Todo ello nos sirvió para construir un entorno de aprendizaje sumamente enriquecedor y consiguientemente crítico para todos y todas las participantes de la experiencia pedagógica.

Si bien es cierto que, a pesar de lo anteriormente mencionado, la propuesta programática desarrollada en el curso era también e inevitablemente conceptual. Por eso intentamos exponer los contenidos en todo momento como un punto de vista que podía ser cuestionado e interpelado. A través de ella no buscábamos aleccionar hegemónicamente ni mantener posturas metodológicas y epistemológicas fijas e inamovibles, sino más bien describir de forma argumentada, las fuentes en que nos basábamos, los procesos que nos habían llevado a pensar o construir nuestras investigaciones etnográficas de una u otra forma. Desde el propio cuestionamiento, tanto particular como colectivo, e invitando a compartir otras visiones mediante la escucha activa en condiciones de igualdad y horizontalidad jerárquica. Esta forma de plantear y desarrollar los diferentes temas y problemáticas fue positivamente valorada por los estudiantes en el informe final de evaluación docente, destacándose como uno de los principales activos del curso.

4.2.2. Motivación, estilos de liderazgo y participación en el aula.

La motivación es determinante en cualquier experiencia de formación educativa (Huertas y Rodríguez, 2000) hasta el punto de que sin ella difícilmente puede generarse aprendizaje. Como docentes y en términos pedagógicos, representa un elemento sobre el que debemos prestar una atención y reflexión incesante, al condicionar el buen desarrollo de nuestras experiencias. Su carácter cambiante y la cantidad de variables que influyen en ella tienden a convertirla en una incógnita que se resuelve de forma paulatina en un proceso colegiado con nuestros estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, la motivación para el aprendizaje depende tanto de estudiantes como del profesorado implicado en las experiencias educativas y nunca debe de darse por supuesta. Paradójicamente, esto es

algo que ocurre con frecuencia en el ámbito universitario, pensar que los estudiantes están por voluntad propia y que, como seres autónomos adultos, deben de venir motivados "de casa". En nuestra experiencia como docentes, las dinámicas orientadas a la motivación deben ocupar siempre una posición destacada en las prácticas docentes que desarrollemos, al entender que, construir un clima motivacional adecuado, es determinante en los procesos de aprendizaje y adquisición de competencias formativas.

En el caso del curso de trabajo de campo etnográfico las dinámicas orientadas a la motivación ocuparon un papel trascendental. Algunas de ellas ya han sido enunciadas a lo largo del capítulo y mantienen una relación directa con el tipo de perfil de estudiante matriculado. Al respecto podemos destacar aquí que los niveles de motivación fueron altos y en ello intervino que el tipo de conocimientos, materiales y técnicas compartidas estaban orientadas hacia una meta o propósito claro, que era enunciado desde el primer momento y que tenía que ver con el desarrollo del enfoque investigador académico y profesional de los contenidos. Se destacaron así en diferentes momentos del curso las razones instrumentales y pragmáticas, fácilmente entendibles desde la enseñanza de técnicas específicas de investigación etnográfica: entrevista, observación, mapeo, investigación acción participativa, etc.

Desde nuestro punto de vista, la motivación para el aprendizaje se encuentra directamente relacionada con los estilos de liderazgo desplegados en el aula por parte del profesorado encargado de dinamizar y desarrollar las sesiones. Prestar atención a él implica cuestionar nuestro papel jerárquico, pero también nuestra posición comunicativa y mecanismos para transmitir los contenidos curriculares. Poner en práctica modelos de autoridad descabezada y desde el conocimiento (Palomo,2008; Bou,2006), nos fue de utilidad en el desarrollo del curso participativo y motivacional del curso.

Como nos hemos referido anteriormente, desde el primer momento intentamos transmitir que no partíamos de certezas absolutas, poniendo en conocimiento de los y las estudiantes las derivas metodológicas y disciplinarias que como investigadores habíamos protagonizado en nuestras respectivas carreras profesionales. Asimismo, el hecho de que en el aula

física estuviéramos la mayoría del tiempo los 9 docentes que nos hicimos cargo de las diferentes sesiones del curso generaron un tipo de dinámicas que reforzaban estos aspectos señalados.

La disposición circular de las mesas en el aula física y que los diferentes profesores estuvieran intercalados con los estudiantes en ellas, contribuyó también al mantenimiento participativo en clave de diálogo activo y entendimiento que se materializaba en los diferentes puntos comunes a los que fuimos llegando durante los días en que desarrollamos el curso. Todo ello mantuvo muy elevados los índices de participación, que se vieron notablemente reforzados con las diferentes actividades prácticas, tanto individuales como colectivas, propuestas al final de cada módulo.

5. DISCUSIÓN

Consideramos que la experiencia de innovación metodológica educativa descrita puede resultar interesante para aquellos docentes o grupos de investigación que tengan como objetivo llevar a cabo un curso de especialización formativa, con independencia del público objetivo al que quieran dirigirse. No obstante, ofertarlo y orientarlo a profesionales, en nuestro caso del ámbito del patrimonio y las industrias culturales, nos permitió una solvencia participativa experiencial que puede verse alterada notablemente si cambia esa circunstancia.

Las condiciones estructurales que facilita una institución como el CSIC, y específicamente su Instituto de Ciencias del Patrimonio, para la realización de cursos de posgrado y especialización son particulares y, desde nuestro punto de vista, también muy privilegiadas. La libertad con la que hemos podido trabajar en todo momento como equipo docente, tanto en los sentidos burocráticos y de gestión como en los de tipo epistemológico y curricular, entendemos que influye notablemente en la implementación exitosa de dinámicas participativas con elevados niveles de motivación.

Desde nuestro punto de vista, plantear este tipo de formación educativa en el sentido enunciado para un contexto universitario, debería de revisar algunos aspectos formales y estructurales. Si bien, constatar que se pueden organizar otro tipo de propuestas, con diferentes planteamientos

y pretensiones desde el rigor académico y epistémico consideramos que puede ser de utilidad para proyectar y construir alternativas. Formaciones que puedan ubicarse al margen de las inercias marcadas por las normatividades universitarias y sus instituciones de gestión y evaluación disciplinadoras (Anta, 2019), con el objetivo de construir una comunidad tanto académica como de aprendizaje con capacidad crítica.

6. CONCLUSIONES

En el presente capítulo hemos compartido una experiencia de aprendizaje formativo donde participamos como docentes. Nuestra propuesta se ha vinculado con la pretensión de construir mediante ella una "comunidad de aprendizaje", entendiéndola desde la participación y la motivación entre todas las personas implicadas en la misma. En su desarrollo hemos propuesto también una mediación entre la estructura conceptual, metodológica y epistemológica de su principal herramienta disciplinar, como es la de la práctica etnográfica, con las estructuras cognitivas, conceptuales y teórico prácticas de los y las estudiantes de curso.

Como hemos planteado a lo largo del capítulo, la propuesta inicial del curso se vinculaba con satisfacer una demanda formativa en metodologías etnográficas y técnicas de investigación orientada a un sector profesional de especialistas en patrimonio y las industrias culturales. Esta demanda había sido detectada desde hace años por parte del equipo de trabajo del INCIPIT-CSIC, al comprobar cómo reiteradamente, en proyectos relacionados con el patrimonio formulados desde disciplinas como la Arqueología, la Historia, la Arquitectura, la Conservación, etc., se estaban utilizando técnicas vinculadas a la etnografía de manera un tanto intuitiva.

La formación ofrecida pretendía así dar respuesta a esa demanda, empleando para ello una metodología pedagógica marcada por el acompañamiento dialogado, horizontal, deliberativo y crítico entre estudiantes y profesorado. Para ello ha resultado fundamental el cuestionamiento y reflexión personal de nuestra propia labor como docentes, sin perder de vista que el objetivo final es el del aprendizaje entendido de esa forma y cuyo fin último no es tanto el de instruir en una serie de conocimientos

específicos, sino en una dinámica más profunda: enseñar en la, a veces mal entendida competencia, de que aprendan a aprender (Martín y Moreno, 2007).

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a los 25 estudiantes del curso de especialización, quienes dieron su consentimiento para compartir este trabajo en el Congreso internacional de Innovación en la docencia e investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC23). Igualmente, expresamos nuestro agradecimiento al equipo de trabajo y gestión del INCIPIT-CSIC, personal de la unidad de valorización –Rocío Varela y Sonia García– y a los compañeros y compañeras docentes en la experiencia formativa: Antonio Díaz (U. Pablo de Olavide), Isabel Gutiérrez (CCHS-CSIC), Joan Roura (IPNA-CSIC), Pablo García (INCIPIT-CSIC), Victoria Quintero (U. Pablo de Olavide) y Paula Sánchez (INCIPIT-CSIC). Finalmente, queríamos agradecer especialmente tanto a Cristina Sánchez-Carretero (INCIPIT-CSIC) como a Iñigo Sánchez-Fuarros (INCIPIT-CSIC), coordinadores del curso formativo, por su continua generosidad y por invitarnos a participar en esta experiencia con la que tanto hemos aprendido.

8. REFERENCIAS

Anta, J. (2019). Marco contextual del espacio europeo de educación superior, una descripción con trasfondo crítico. Educere: Revista Venezolana de Educación, 75, 233-248.

Arco, V. (2022). Innovación docente para la mejora motivacional en asignaturar sobre “Técnicas cuantitativas” en grados de Antropología Social: Una propuesta aplicada de cambio docente. En Soria, C. y Martín, M (Eds), Retos y experiencias de renovación pedagógica y la innovación en las ciencias sociales (pp. 66-81). Dykinson, S.L.

Bou, F. (2006). Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula. Club Universitario. Alicante.

Brown, R. (1997). The learning Organization: A model for Educational Change. NAMTA-Journal, 22 (1), 190-203.

Elboj, C., Valls, R. y Fort,M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. Cultura y Educación, 17, 129-141.

Elboj, J., Puigdellívol, I., Soler, M y Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. Editorial Graó. Barcelona.

Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado AUFOP, 33, 21-28.

Huertas, J. y Rodríguez, M. (2000). Motivación y cambio conceptual. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 26, 51-72. Universidad Autónoma de Madrid.

Lashway, L. (1998). Creating a Learning Organization. University of Oregon.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de Educación, 337, 235-250.

Morado, C. (2021). La fronterización de la periferia urbana de Madrid. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 25 (2), 57-73).

Moreno, A. y Martín, E. (2014). Competencia para aprender a aprender. Alianza Editorial.

Muñoz, J. y Sánchez-Carretero, C. (2017). La investigación etnográfica en los estudios de patrimonio: curso del Incipit sobre el trabajo de campo. Revista PH Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 91, 24-25.

Palomo, M. (2008). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. ESIC, Business & Marketing School.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. EDUCAR, 35, 29-39.

LA COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SERVICIOS PENITENCIAROS. UN EJEMPLO DE BUENA PRAXIS DOCENTE

NÚRIA FABRA FRES
Universidad de Barcelona

MIQUEL GÓMEZ SERRA
Universidad de Barcelona

ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En este escrito presentamos un proyecto desarrollado durante el curso 2022/2023 en el marco de la asignatura obligatoria de cuarto curso *Arte y cultura en la Educación social* del Grado de Educación social de la Universidad de Barcelona. Se trata de una experiencia de innovación docente llevada a cabo en coordinación con servicios penitenciarios de Cataluña mediante un proyecto de cooperación entre estudiantes de Educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y alumnos de los talleres artísticos de los diferentes centros penitenciarios de Cataluña con el objetivo de exponer, en la entrada de la biblioteca del campus Mundet, la muestra fotográfica del proyecto *Arte y naturaleza en el medio penitenciario*.

El colectivo de monitores artísticos de prisiones dispone de una comunidad de prácticas, con el apoyo del Centro de Estudios Jurídicos y Formación especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia del gobierno catalán, que permite realizar proyectos de innovación en su espacio habitual de trabajo: los talleres artísticos penitenciarios. En 2021 se propusieron el objetivo de acercar la naturaleza a las cárceles y para ello contaron con el apoyo de Heike Freire (2019 y 2023), experta en Pedagogía verde, que ha realizado un asesoramiento para reverdecer las

prisiones catalanas, y de diversas entidades sociales, realizándose diferentes actividades artísticas dentro y fuera de prisión, tales como *Recy-Collage, EcoPrint o LandArt*.

Conocedores de esta experiencia, se acordó realizar el montaje colaborativamente entre servicios penitenciarios y un grupo clase de la asignatura de Arte y cultura, organizándose 3 visitas programadas de personas internas en centros penitenciarios: una jornada de trabajo de montaje de la exposición, una segunda jornada de inauguración y presentación del proyecto en la universidad y, finalmente, un tercer encuentro para presentar el segundo volumen de la revista *Periscopi* en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (dicha revista relata el proyecto, conteniendo reproducciones de las obras de arte y de las actividades realizadas).

La experiencia fue muy positiva y estuvo valorada positivamente por el profesorado y el alumnado universitarios, así como por los internos y los profesionales de instituciones penitenciarias. La experiencia no solo permitió presentar proyectos artísticos de alto impacto educativo de forma experiencial, sino que además facilitó romper tabús, prejuicios y estereotipos hacía las personas presas.

El alumnado de Educación social ha podido desarrollar sus habilidades comunicativas y ser protagonistas de espacios educativos con personas vulnerables. Las personas internas han podido salir de prisión para presentar su trabajo, siendo artistas y protagonistas de dicha experiencia, disponiendo de espacios de relación en un contexto poco habitual para ellas y ellos, como es la universidad.

La experiencia ha permitido un marco de aprendizaje excelente para todos los participantes que además ha tenido impacto en toda la comunidad universitaria del campus Mundet, donde se han realizado las actividades, contribuyendo a la tan necesaria sensibilización social favorable a la reinserción social de las personas egresadas de prisión.

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta experiencia se ha llevado a cabo, durante el curso académico 2022-2023, en el marco de la asignatura *Arte y cultura en la Educación social*, asignatura obligatoria

de cuarto curso del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona.

Los objetivos de aprendizaje descritos en el plan docente de la asignatura se orientan a formar el alumnado en reconocer la importancia del arte y la cultura en los procesos socioeducativos, conocer las diversas praxis artísticas y culturales, favorecer la reflexión del arte y la cultura como contenido y medio para la configuración de la identidad, desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad y potenciar la participación social y comunitaria como estrategia facilitadora del empoderamiento personal y comunitario.

El equipo docente de la asignatura prioriza la identificación de proyectos socio-comunitarios culturales y artísticos que permitan una aproximación a la praxis socioeducativa como oportunidad para la reflexión y posterior acción. Se desarrolla un programa que incorpora, además de la práctica docente en el aula, actividades que son compartidas por todos los grupos clase, entre las cuales destacaríamos:

- Conferencias del propio profesorado de la asignatura, como oportunidad de transversalizar la especialización.
- Conferencias invitadas, financiadas a través de una ayuda económica de la Facultad.
- Visitas a entidades y experiencias comunitarias.

Durante el curso académico 2022-2023 se estableció un acuerdo con los talleres artísticos de los centros penitenciarios (CP) de Catalunya, para mostrar la actividad de acompañamiento socioeducativo a las personas privadas de libertad. Dicho acuerdo permitió realizar dos acciones complementarias: actividades en el campus universitario que han sido compartidas entre el alumnado universitario y las personas privadas de libertad que forman parte de los talleres artísticos penitenciarios, y la visita de los estudiantes universitarios a los centros penitenciarios de Brians 2 y de Quatre Camins.

1.1. LA REVISTA PERISCOPI Y EL PROYECTO ARTE Y NATURALEZA EN LAS PRISIONES

El equipo de monitores artísticos de centros penitenciarios se constituyó en Comunidad de Prácticas (CoP)[39] en el año 2008 como un recurso de formación continua del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia del gobierno catalán. La CoP ofrece un espacio de formación, reflexión y transversalización de las experiencias de los diferentes talleres artísticos. En el año 2022 se acordó trabajar en un proyecto de arte y naturaleza en el medio penitenciario que pretendía compartir un contenido central: la naturaleza.

Este proyecto pretendía desarrollar diversas experiencias artísticas, basándose en la hipótesis que la naturaleza mejora la atención (Kaplan y Kaplan, 1989) y que el espacio físico tiene efectos directos en la salud de las personas (Ulrich, 1984). Recientemente así lo corrobora un estudio realizado en Oregón, en el que proyectaron videos de naturaleza a personas privadas de libertad durante algunos meses y demostraron mayor capacidad de atención y mejores índices de rehabilitación que otros hombres no expuestos (Nadkarmi et al., 2017).

Existen otros estudios, aplicados en contextos no penitenciarios, que también avalan la influencia de las artes en el bienestar de las personas (Calderón et al., 2018), así como su potencial educativo favorecedor de la inclusión social (Mundet et al., 2015). El CEJFE facilitó la colaboración de Heike Freire, que participa en el proyecto reverdecer las prisiones, aplicando su modelo de *Pedagogía Verde* basado en los efectos de la naturaleza en los procesos de aprendizaje, señalando mejoras relevantes en la capacidad de atención (Freire, 2019 y 2023). Con su apoyo se trazaron diferentes actividades a desarrollar en los talleres artísticos penitenciarios con elementos naturales. Dichos proyectos se documentaron convirtiéndose en una exposición de cerámica, escultura, fotografía y audiovisuales y un volumen de la revista *Periscopi*.

[39] Más información véase: https://cejfe.gencat.cat/ca/formacio/gestcon/cop/ambit-penal/martistics/

1.2. ACERCAR LOS CENTROS PENITENCIARIOS A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

El equipo docente de la asignatura *Arte y cultura en la Educación Social* asistió a la inauguración de la exposición Arte y Naturaleza en prisión inaugurada el 2 de octubre de 2022 en el centro de Educación Ambiental de Can Coll[40], observando el poder educativo de la experiencia artística y por ello propuso a las coordinadoras de la CoP realizar un proyecto compartido para presentar la exposición en el campus Mundet, donde su ubica la Facultad de Educación y la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (UB).

En poco tiempo se diseña un programa de actividades conjuntas entre ambos entornos, universidad y centros penitenciarios, que permitirá experimentar, al alumnado de educación social, una experiencia educativa de alto impacto, además de ofrecer una oportunidad de desestigmatización de las personas privadas de libertad y mostrar las experiencias y proyectos de rehabilitación que se llevan a cabo en prisiones. Profesorado de la UB y técnicos artísticos penitenciarios han ido tejiendo a lo largo del curso académico los diferentes encuentros y, a lo largo del proceso, hemos podido comprobar el alto valor de la experiencia, tal como veremos más adelante.

Asimismo, se acuerda con la comunidad de prácticas de educadores sociales de centros penitenciarios. incorporar una experiencia con el título: *Excavación permanente*, que consiste en un proyecto socioeducativo de trabajo en valores éticos que parte de un proyecto de investigación, llamado *El desenterrador*, de la Sociedad Doctor Alonso[41]. Dicho proyecto facilita la construcción conjunta de valores a partir de un ejercicio oral, mostrando, así, una experiencia relacionada con el uso de la palabra y su corpología que relaciona el cuerpo y la acción y que conecta la dimensión física, ética política y social de nuestros pensamientos.

---

[40] https://parcnaturalcollserola.cat/can-coll-centre-deducacio-ambiental/

[41] https://doctoralonso.org/projectes/el-desenterrador/

3. OBJETIVOS

Los objetivos de la materia docente invitan a *educar en las artes*, para así facilitar la participación de las personas en el conocimiento, vivencia y experimentación de las diferentes artes como motor de bienestar personal y herramienta de bienestar social. También persigue facilitar conocimientos y estrategias para *educar a través de las artes*, dadas sus calidades espirituales, materiales e intelectuales que facilitan la participación y la cohesión social (Crosas, 2008), así como potenciar la reflexión sobre la influencia de la cultura en el desarrollo personal y social de las personas, grupos y comunidades, con perspectiva crítica teniendo en cuenta las implicaciones políticas, geográficas, económicas… evitando relativismos culturales. Por último, se quiere evidenciar el poder de la cultura como herramienta de construcción ciudadana y de transformación social. Conscientes del impacto de la experiencia en la formación de los estudiantes, nos propusimos los siguientes objetivos:

a. Conocer experiencias socioeducativas positivas a través de las artes aplicadas a contextos de vulnerabilidad, como la cárcel.

b. Participar en la gestión y organización de actividades artístico-culturales como experiencia de aprendizaje aplicado.

c. Contribuir a la desestigmatización del entorno penitenciario y dar a conocer experiencias socioeducativas positivas que se llevan a cabo dentro del entorno penitenciario.

d. Acercar la población penitenciaria a la universidad y a la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

La exposición *Arte y naturaleza en las prisiones* ha sido un proyecto diseñado para conectar las personas privadas de libertad con la naturaleza. Por ello desde los centros penitenciarios implicados se diseñaron actividades de salida al exterior con aquellas personas, que, siendo participantes de los talleres artísticos, su situación penitenciaria les permitía salir de la cárcel mediante salidas programadas.

Estas salidas son de alto valor como estrategia de preparación de la reinserción postpenitenciaria, siendo un proceso de alta complejidad y que necesita de apoyo y acompañamiento socioeducativo (Cid, 2021). La recogida de materiales, grabaciones de sonidos, imágenes fotográficas y videográficas, fueron aportadas al interior de prisión, permitiendo emplear los 5 sentidos: ver, oír, tocar, oler, incluso probar, la naturaleza en estado puro, facilitando la conexión con la naturaleza como eje creativo. Este proyecto conecta con la hipótesis de la importancia del ambiente en la capacidad de aprendizaje.

El equipo de monitores artísticos trabaja a diario con las personas privadas de libertad, no como meros técnicos instrumentales en arte, sino desarrollando también el potencial educativo del arte para facilitar espacios de autorreflexión sobre la propia conducta o la historia de vida. A partir de la práctica artística se persigue fomentar una formación en valores desarrollando la paciencia, la tolerancia a la frustración, la creatividad, la escucha, el trabajo en equipo, contribuyendo a mejorar la autoestima. Otro valor del trabajo de los talleres penitenciarios es la orientación social, ya que las obras producidas sirven como materia de obsequio a familiares, permiten decorar espacios y hacer la cárcel más amable, además de participar en ferias, concursos y actividades comunitarias en las que pueden participar en calidad de artistas, ofreciendo un cambio de lugar y mejorando su autopercepción.

Este trabajo cotidiano facilita y complementa la tarea de los equipos de rehabilitación, más centrados en la etiología delictiva y los contenidos transversales propios de los sistemas cognitivo-conductuales imperantes en nuestro entorno, aunque es necesario reconocer que cada vez más las prisiones disponen de programas que ponen en valor la convivencia diaria, las oportunidades de participación, la ocupación del tiempo libre, la inclusión de oferta cultural, lúdica, deportiva a través de programas desarrollados por técnicos penitenciarios y entidades sociales como estrategias educativas para favorecer la motivación al cambio, el desistimiento penitenciario y la rehabilitación (Enjuanes y Morata, 2019). Con todo, y a nuestro pesar, no existen estudios en nuestro contexto que evalúen el valor educativo de los talleres artísticos, que podamos referenciar como evidencia.

Esta experiencia relatada fue documentada, permitiendo editar el volumen *Art i natura. Experiències dins i fora dels murs de les presons* de la revista *Periscopi* presentado en el marco del proyecto. Pero el objeto del presente trabajo no es demostrar la eficacia de dicha actividad, que seria objeto de futuras investigaciones, sino mostrar una experiencia de innovación docente realizada y que nos aporta recomendaciones docentes replicables en otros contextos.

A continuación, presentamos el programa de colaboración entre el equipo docente de la asignatura de Arte y cultura y los talleres artísticos de centros penitenciarios, que se fraguó, como hemos mencionado anteriormente, en la inauguración de la exposición en *Can Coll.* El programa se inicia en una reunión previa de organización de las actividades, que permitió establecer un calendario compartido, definir los perfiles de las personas que podían participar y establecer los contenidos de cada encuentro y actividad. De febrero a junio de 2023 se desarrollaron las siguientes actividades:

Montaje colaborativo de la exposición (28 de febrero). Se desplazaron al Campus Mundet dos grupos de internos, procedentes de los talleres artísticos del CP de Brians 2 y del CP de Quatre Camins. Estos grupos presentaron la obra gráfica disponible y se trabajó conjuntamente en la presentación ordenada de los diferentes materiales.

FIGURA 1: *Exposición Arte y naturaleza en las prisiones. Muestra de fotos LandArt.*

Fuente: Elaboración propia

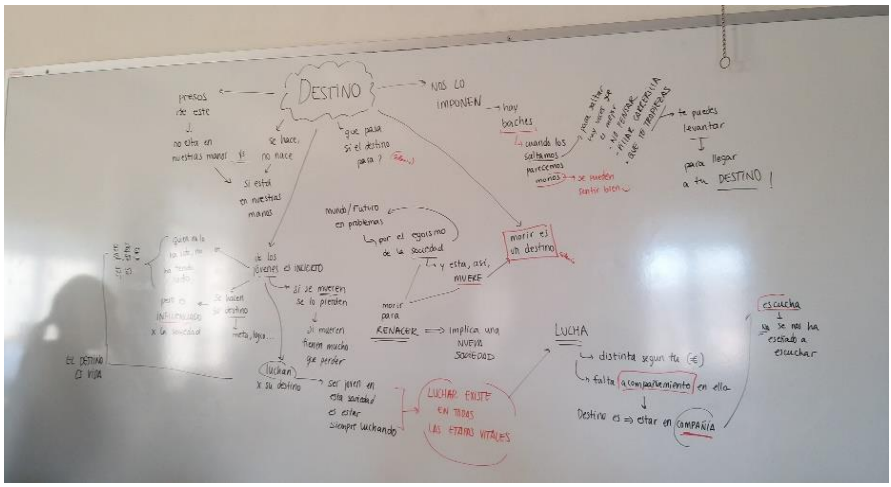
Inauguración de la exposición (6 de marzo). Estudiantes universitarios de todos los grupos de la asignatura de Arte y cultura, junto con otro alumnado y profesorado invitado expresamente, recibieron a los participantes de los centros penitenciarios: Quatre Camins, Brians 2, Joves, Mas d'Enric, Puig de les bases i CP de Dones quienes presentaron las diferentes actividades artísticas realizadas.

FIGURA 2: *Inauguración de la exposición Arte y naturaleza en las prisiones, patio de la biblioteca CRAI Mundet.*

Fuente: Elaboración propia

Taller de excavaciones (20 de marzo). Internos de los CP de Brians 2, Quatre Camins i CP joves enseñan al alumnado universitario a realizar excavaciones filosóficas.

FIGURA 3: *Excavación de la palabra Destino*



Fuente: Elaboración propia

Cierre de la exposición y presentación del volumen Art i natura. Experiències dins i fora dels murs de les presons de la revista Periscopi en la Universidad (27 de abril). Internos del CP de Quatre Camins, Brians 2, Joves, Mas d'Enric, Puig de les bases i CP de Dones, asisten a la presentación de la revista, que incluye aperitivo con amenización musical de batucada a cargo del grupo de música del módulo de mujeres del CP de Mas d'Enric (Tarragona) y realizan el desmontaje de la exposición de forma colaborativa.

Visita al CP de Brians 2 (19 de junio). El alumnado universitario visita en CP y conoce el trabajo realizado en los talleres artísticos para construir decoraciones para el programa de parentalidad positiva que facilita un ambiente acogedor para las visitas familiares. Se realizan un recorrido por los diferentes talleres del área educativa y realizan pintura en un taller artístico de interior de modulo penitenciario. Posteriormente se hace el visionado de documentales producidos por los talleres de audiovisuales en el teatro del CP y se hace un photocall con polaroids como recuerdo del evento.

Visita al CP Quatre Camins (21 de junio). El alumnado universitario conoce el CP y realiza actividades preparadas por el alumnado de

talleres penitenciarios: radio, música, cestería, dibujo, cerámica y encuadernación. El encuentro finaliza con una fiesta de cierre del proyecto, con Karaoke y aperitivo, en el teatro.

Para el desarrollo del programa ha sido necesario cumplir con las normativas propias del reglamento penitenciario y solicitar todos los permisos extraordinarios correspondientes. Cada actividad desarrollada en la Universidad ha incluido comida en el restaurante universitario y alguna actividad de contacto con la naturaleza: visita a *l'Hort de'n Tomàs*, un proyecto de educación ambiental y artística comunitario[42], visita a los jardines del Palau de les Heures, paseo por los caminos de Collserola… Así como coordinar el alumnado universitario participante en las diferentes actividades, solicitar las reservas de los espacios y la gestión de actividades en el entorno universitario.

Al final de cada encuentro se ha realizado un espacio de evaluación de la jornada, valorando su desarrollo, los aprendizajes realizados e identificando propuestas para posibles futuras acciones.

Cabe señalar las dificultades organizativas derivadas de la incompatibilidad entre el horario de las personas visitantes (los internos) y los horarios docentes, siendo necesario invitar alumnado de otras asignaturas para garantizar la continuidad de la atención de nuestros huéspedes. El fraccionamiento del horario del alumnado y sus limitaciones por obligaciones laborales ha sido una dificultad añadida. A pesar de ello se resolvió abriendo la oportunidad a estudiantes de Pedagogía social del grado de Pedagogía, de Sistemas sociales del grado de Trabajo social y de la asignatura optativa de Acción socioeducativa en los servicios sociales del Grado de Educación social.

4. RESULTADOS

El programa ha cumplido los objetivos previstos puesto que se dieron a conocer diferentes técnicas artísticas a través de la exposición *Arte y Naturaleza en las prisiones*, tales como:

[42] Más información: https://horttomas.com/

- *RecyCollage*. Técnica basada en recoger elementos de uso humano (basura) de la naturaleza para reconvertirlo en arte, aportando concienciación ambiental, a la vez que fomentar la creatividad y la innovación.

- *EcoPrint*. Técnica que recoge elementos naturales como troncos, hojas, musgos, etc. y se realizan preparaciones que permiten estampar tejidos o papeles con motivos naturales. Este ejercicio permite desarrollar la atención y la creatividad siendo necesario identificar texturas y generar creaciones a partir de la combinatoria.

- *LandArt*. Técnica que permite crear obras artísticas efímeras con objetos naturales. Esta técnica permite construir colaborativamente esculturas que se dejan depositadas en el medio natural, constituyendo arte efímero. Es decir, produciendo arte para ser apreciado y disfrutado sin vocación de permanecer en el tiempo, favoreciendo el mero ejercicio de crear colaborativamente y dar a los demás sin esperar nada a cambio.

- Fotografía: Se mostró, observó y analizó la experiencia de fotografía artística llevado a cabo en el CP Lledoners, en la que utilizando los 5 elementos de la naturaleza -agua, fuego, tierra, madera y metal- se realizan creaciones fotográficas de alta calidad.

Posteriormente, durante las visitas a los centros penitenciarios, se observó el poder de la narrativa en la creación de relatos autobiográficos cortos, el valor de la palabra en los talleres de radio y otras artes de tipo gráfico como la estampación digital, la cerámica, la cestería, etc.

El día 27 de abril, en grupos cooperativos, estudiantado universitario e internos de talleres artísticos, realizaron una experiencia de *LandArt*, añadiendo a la exposición fotográfica esculturas realizadas a partir de materiales recogidos en los alrededores del Campus Mundet.

A lo largo de todo el proyecto se construyeron equipos mixtos, integrados por estudiantes universitarios e internos de los centros penitenciarios, ofreciendo un espacio de escucha y atención socioeducativa que facilitó comprender el funcionamiento de la vida penitenciaria, la

oportunidad de participación en actividades formativas, culturales y lúdicas, como parte del proceso de rehabilitación, pudiendo romper mitos y falsas creencias sobre las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

En este sentido, fueron relevantes las visitas a las dos prisiones visitadas, que facilitaron la comprensión de los relatos escuchados. Los internos de talleres penitenciarios expresaron, en múltiples ocasiones, su satisfacción por haber participado en actividades universitarias, abriendo interrogantes alrededor de su proceso formativo laboral.

El mestizaje del alumnado universitario participante, procedente de diferentes asignaturas y grados, también ha sido un factor positivo, puesto que ha permitido un espacio interdisciplinar de conocimiento y relación entre estudiantes, sumando valor a las actividades realizadas.

Todas las personas participantes pudieron entender la importancia del trabajo en equipo, así como del proceso de preparación de las actividades: materiales necesarios, gestión de espacios, invitaciones, permisos, recogida de datos, etc.

También mencionar el valor añadido de poder conocer y oír, desde el testimonio vivencial, el funcionamiento de las comunidades de prácticas de profesionales del CEJFE. Una muestra de trabajo colaborativo que permite la innovación la transferencia de buenas prácticas y el establecimiento de redes profesionales eficaces. El alumnado ha sido participe de los beneficios de dichas estructuras, animando a constituir comunidades de prácticas en sus futuros espacios profesionales.

El alumnado participante ha explicitado, en la evaluación de la asignatura, el valor de la experiencia y se ha destacado la conexión entre los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. Prueba de ello ha sido la alta participación (más de 30 estudiantes entre las dos salidas) en las visitas a centros penitenciarios una vez ya finalizada la actividad docente y la evaluación de la materia, de forma extracurricular.

FIGURA 4: *Mesa institucional de cierre de la exposición y presentación de la revista Periscopi*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La existencia de proyectos cooperativos con el medio comunitario ha sido una estrategia efectiva para la formación. Como hemos expuesto, es una metodología eficaz para el aprendizaje significativo de contenidos. En este sentido, Freire (2019 y 2023) destaca el poder de la cultura como empoderamiento personal y como oportunidad de construcción ciudadana. Nuestra experiencia ha facilitado captar la atención del alumnado y generar debate en profundidad. Hemos podido constatar la importancia del rigor artístico en la educación a través de las artes (Ricart,2014). Pudiendo observar la necesaria colaboración interdisciplinar entre educadores sociales, psicólogos y monitores artísticos. Solo desde una mirada integral el acompañamiento socioeducativo tiene sentido y cobra fuerza para contribuir al desistimiento dela delincuencia y reinserción postpenitenciaria.

Dichos aprendizajes no se reducen a los contenidos, sino que han sido especialmente relevantes en aspectos actitudinales y procedimentales, desde una perspectiva crítica y autocrítica, como señala Matienzo (2020), se ha evitado el aprendizaje mecánico en favor de un ejercicio de responsabilidad crítica. Consideramos que esta experiencia nos orienta hacia el cambio estructural, tan necesario para mejorar la

formación universitaria y su papel en la construcción de conocimientos (Roa, 2021).

Debemos señalar que nuestra experiencia no es un proyecto de aprendizaje servicio, puesto que no es un proyecto diseñado por el alumnado, aplicado en una realidad concreta con vocación de realizar un servicio y con unas acciones y actividades que se desarrollan de forma regular a lo largo del tiempo. A pesar de ello hemos podido observar como la experiencia ha permitido incorporar muchos valores propios de dicha metodología, tales como descubrir la realidad, obtener aprendizajes significativos, reflexionar sobre la experiencia y ser conscientes de las necesidades sociales.

Nuestra propuesta ha sido un proyecto colaborativo coorganizado, resultado de la colaboración entre los equipos docentes de la universidad y de los talleres artísticos de los centros penitenciarios, y en el que cada parte obtiene beneficios específicos.

Por su parte, talleres artísticos penitenciarios ponen en valor y dan a conocer el valor educativo de su actividad, puesto que los internos participantes adquieren habilidades sociales, establecen relaciones en posición de igualdad con estudiantes universitarios, se sienten valorados al mostrar cosas que saben hacer, rompiendo, así, sus autopercepciones negativas y abriéndoseles interrogantes, en sentido positivo, respecto a sus procesos formativos y sus capacidades de aprendizaje.

Por su parte, el alumnado universitario pone en juego sus habilidades comunicativas como estrategias socioeducativas, aprende a establecer vínculos educativos, ejercitan los límites de la distancia / proximidad profesional óptima y tienen acceso a un medio institucional de difícil entrada, como son los centros penitenciarios.

Debemos mencionar algunos límites encontrados: realizar una experiencia vivencial con numerosas actividades, en un medio específico como el penitenciario, ocupa parte del programa curricular de las asignaturas, tensionando otros contenidos curriculares. Así mismo, estudiantes poco interesados por este entorno institucional (prisiones) se autolimitan o disminuyen su participación por falta de interés o otras implicaciones personales. Este punto débil se ha intentado debilitar ofreciendo otras

actividades relacionadas con otros espacios socioeducativos y perfiles de personas atendidas. Así pues, se han visitado entidades que trabajan el circo como herramienta socioeducativa y de inclusión social, se ha podido participar en actividades de música como estrategia educativa a través de *Basket Beat*[43] y se han realizado otras visitas, como el grupo de danza tradicional *Esbart Català de dansaires*[44], situado en el equipamiento *La casa dels entremesos*[45], centro que agrupa numeroso tejido asociativo de cultura popular del centro de la ciudad de Barcelona. Todo ello ha permitido diversificar las experiencias y aportar elementos de reflexión propios de la diversidad de nuestro tejido socioeducativo. Además de incorporar otras técnicas como la investigación educativa a través de las artes realizando un mapeo territorial de análisis de necesidades educativas, la práctica del relato auto etnográfico como estrategia de autoconocimiento y desarrollo personal a través de las artes.

Nos enorgullece haber podido contribuir a la tan necesaria desestigmatización del entorno penitenciario y consideramos que experiencias como esta favorecen mostrar las oportunidades de rehabilitación de nuestras cárceles y el trabajo riguroso e implicado de numerosos profesionales que en ellas trabajan.

Por último, mencionar la importancia de la reflexión, ya que las diversas experiencias acontecidas han enriquecido el debate en el aula, mejorando, sin lugar a duda, la necesaria conexión entre teoría y práctica propia de la Pedagogía social (Caride et al., 2015).

6. CONCLUSIONES

Recomendamos incorporar en los programas docentes de la formación universitaria actividades organizadas de forma colaborativa con las administraciones públicas y el tercer sector como ejercicio de

[43] ONG que realiza procesos socioeducativos a través de la creación musical, especialmente a partir de ritmos creados con botes de pelotas de básquet. Puede consultarse en: https://www.basketbeat.org/

[44] Asociación dedicada a la preservación de la música y la danza tradicionales de Cataluña. Vease: https://www.esbartcatala.org/ca.

[45] https://lacasadelsentremesos.cat/

corresponsabilidad, contribuyendo a la creación de una sociedad más sostenible y cohesionada, de acuerdo con la propuesta de romper muros y hacer posible el trabajo colaborativo en pro de una ciudadanía global y responsable (Llena et al., 2022).

La universidad, como institución pública de creación y divulgación del conocimiento, tiene responsabilidad ética en la defensa de los derechos humanos, debiendo comprometerse con la educación crítica y el potenciamiento de la convivencia social, como actos de responsabilidad social (Areiza, 2018). Así pues, realizar programas y actividades dentro de los planes docentes orientados a dar a conocer situaciones invisibilizadas o estigmatizadas debe ser, y según nuestro punto de vista, una responsabilidad de primer orden para el profesorado universitario.

La asignatura de Arte y cultura en la educación social, asignatura obligatoria de 4º curso del grado de Educación social, debe tener un sentido de síntesis y reflexión ética y social, que contribuya a reforzar la identidad profesional que oriente a la acción socioeducativa responsable en la construcción de una ciudadanía activa y responsable.

Por todo ello, desarrollar un programa que permite mostrar, desde la praxis, una realidad tan invisibilizada como la acción socioeducativa que llevan a cabo los talleres artísticos penitenciarios de las prisiones catalanas es una oportunidad de gran valor, pues aporta una vertiente de sensibilización social y acceso a un espacio educativo desconocido y, a menudo, hermético, así como también permite conocer, a partir de la participación y la acción, proyectos educativos a través de las artes con un colectivo tan vulnerable como es el de las personas privadas de libertad.

De esta experiencia hemos aprendido el valor de diversificar colectivos y experiencias como actividad docente, así como la importancia de incorporar espacios reflexivos y evaluativos de todas las actividades experienciales. Las personas participantes en dichos espacios han destacado el valor educativo de las experiencias artísticas en las que han tenido la oportunidad de participar.

La organización de este tipo de actividades supone una elevada carga de gestión para el profesorado que no siempre se ve reflejada en la acción

docente y conlleva mucho tiempo de preparación y de gestión, lo cual dificulta la participación del alumnado en todas sus fases.

La calidad de la formación universitaria requiere de espacios de praxis acompañados de quehacer académico, como lecturas académicas, análisis de contenidos, espacios reflexivos y argumentativos que permitan la conexión teórico-práctica necesaria para generar conocimientos pedagógicos. Por ello la lectura y los seminarios formativos han sido de mayor calidad al poder incorporar el análisis de la praxis, siendo ambos procesos necesarios y complementarios.

Animamos al profesorado a identificar oportunidades de colaboración interinstitucional que faciliten el acercamiento a realidades de colectivos invisibilizados, y que contribuyan a la desestigmatización social y a la difusión de buenas prácticas profesionales.

Para sucesivas ocasiones, tendremos en cuenta los aprendizajes expuestos, esperando poder seguir realizando innovación y facilitando un mayor y mejor aprendizaje significativo entre nuestro alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos su implicación al equipo de monitores artísticos y educadores sociales que han hecho posible la organización de las visitas programadas y la acogida del alumnado en los centros penitenciarios. Las entidades sociales APIP-ACAM y la Fundación Pare Manel que aportaron de forma desinteresada comida para los diferentes aperitivos realizados. La implicación del equipo del CRAI Mundet en la acogida de la exposición. El apoyo del equipo de logística y comunicaciones del Campus Mundet que nos ha facilitado los accesos, equipos de sonido, y otros materiales. Especialmente las coordinadoras de la comunidad de prácticas de talleres artísticos que han liderado el proyecto y han coordinado la actividad e implicación de los diferentes talleres. Por último, a todas las personas participantes por su buen hacer, cumplimiento de normativas y orientaciones del profesorado.

8. REFERENCIAS

Areiza, E. (2018). Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos. Sophia, 14(2), 15-23. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.778

Calderón, D., Martín, C., Gustems, J. y Portela, A. (2018). La influencia de las artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. Arte, Individuo y sociedad, 30(1), 73-93. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350

Caride. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. Perfiles educativos, 37 (148), 4-11.

Cid, J. (2021). La reinserción postpenitenciaria en España: el camino hacia la universalidad. Cuadernos de Política criminal, 134 (2), 195-229.

Crosas, I. (2018). La influencia de la cultura i les arts en l'educació. Jornades Interacció 18 de la Diputació de Barcelona. Diputació de Barcelona.

Enjuanes, J. y Morata, T. (2019). Modelos penitenciarios educativos como base del éxito en la reniserción de las personas privadas de libertad. Boletín Criminológico, (25). https://bit.ly/44l4F45

Freire, H. (2019). Patios vivos para naturalizar la escuela. Octaedro.

Freire, H. (2023). Reverdecer las prisiones. Una pieza clave para el bienestar y la rehabilitación. Periscopi. Art i Natura. Experiències dins i fora dels murs de les presons, 2, 12-17.

Kaplan, R. y Kaplan, S. (1989). The experience of nature. A psychological perspective. Canmbridge Univeristy Press.

Llena, A., Núñez, H. y Fabra, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. Revista de Estilos de Aprendizaje, 15, 34–45. https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4585.

Martín, X., Bär, B., Gijón, M., Puig, J. M. y Rubio, 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

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2(3), 17–26. http://bit.ly/3PwOSuQ

Mundet, A., Fuentes, N. y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. Pedagogía social: revista interuniversitaria, 29, 143-156. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.10

Nadkarmi, N., Schnacker, L., Hasbach, P., Thys, T. y Crockett; E. (2017). From orange to blue. How nature imagery affects inmates in the “Blue Room”. Corrections Today, 79(1), 36-41.

Ricart, M. (2014). Quan l’acció implica reconeixement. Matisos i reflexions de la creació artística amb les persones. Quaderns d’Educació Social, 16, 20-39. bit.ly/3NQkri2

Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. Revista Científica de FAREM-Estelí, 63–75. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Ulrich, RS. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. Science, 224(4647):420-1. DOI: 10.1126/science.6143402

INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES: COMPARATIVA Y EXPERIENCIAS DE CINCO PROYECTOS EXITOSOS DE ESPAÑA

ANA VELASCO MOLPECERES
Universidad Complutense de Madrid

JORGE ZARAUZA CASTRO
Centro Universitario San Isidoro

RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Este trabajo estudia cinco proyectos de innovación docente de varias universidades españolas, tanto públicas como privadas. Sus objetivos son conocer las buenas prácticas que realizan diferentes equipos y universidades, a qué estrategias responden sus planteamientos y cuál ha sido su razón de ser, así como los motivos de su creación y desarrollo o los cambios experimentados a lo largo de los cursos en los que han estado activos. La innovación docente es, en la actualidad, un área de interés para todas las universidades, buscándose la formación del alumnado con las técnicas educativas de mayor calidad y con mejores repercusiones. Sin embargo, tal y como está configurado el sistema de innovación docente, la mayor parte de los logros no son sistemáticos ni homogéneos y se produce un cierto aislamiento entre los diferentes proyectos y grupos, tanto dentro de las universidades como entre ellas. Por ello, este trabajo profundiza en cinco casos exitosos, que consideramos que podrían interrelacionarse en el área de las Ciencias Sociales, y ser aplicados, con sus modificaciones pertinentes, en otras universidades o en diferentes titulaciones y asignaturas. El objetivo último, en definitiva, es conocer la realidad de varios proyectos exitosos, pero también ofrecer un panorama de lo que se está haciendo, las limitaciones existentes y los

resultados obtenidos. Todo ello desde una perspectiva crítica y también comparada, entre diferentes universidades de España.

La Universidad supone el grado más alto, a nivel educativo, para la formación de una persona. Se trata de una institución milenaria que ha ido experimentando importantes transformaciones a lo largo del tiempo y, sobre todo, en las últimas décadas. Tradicionalmente, la Universidad ha estado limitada al alcance de una minoría, lo que hacía de ella una institución elitista e inaccesible para la mayoría de la ciudadanía, especialmente -hasta fechas muy recientes- a las mujeres. Con el paso del tiempo, el acceso a la Academia se ha ido flexibilizando y adaptando a los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos, jurídicos (Álvarez-Arregui, 2019) de la sociedad democrática contemporánea. Esto ha cambiado el perfil del estudiantado, tanto de forma cuantitativa, al aumentar sobremanera desde los años ochenta el número de estudiantes matriculados en las distintas titulaciones universitarias, como cualitativa, cambiando la dinámica de las clases, incorporando las nuevas tecnologías de la comunicación y modificando el perfil del alumnado, que encuentra en la educación una forma de ascenso social, gracias al sistema de becas públicas. Por otra parte, la sociedad en conjunto también ha estado sometida a grandes transformaciones en los últimos cuarenta años de democracia en España y eso se ha reflejado también en la Universidad.

En este sentido, la forma en la que se imparte la docencia universitaria ha cambiado drásticamente en los últimos años (Hernández y Pérez, 2023; Mas, 2014), dejando atrás las clases magistrales en grandes aulas repletas de estudiantes, que simplemente se examinaban con una prueba final al terminar el periodo lectivo. El Plan Bolonia también ha modificado esas antiguas dinámicas, apostando por modelos docentes completamente diferentes, que se centran en grupos más reducidos, con prácticas y actividades que garanticen la adquisición de competencias a través de la evaluación continua, fomentando una mayor implicación con las materias y marginando los viejos modelos pedagógicos que privilegiaban la memorización de contenido teórico. No obstante, hay que señalar que se pueden compatibilizar las clases magistrales con la innovación docente, ya que ambos métodos no son excluyentes, y que han surgido

nuevos desafíos fruto de la evolución tecnológica, como la inteligencia artificial, que obligan a repensar las pruebas de evaluación.

Estos cambios también se deben, en parte, a la llegada a las aulas hace más de una década de una nueva generación de alumnados mucho más tecnológica, dinámica y ansiosa de motivación (Espinar y González, 2008) que son, al menos en teoría, nativos digitales. Este estudiantado demanda la incorporación de nuevas tecnologías en la docencia universitaria (Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019), la presencia de la gamificación a la hora de explicar y presentar los contenidos, la utilización de vídeos o redes sociales en el temario, y el desarrollo de prácticas con las que poder aplicar los términos enseñados (Fidalgo, 2011). Por otro lado, el profesorado actual está más comprometido con romper con la monotonía de las clases magistrales o de los contenidos exclusivamente teóricos y por apostar por la innovación docente en sus materias (Mas, 2014). Y estas dos cuestiones son muy importantes para garantizar una docencia y una formación de calidad, pues es necesario que el alumnado y el profesorado se comprometan con la necesidad de actualizar, innovar, cambiar y participar. Todo ello hace que se consolide un modelo docente que supera el modelo clásico por enfoques más modernos, diversos y adaptados al momento presente.

En relación con todo lo anterior, en las diferentes universidades a estudio se ha potenciado la innovación docente y han surgido los Proyectos de Innovación Docente o los Planes de Innovación Educativa (PID, PIE, etc.). Son proyectos educativos en los que se plantea la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos, de tecnologías o formatos novedosos dentro de determinadas titulaciones, áreas o materias universitarias. Estos planes no son obligatorios, ni todos los profesores universitarios deben desarrollarlos, pero son fomentados por las universidades mediante ayudas, incentivos y financiación. Además, también son valorados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de cara a las acreditaciones y reconocimientos de los docentes. Esto ha permitido que este recurso educativo sea cada vez más popular entre el profesorado universitario, permitiendo la incorporación de novedades, como las relacionadas con las tecnologías, la digitalización o las nuevas metodologías docentes.

En lo referido al proceso de creación, desarrollo y gestión de un PID, en un primer momento, el profesorado debe encontrar qué aspectos de su materia pueden mejorarse, ampliarse o complementarse y cuál sería la mejor forma de innovar en la docencia (Fidalgo, 2011). Así, es importante determinar si aquellas ideas que van surgiendo encajan con el curso, el temario o el alumnado, así como las demandas de estos últimos. Una vez pensado el enfoque que se quiere incorporar a la asignatura, el área o la titulación, es importante fijar los objetivos que se desean alcanzar con dicha innovación docente y los resultados futuros que se esperan obtener. Finalizado este planteamiento, llega el momento de aplicar el plan dentro del aula, controlar su desarrollo, anotar futuras mejoras o cambios, y comprobar los resultados finales. Tras la ejecución del PID, una evaluación responsable y crítica permitirá observar si las ideas que se han ejecutado en clase funcionan, si se han cumplido los objetivos marcados o si, por el contrario, hay que realizar ajustes para el futuro o implementar nuevas líneas y objetivos.

El planteamiento, desarrollo y ejecución de un PID, por todo ello, es un proceso laborioso que puede requerir de modificaciones o cambios en base a la experiencia y la observación. Durante los primeros años, los planes de innovación docente se deben ir ajustando hasta que finalmente se encuentre el punto exacto para que el proyecto aporte frescura e innovación a la clase, rompa con la monotonía y permita una mayor calidad de la enseñanza. También es necesaria la difusión y divulgación de los resultados, así como en general la comunicación de la experiencia, para que esos recursos y experiencias puedan ser aplicados por otros profesores y en otras titulaciones o áreas.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como objetivo estudiar en profundidad cinco proyectos de innovación docente de varias universidades españolas para conocer las buenas prácticas, las estrategias, los objetivos y la razón de ser de los diferentes equipos, así como los cambios experimentados a lo largo de los diversos cursos en que han estado activos. Para ello, se ha dividido la investigación en dos fases. En la primera, se ha hecho un

estudio previo de diversos grupos o proyectos centrados en la innovación docente en el área de las Ciencias Sociales y se ha contactado con diferentes investigadores principales y también con algunos miembros. Tras estas aproximaciones iniciales, se ha realizado una selección de cinco grupos para poder realizar una investigación cualitativa (González-López, 2005), a través de entrevistas en profundidad, con sus responsables y/o miembros. Las preguntas se han centrado en tres bloques: Razones y motivaciones por las que se creó el proyecto (1), Prácticas y aplicación del proyecto a la docencia (2) y Opinión sobre la innovación docente en la universidad española: realidades, expectativas y horizontes (3).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Razones y motivaciones por las que se creó el proyecto

En general, casi todos los investigadores principales o coordinadores de los proyectos de innovación docente señalan que el origen de los planes o de sus actividades se vincula a necesidades que perciben en sus clases. Varios indican también que la COVID-19 y la digitalización forzosa fruto del confinamiento provocaron cambios. Ejemplo de ello, es el proyecto sobre el uso de fuentes *online* y de redes sociales en el aula, que surge, precisamente, al ver el comportamiento parcial y aprovechado que el alumnado mostró, al pasar la asignatura a ser impartida a través de proyectos, sin examen final, lo que provocó problemas relacionados con el plagio y la selección de materiales.

Otras situaciones derivadas de la pandemia también han supuesto que haya proyectos centrados en temas que han despuntado. Así, los coordinadores de un proyecto sobre alfabetización mediática señalan que la crisis global provocada por el virus afectó también a la labor periodística y que se evidenciaron, de forma más notoria, problemas relacionados con los medios de comunicación, como la proliferación de bulos. Por ese motivo, idearon un proyecto que complementase a la docencia que se impartía en los estudios de Grado en Comunicación, con instrumentos como talleres específicos, píldoras audiovisuales y la creación de un verificador. Esta última iniciativa es común a otros proyectos de innovación docente en el área de periodismo de otras universidades, pues es

vista como una forma de introducir un componente práctico en la docencia que afecta a muchas áreas: redacción, especialización, producción o ética periodística.

Otro de los proyectos analizados especifica su origen vinculado a nuevos intereses sociales, como es por ejemplo el desarrollo y auge de los *podcasts* en España. Dentro del área de la comunicación, sus coordinadores entienden que es un elemento importante para el alumnado, que les permite elaborar contenidos periodísticos de forma profesional, pero con poca producción y casi sin coste. Por este motivo, decidieron comprometerse en sus asignaturas a trabajar en un proyecto final, consistente en la elaboración de un *podcast*. Y nos señalan que, además, incluyen una perspectiva igualitaria e integradora, pues promueven el uso de la voz, una herramienta igualitaria y gratuita en el aula, para crear contenidos sonoros de autoaprendizaje que, incluidos además en redes sociales o repositorios, pueden disminuir la brecha tecnológica y aumentar las competencias profesionales, tanto de sus productores como de los posibles oyentes. También insisten en que este proyecto se puede hacer con muy pocos recursos, pues no necesita de cámaras ni caros equipos tecnológicos. Además, como indica el estudio *Global Podcast Listener Forecast 2021-2025*, de Insider Intelligence (2021), el número de oyentes de *podcast* no para de subir y se estima que en el año 2022 la audiencia ha superado los cuatrocientos millones de oyentes. Lo que, si se combina con las encuestas que dicen que el 40% de los jóvenes escucha ese tipo de contenidos, sugiere que el proyecto tiene mucho potencial y puede generar interés para el alumnado.

Esta cuestión, la de conectar con el estudiantado y atraer su interés con temas o cuestiones de actualidad y que son relevantes para ellos, también es argumentada como un eje vertebrador de los otros cuatro proyectos, pues los coordinadores y miembros afirman que despertar interés y generar motivación por la educación y el conocimiento es la base de sus proyectos.

3.2. Prácticas y aplicación del proyecto a la docencia

En lo relativo a las prácticas y la aplicación del proyecto a la docencia en distintas áreas y asignaturas, los coordinadores y miembros nos señalan que están comprometidos con incluir en los contenidos y en la evaluación

tareas calificables que se relacionen con el proyecto. Así, por ejemplo, el proyecto de alfabetización mediática ha generado un verificador de noticias abierto al alumnado y en las asignaturas impartidas por los profesores miembros se solicita que se dediquen una serie de horas o de sesiones destinadas a combatir y comprender la sobreinformación y la necesidad de comunicar con rigor, con fuentes especializadas y de calidad.

En el proyecto sobre *podcasting*, como se ha señalado, los profesores se comprometen a incluir en sus asignaturas pruebas de evaluación o trabajos relacionados con la creación de contenido sonoro y, en consecuencia, a formar y explicar cómo generar un producto de calidad. La coordinadora del proyecto sobre redes sociales en el aula nos apunta que el equipo también se compromete a realizar pruebas y entregas relacionadas con la creación de contenido multimedia para las redes sociales y, a ese respecto, nos indica que uno de los profesores miembros creó un canal de TikTok informativo en el que los alumnos suben sus piezas periodísticas, como si fuesen miembros de una auténtica redacción. De hecho, afirman que cuando incluyen algún tipo de producción que no siga esa línea editorial, marcada por el carácter informativo, se nota una caída del seguimiento de sus redes. Este proyecto está especialmente vinculado a la tendencia de las redes sociales en torno a los prosumidores, que son a la vez productores de contenidos y consumidores de materiales elaborados por otros usuarios. Y para animar al alumnado a explotar ese nicho digital, que requiere poca inversión y puede ser tanto una buena forma de desarrollar competencias como de entrar en el mundo laboral, nos indican que realizan jornadas de formación para profesores y talleres en los que *influencers* explican sus proyectos al alumnado.

Este compromiso social de ampliar la Universidad fuera de las aulas es también notorio en el caso de otros proyectos, como por el ejemplo el que se centra en las Humanidades y las Ciencias Sociales digitales, pues realizan diversas jornadas abiertas a todo el público y retransmitidas de forma *online*, por lo que, además de participar el alumnado, también pueden ser seguidas por cualquiera que tenga interés. En esa misma línea, desde varios proyectos nos señalan que intentan incorporar actividades innovadoras investigando en otros tipos de proyectos académicos y educativos, por ejemplo, un *escape room*. Adicionalmente se han

realizado visitas a espacios con exposiciones, medios de comunicación o instituciones para sacar, también, a la Universidad del espacio de las facultades.

3.3. Opinión sobre la innovación docente en la universidad española: realidades, expectativas y horizontes

Como señalamos anteriormente, todas estas iniciativas, que no llevan aparejada financiación (o menos de 20 euros por profesor) y que no repercuten en beneficios laborales, se sostienen exclusivamente gracias a la vocación y el interés del profesorado universitario. Lo que confirma, por un lado, su compromiso y, por otro, los numerosos problemas de la innovación docente, o relativos a la docencia de alta calidad, en las universidades españoles.

Resulta claro que la innovación docente, por otra parte, es un tema de gran interés y con perspectivas de desarrollo en los próximos años, tanto en lo relativo a la investigación como a la docencia, y así lo confirman los diferentes profesores de los distintos proyectos. Una de las principales críticas, junto a la falta de recursos, es el notorio grado de dispersión entre proyectos, así como la falta de comunicación y de transparencia. Aunque esto último parece algo irresoluble, no es necesariamente negativo, pues estamos hablando de actividades y de acciones que se aplican a asignaturas concretas y es difícil, dado la especificidad de las materias universitarias, que esas prácticas o actividades puedan dar un salto a la sociedad. En este sentido, no es muy fácil -ni seguramente tenga ningún interés- saber exactamente qué prácticas realizan los alumnos de Estructura de la información en la Universidad Complutense, los de Historia económica de la Universidad de Valladolid, los de Historia del Periodismo de la Universidad de Sevilla, los de Dirección de la comunicación de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, etc. Así, muchos de los profesores nos señalan que consideran positiva esta dispersión, basada en la libertad de cátedra de las actividades y contenidos. También rechazan la estandarización y la homogeneidad, al considerarlas contrarias al desarrollo del pensamiento crítico y, por supuesto, a la libertad. En definitiva, todos los profesores confirman su compromiso con la innovación docente y su interés en que sus proyectos se desarrollen y sigan

incorporando novedades, como por ejemplo las relativas a la Inteligencia Artificial o a nuevas redes sociales o fenómenos audiovisuales como Twitch, TikTok, etc.

Respecto a la conexión con el alumnado, los profesores señalan que los proyectos de innovación docente son muy útiles para abrir nuevos caminos o conectar con la realidad y ofrecer al estudiantado cuestiones muy relevantes que les interesan. No obstante, también afirman que a veces parece que reciben bien esos contenidos, actividades y prácticas porque son más ligeros y conllevan menos esfuerzo que la clase normal. E incluso que, aunque se trate de una minoría, algunos alumnos parecen no comprender la utilidad de estos nuevos métodos docentes y de la iniciativa del profesor, viéndolo casi como ocurrencias o excentricidades que les permiten saltarse clases tradicionales o que están pensadas para que el docente trabaje menos. Como si idear nuevas actividades, salir fuera de la Universidad, contactar con expertos y coordinar un equipo fuesen, en vez de arduas tareas que buscan mejorar su formación, descargos para los profesores que deberían estar dando clases magistrales. Sin embargo, cuando estas tienen lugar, esos mismos alumnos lamentan la desconexión de la Universidad con la realidad y con el entorno laboral. Este último problema ha sido señalado por varios profesores y coordinadores.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación evidencian que la innovación docente es un tema de gran interés para las universidades españolas y, especialmente, su profesorado. También se observa que hay un notorio grado de dispersión entre proyectos y que la aplicación de nuevas técnicas, métodos o actividades queda a criterio del profesorado. Esto último es considerado un elemento positivo, pues la libertad de cátedra es uno de los elementos fundamentales de la universidad, pero también es esencial una formación en competencias docentes y pedagógicas que permitan incluir nuevos elementos y perspectivas. Uno de los principales resultados obtenidos es que el profesorado universitario español tiene una carga laboral asociada a la innovación docente que no es reconocida y que descansa en su compromiso y vocación, algo que se debería solucionar.

En esta línea, una de las críticas más importantes es que la notable falta de financiación y de otros recursos complementarios. Pues, como se ha comprobado en la investigación, el trabajo vinculado a estos proyectos es alto y se sostiene con apenas financiación y sin casi reconocimiento para sus promotores. No hay que olvidar la alta carga de trabajo del profesorado universitario español y, en muchos casos, la precariedad y el bajo sueldo de las diversas posiciones, como los contratados predoctorales y posdoctorales, los sustitutos interinos e incluso los ayudantes doctor.

Tal y como está configurado el sistema de innovación docente, una de las principales cuestiones que hemos visto en los cinco proyectos estudiados es que la mayor parte de los logros no son ni sistemáticos ni homogéneos y que tienen una excesiva dependencia de la labor de los coordinadores y/o los impulsores de los diferentes proyectos. Así, hay un gran individualismo en los mismos, relacionado con un compromiso personal que repercute directamente en su carga de trabajo, pero que no se reconoce en su currículum o que no se traduce ni tiene un aliciente, como sería algún tipo de mejora salarial o laboral. De forma que el compromiso personal con una docencia de calidad, especialmente innovadora y actualizada, con contenidos extra y enfoques nuevos, que redunda en la universidad (y que esta pide a sus profesores), acaba generando solo trabajo extra, contando los empleados con pocos medios y sin obtener alguna contraprestación por ello.

La mayor parte de los proyectos que hemos estudiado han recibido menos de 1.000 euros de financiación. Algunos no tienen, directamente, financiación alguna y la mayoría están entre los 250 y los 300 euros. Se trata de, por tanto, proyectos que reúnen a decenas de profesores, por lo que alcanzarían en torno a unos 50 o, como mucho, 20 euros de fondos por profesor. Es decir, que los recursos son muy limitados y que los resultados son fruto del trabajo y del esfuerzo de sus profesionales, en este caso, de la Universidad española. Esto genera, un aislamiento relacionado con el hecho de que la difusión de los resultados y la conexión con otros grupos es otra carga laboral adicional, así como una desconexión entre proyectos y grupos, que es favorecida por la propia configuración del sistema universitario nacional y, especialmente, de estos proyectos,

basados fundamentalmente en la iniciativa personal de sus miembros, sobre todo de los coordinadores.

5. CONCLUSIONES

Como señalábamos, las principales conclusiones de este estudio que investiga cinco proyectos de innovación docente a nivel universitario en España evidencian el compromiso con la docencia de calidad de forma general. En lo relativo a la transparencia o a la comunicación de esas prácticas, los grupos son bastante aislados y funcionan de forma cerrada, dado que muchas veces se aplican directamente sus actividades en las distintas prácticas, evaluaciones o asignaturas y no es fácil conocer qué están haciendo. Así, esta cuestión, que es planteada de forma genérica por todos los coordinadores y miembros de estos proyectos también es señalada como una realidad, y no tanto como una crítica. De hecho, no creemos que esto deba ser considerado algo negativo, *per se*, por el propio funcionamiento de las dinámicas de la universidad.

Así, es una realidad que tiene sus cosas buenas y sus aspectos negativos. Un elemento positivo siempre va a ser para los profesores la libertad de cátedra en lo relativo al planteamiento de una asignatura, dentro de las guías docentes y de la formación básica en las materias del alumnado. No obstante, por otra parte, también consideramos que esa libertad no puede ser una barrera a la innovación o una carta en blanco para la docencia. No es aceptable, por ejemplo, que haya profesores que consideren que la formación, y su evaluación, que se estaba dando hace más de una década, o antes de que irrumpiera la inteligencia artificial, está vigente y, por tanto, no creemos que se pueda permitir a los profesores vivir de espaldas a la realidad o a los problemas que surgen en la universidad actual.

En línea con la opinión de los integrantes de diferentes proyectos de innovación, consideramos que las competencias docentes y la formación del profesorado es indispensable. Estos cambios en la docencia, así como en la experiencia discente, son cuestiones fundamentales para que el profesorado tenga conocimiento o formación en ellas y, si bien no parece positivo que haya que aplicarlas de forma obligatoria (por ejemplo técnicas en gamificación o determinadas prácticas asociadas a una

evaluación concreta), sí parece relevante que todos los profesores conozcan los problemas del plagio, los programas para detectarlo, los nuevos desafíos relacionados con Chat GPT y otros modelos de predicción o de creación de contenido con inteligencia artificial, tanto de material audiovisual como de textos. Pues no solo serían temas de interés para incorporar a su docencia, sino de necesario conocimiento para proceder a una evaluación actualizada y de gran relevancia de cara a garantizar la adquisición de las competencias debidas por el alumnado.

El reciclaje y la formación continua de los docentes, por tanto, son un elemento que se señala como muy necesario, aunque, de nuevo, debe llevar aparejado algún beneficio o aliciente, ya que el profesorado universitario lo enfoca como una tarea extra que nadie reconoce ni valora (más allá de generalidades). Y, en relación a esto, una de las principales conclusiones es que el profesorado universitario español tiene una carga laboral asociada a la docencia y a la innovación docente que no es reconocida y, más aún, teniendo que en cuenta que su carga lectiva es muy superior a las universidades internacionales, sobre todo a las del entorno anglosajón, que son las más importantes o las que más rendimiento o más fama tienen. Esto supone un importante déficit respecto al ámbito internacional y, como confirman todos los entrevistados, consideramos que es una de las cuestiones fundamentales a resolver.

En definitiva, como se ha comprobado en la investigación, el trabajo vinculado a estos proyectos es muy alto, sobre todo asociado a la iniciativa de los coordinadores o de las personas que los gestionan. La innovación docente, por tanto, se sostiene sin apenas financiación y sin casi reconocimiento de sus promotores, así como de los equipos, pero sobre todo de los coordinadores, que realmente afrontan una carga de trabajo bastante elevada.

Una de las cuestiones más importantes que se nos ha señalado a propósito de las Ciencias Sociales es la necesidad de formar en alfabetización digital al alumnado, de todos los títulos. También se señala de forma recurrente que, derivado de la democratización de la universidad el nivel educativo es cada vez más bajo. Esto también supone que los proyectos de innovación docente se enfocan más a motivar y enganchar a personas que están, supuestamente, estudiando en niveles no obligatorios porque

consideran que es algo positivo para ellos pero que, en realidad, parecen continuar su educación obligatoria pues ven a la universidad como un trámite que tienen que pasar.

En esta línea, lo que nos plantean muchos de los profesores entrevistados es que es muy positivo que la Academia pierda todo el elitismo anterior, pero que a veces la innovación docente resulta simplemente una forma de contentar a personas sin motivación y que lo único que aceptan es que se baje el nivel con la excusa del entretenimiento. Ese no debe ser el objetivo de la innovación docente. Una cosa es el compromiso con una docencia de calidad que busca, efectivamente, incorporar lo que está pasando en el momento presente a sus aulas y áreas y, otra cuestión es, rellenar clases con contenidos superfluos o marcar casillas de actividades y prácticas realizadas. De hecho, diferentes personas que han participado en esta investigación también nos señalan que ese problema afecta, igualmente, al profesorado. Pues algunas personas que forma parte de equipos solo están en ellos para poder presentar esos méritos a ANECA o para ascender en sus carreras. Este es, por tanto, uno de los desafíos con el que los coordinadores auténticamente implicados también tienen que lidiar.

Además, nos indican que muchas veces con estos proyectos de innovación educativa dan respuesta a las críticas que a menudo se hacen a la Universidad por su desconexión con el llamado mundo real o el ámbito profesional. Los profesores, sobre todo en proyectos relacionados con las Ciencias Sociales y relativos a las tecnologías de la información y la comunicación, nos confirman que aplican a sus asignaturas contenidos que no pueden recogerse en las guías docentes, como por ejemplo la irrupción de ChatGPT y otras aplicaciones o páginas de Inteligencia Artificial gratuita o cómo hacer frente a esos plagios o a esos contenidos. Así, los profesores están incorporando, enseñando y frenando las malas praxis, gracias a estos proyectos, lo que redunda en lo que anteriormente señalábamos sobre la libertad de cátedra.

Adicionalmente, cabe destacar que el compromiso de los coordinadores y de muchos de los equipos es muy notorio, así como el interés de las universidades por la innovación docente. No obstante, es muy difícil que estos proyectos vayan a más porque, salvo una aplicación muy limitada relacionada con la obtención de acreditaciones o con algunas

aportaciones a los programas de evaluación de la docencia como Docentia, suponen una carga de trabajo muy grande que solo se justifica por la vocación. El hecho de que muchos de los coordinadores ya son profesores titulares o catedráticos confirma que en ningún caso lo hacen para progresar en su carrera académica.

Por último, hay que recalcar que la precariedad de la universidad española, la falta de estabilidad del profesorado, los bajos sueldos y la alta carga de trabajo, también perjudica a la innovación docente y la docencia de calidad e imposibilita hacer una continuidad en este tipo de proyectos. Todas estas cuestiones se suman al bajo nivel de los alumnos y a la falta de motivación de muchos de ellos, evidenciando un complicado futuro, así como la necesidad de mejorar las condiciones de los profesores universitarios españoles para que ello redunde en una docencia de calidad, con la que por otra parte están comprometidos.

6. REFERENCIAS

Aguiar, B.; Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. Revista Espacios, 40(2).

Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. Aula Abierta, 48(4), 349-372. https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.349-372

Espinar, E. y González, M. J. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. RES. Revista Española de Sociología, (9), 109-122.

Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria, 7, 84-91.

González-López, I. (2005). La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación. Comunicar, 27, 199-203. https://doi.org/10.3916/25963

Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J. (2023). La universidad española en cifras – 2019/2020. Crue. Universidades Españolas.

Mas Torelló, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: La percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 18(3), 255 – 273.

LA DIVULGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SOCIOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MOTIVAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO

JAVIER ÁGUILA DÍAZ
Universidad Pablo de Olavide

LUIS NAVARRO ARDOY
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la propuesta de innovación docente consiste en hacer partícipe al estudiantado en acciones de divulgación en el ámbito de la Sociología, mostrándole su valor para contribuir a que la sociedad comprenda mejor el mundo que le rodea y ayudar en la toma de decisiones informadas, que es un objetivo básico de una disciplina que se pretenda ciencia de la sociedad. Bajo este supuesto, el estudiantado ha desarrollado productos divulgativos con el fin de trasladar conocimiento sociológico a un público no académico sirviéndose de distintos recursos como pódcast, infografías, comics, video presentaciones o canciones que pueden despertar el interés de las nuevas generaciones para el análisis de situaciones y conflictos del mundo actual.

Dicha propuesta pretende contribuir al desarrollo de metodologías que resulten más atractivas para el alumnado universitario del ámbito de las Ciencias Sociales. Al margen del debate público sobre el grado de exigencia requerido al alumnado universitario, lo cierto es que éste demanda la impartición de modelos docentes más dinámicos, los cuales se oponen a las tradicionales clases magistrales. Así lo atestiguan diferentes estudios que han explorado las causas del absentismo universitario desde distintas áreas de conocimiento, ya sean de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales o de carreras científico-técnicas (Álvarez Pérez & López Aguilar, 2011; Álvarez Saura et al., 2004; Crespo et al., 2012; Gil-

Galván, 2019; Martín Criado et al., 2022a; Rodríguez et al., 2003). Dichos estudios coinciden en señalar el grado de implicación del profesorado como una de las principales causas que incide en el absentismo universitario. En concreto, algunos de los principales motivos que justifican el absentismo entre el alumnado universitario residen en la apuesta por un modelo docente orientado al dictado de apuntes y a la carencia de generar motivación o dinámicas de participación entre el alumnado (Álvarez Pérez & López Aguilar, 2011; Martín Criado et al, 2022a; Gil-Galván, 2019), lo que se concibe como una metodología inadecuada (Rodríguez et al., 2003). Otros argumentos por parte del alumnado que sustentan la justificación del absentismo se orientan hacia las habilidades comunicativas del profesorado, ya que se relaciona el absentismo con asignaturas donde éste no explica de manera clara y estructurada (Álvarez Saura et al., 2004) o las clases resultan aburridas porque el/la docente se limita a leer un PowerPoint (Martín Criado et al., 2022a).

Sin embargo, también entran en juego distintos elementos que atestiguan la práctica del absentismo como una estrategia de aprendizaje y cumplimiento de objetivos (Martín Criado et al., 2022a; 2022b). En este sentido, algunos de los citados trabajos ponen de relieve la acumulación de carga de trabajo educativa —la cercanía de los exámenes, de las fechas de entrega de los trabajos o el solapamiento de asignaturas— como un elemento que incide en las prácticas de absentismo (Martín Criado et al., 2022a; Crespo et al., 2012). También modulan las prácticas de asistencia la creación de redes sociales entre el estudiantado, las cuales permiten compartir información, contenidos y apuntes de las distintas asignaturas, lo que facilita su preparación de forma autónoma (Martín Criado et al., 2022a; Álvarez Saura et al., 2004). La práctica del absentismo, de esta forma, se concebiría como una estrategia de aprendizaje.

En cualquier caso, resulta evidente que el profesorado ha de buscar nuevas estrategias de innovación docente para hacer más atractivo el contenido que imparte, mejorar sus habilidades comunicativas y adaptarse a los tiempos actuales. En este sentido, Martín Criado et al. (2022a), sugieren las siguientes recomendaciones para hacer más atractivas las clases:

- El desarrollo de contenidos que se correspondan con los intereses del alumnado.
- El/la docente tiene un fuerte conocimiento del contenido, siendo capaz de dar la clase con soltura, resolviendo dudas y relacionando conocimientos varios.
- La didáctica es dialógica y trata de fomentar la participación del alumnado, en detrimento de las clases magistrales donde no se genera debate.
- El/la docente transmite entusiasmo por la asignatura y muestra una fuerte implicación con el alumnado, que deja de ser un sujeto pasivo.
- El/la docente estructura el contenido de la asignatura de forma narrativa, enriqueciéndolo con ejemplos y alejándose del modelo hallado en los manuales.
- El/la docente usa recursos para hacer la clase más entretenida, incorporando textos o videos que se comentan para generar debates.

La propuesta de innovación docente que se presenta se hace eco de dichas recomendaciones, articulándose a través de acciones de divulgación científica. De esta manera, consideramos que se puede contribuir a solventar la dicotomía que escinde los objetivos de aprendizaje del alumnado entre saberes prácticos y saberes teóricos, según la categorización que el alumnado de Ciencias Sociales hace del contenido que recibe en los distintos grados de la Facultad de Ciencias Sociales (Martín Criado et al., 2022a; 2022b). Todo ello sin perder un atisbo de rigurosidad en la práctica docente a la par que se intenta amenizar y mejorar la comprensión de los contenidos teóricos. Sin ir más lejos, el principal motivo de absentismo señalado por el alumnado de Psicología de la Universidad de Sevilla apuntaba a la falta de relación entre la teoría impartida por el profesorado y sus posibles aplicaciones prácticas (Gil-Galván, 2019). En este sentido, consideramos que nuestro planteamiento puede suponer un punto de encuentro para estudiantes de Ciencias Sociales que demandan saberes más orientados tanto a una finalidad práctica como a una finalidad teórica.

En cuanto a la necesidad de impulsar este tipo de acciones, se debe al reconocimiento de la divulgación como una de las habilidades básicas que se requiere en la actualidad de cualquier profesional de la Sociología (Quesada y Navarro, 2023; Navarro, 2019). Responde al concepto de Ciencia Ciudadana y Transferencia impulsado por el Programa Marco de Investigación Europea, la nueva Ley universitaria LOSU y la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Es, por tanto, una cuestión trascendental en el proceso de formación del alumnado generar voluntades de divulgación del conocimiento sociológico al público general. En el ámbito de la Sociología, la preocupación por comprender, analizar y proponer públicamente "soluciones" a los problemas sociales no es nueva pero sí vigente. Según García (2021, p.3), una de las preocupaciones de Harriet Martineau (1802-1876), perteneciente a la primera generación de la Sociología, era que sus ideas, pero también las de otras personas y en general los trabajos científicos, fueran cercanos y accesibles al gran público.

Para ello, se torna indispensable traspasar las barreras académicas y apuntalar el desarrollo de mecanismos en torno a la Sociología Pública que la vuelva más abierta y accesible al público no académico (Burawoy, 2005; Jeffries, 2009; Kalleberg, 2005). Como señalan Cuellar y Navarro (2019, p.22):

> No es un asunto en absoluto extraño que gran parte de la investigación sociológica tenga escasa presencia pública. Hoy, gran parte se realiza en ambientes científicos especializados y, por lo tanto, se trata de espacios restringidos que no llegan al público general. Hay que pensar que es parte de la misión de la Sociología acercar nuestra investigación al espacio público, al público en general, en un lenguaje sencillo y de fácil comprensión, sin perder el rigor.

Como indica Castillo (2015), la Sociología necesita mejorar su impacto social a través de la divulgación sobre el conocimiento que produce y este ha de trasladarse en un lenguaje comprensivo, descodificando el rígido y en ocasiones enrevesado modo de escribir que encontramos en muchas publicaciones académicas. Es por ello por lo que debemos hacer un esfuerzo por adaptar y flexibilizar los conceptos sociológicos en aras de romper las barreras académicas y aproximarnos al público lego — pero no por ello incapacitado para comprender el conocimiento

sociológico—, siendo esta la mejor forma de revertir a la sociedad el esfuerzo que realiza por sustentar la actividad científica. Como apunta Gil Calvo (2019), el científico social no debe preservar únicamente los intereses relativos a su comunidad científica y a las personas que investiga, sino que igualmente precisa divulgar a la sociedad los resultados de su investigación en aras del interés común. Mientras que periodistas especializados en ciencia y en tecnología suelen realizar una cobertura de hallazgos de laboratorios, de revistas académicas y de centros de investigación, en general, es muy difícil encontrar algo parecido para el caso de las Ciencias Sociales. Si seguimos comparándonos, en nuestra disciplina es difícil contar con estructuras de comunicación especializadas que sirvan de puente para trasladar los artículos publicados en revistas académicas a un formato adecuado para los medios de comunicación. Apenas hay especialistas en cultura científica ni organismos especializados que ayuden a la divulgación de las Ciencias Sociales (Navarro, 2019).

Recientemente, la visión dominante del académico desinteresado por la divulgación, debido a su escasa aportación curricular, ha dado un vuelco para asociarse con el que está interesado (Navarro, 2019). La divulgación de la ciencia está de moda y sobre todo lo está porque en la mayoría de las convocatorias que financian proyectos de investigación ahora sí "cuentan" y mucho las acciones de divulgación para generar "impacto social" (Donovan, 2008; Flecha y Soler, 2014). La incorporación del "impacto social" en los modernos sistemas de I+D como requisito obligatorio en los proyectos de investigación ha modificado el entorno de los debates y el interés por las acciones de divulgación en la academia. El problema es que, como es habitual con todo lo que se pone de moda, la divulgación está siendo utilizada con una asiduidad excesiva sin considerar el contexto para emprender una acción y esto no es un problema menor. Hoy es frecuente encontrar acciones de divulgación a través de productos audiovisuales que tienen un mal encuadre, un mal ajuste de luces y sombras, donde se hallan ruidos de fondo persistentes o que están editados con un desequilibrio sonoro que no pasa desapercibido. Para el profesor Estrada, la improvisación tiende a convertirse en la forma definitiva de trabajar. "*Muchos creen que cualquier persona puede*

dedicarse a divulgar la ciencia y que esta tarea es esencialmente filantrópica, es decir, no profesional" (Estrada, 1996: 13).

A ello se suma la incapacidad de adaptar y trasladar eficazmente el lenguaje científico al público no especializado. En este sentido, Javier Sampedro señala que "*cualquier investigador entiende su objeto de estudio, pero muy pocos saben explicárselo con claridad al público. El trabajo del divulgador consiste en convertir esa espesura en un texto fumable, atractivo y placentero*" (Sampedro, 2018: 88). Sin embargo, esta tarea se topa con el escollo de una disciplina, como la Sociología, que se sustenta en algunos rasgos cognitivos que funcionan como barrera (Estruch, 2003; Lahire, 2006; Castillo, 2016), donde la complejidad del planteamiento de algunas investigaciones, el empleo de ciertas técnicas de investigación y el uso de un lenguaje especializado no incentivan un acercamiento al público no especializado. A lo que cabe sumar otro elemento que obstaculiza la comunicación pública, como son los riesgos derivados de la simplificación, provocados por la necesidad de sencillez expresiva en un corto espacio de tiempo que demanda cada vez más nuestra acelerada sociedad (Ovejero, 2012; Barbeito, 2019; Hartmut, 2019).

Es precisamente en aras de superar estas limitaciones en las prácticas de divulgación hacia donde se dirige la innovación docente que se presenta. Se trata de no perder un ápice de rigurosidad en la práctica divulgativa acompañando al alumnado en todo el proceso de creación de productos divulgativos, desde la idea inicial y sustento teórico a la presentación de evidencias y argumentos del tema analizado, tratando de superar las sobregeneralizaciones, los razonamientos sesgados y las observaciones poco precisas (Cuellar y Navarro, 2019).

Este es el punto de partida. A continuación, describimos la metodología empleada en la innovación docente, que ha sido llevada a cabo en dos asignaturas del Grado de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide durante el curso 2022-2023, en la que han participado 46 estudiantes. Para evaluarla se plantearon dos enfoques, de un lado, una puesta en común sobre su eficacia por parte del profesorado encargado de aplicarla —las autorías del texto— y, de otro lado, una recogida de las impresiones del alumnado a través de un cuestionario. Posteriormente, abordamos los

resultados obtenidos a través de esta evaluación y finalizamos con unas conclusiones sobre su utilidad en las aulas universitarias.

2. METODOLOGÍA

Al margen de las clases magistrales, acuñadas como Enseñanzas Básicas (EB) en el Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad Pablo de Olavide cuenta con clases conocidas como Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD) orientadas a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Es en este contexto de clases prácticas donde se implantó la propuesta de introducir una metodología docente que apostara por reforzar el aprendizaje de un contenido de carácter teórico, dotándolo de una mayor conexión con la realidad social. Para ello, guiado por el profesorado, se apostó por dar rienda suelta a la creatividad del alumnado. En concreto, el estudiantado tuvo que crear productos divulgativos con el fin de trasladar conocimiento sociológico a un público no académico en un lenguaje accesible, sirviéndose de distintos dispositivos como pódcast, infografías, comics, textos en formato periodístico, video presentaciones, canciones, etc.

La innovación ha sido aplicada durante el curso 2022-2023 en dos asignaturas del Grado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide: Teoría Sociológica I, asignatura obligatoria de segundo curso[46], y Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública, asignatura optativa de cuarto curso[47].

Ambas asignaturas están compuestas por siete sesiones de EPD y catorce de Enseñanzas Básicas. En Teoría Sociológica I se conformaron grupos de trabajo de tres a cuatro personas y se le solicitó al alumnado realizar dos productos divulgativos, los cuales constituían el 20% de la evaluación global de la asignatura. Por su parte, en Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública se trabajó de forma individual y se le solicitó al alumnado la realización de un pódcast, el cual constituía el 50% de la nota global.

[46] https://bit.ly/45BSoK8

[47] https://bit.ly/3CmqLaJ

El método de trabajo empleado en las dos asignaturas ha sido en formato taller, llevando a cabo por parte del profesorado un seguimiento detallado del avance de cada grupo sobre la actividad solicitada. En Teoría Sociológica I[48], en la primera sesión de EPD se explicó detalladamente el objetivo de la actividad y se introdujeron conceptos básicos de divulgación y Sociología Pública, reflexionando sobre su importancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y su presencia en la transferencia de conocimiento a la sociedad. En la segunda sesión se configuraron los grupos de trabajo, compuestos de forma voluntaria por el alumnado, agrupando a un total de tres o cuatro personas. También se abordaron los recursos disponibles para llevar a cabo la divulgación (audiovisual, pódcast, infografía, artículo de opinión en prensa…), donde los grupos debían elegir una o varias ideas o conceptos tratados en alguna de las sesiones de Enseñanzas Básicas dedicadas a las principales aportaciones de los y las pioneras en el ámbito de la Sociología. A través de distintos ejemplos se le sugirió al alumnado el interés de diseñar y realizar los productos divulgativos conectándolos con obras culturales contemporáneas (novelas, cine, series de televisión, música, etc.). Por parte del profesorado, se elaboraron documentos relacionados con la divulgación de la ciencia en general y de la sociología en particular a disposición del alumnado para su consulta en el aula virtual de la asignatura.

A partir de la tercera sesión de EPD se fue trabajando con los grupos en sesiones con formato de taller, donde se fue realizando un seguimiento detallado del avance de cada grupo en la realización de los dos productos divulgativos. Por ejemplo, en la cuarta sesión cada grupo tuvo que entregar un breve informe justificando la idea o los conceptos claves consensuados para elaborar los productos divulgativos, donde se valoraba, por un lado, una correcta justificación social sobre su importancia, a ser posible respaldada por datos procedentes de fuentes fiables y, por otro lado, una acertada conexión de los conceptos seleccionados con la

[48] En el caso de la asignatura de Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública, la forma de proceder en el seguimiento de la actividad y el acompañamiento del alumnado ha sido en términos generales similar a la descrita en la asignatura de Teoría Sociológica I, con la excepción de trabajar distintos contenidos, hacerlo de forma individual y en un solo formato de producto divulgativo: el pódcast.

actualidad o con obras culturales contemporáneas. Para la quinta sesión de EPD, se evaluó la propuesta de productos divulgativos, centrándose en el guion gráfico realizado por cada grupo y atendiendo a especificidades propias del mismo y de cada tipo de producto como, por ejemplo, el título, la estructura del guion, la coherencia entre el conocimiento a divulgar y el tipo de producto planteado, las intervenciones de cada componente del grupo, los tiempos y las transiciones debidamente establecidas, etc.

Cabe añadir que la actividad se ha llevado a cabo contando con recursos puestos a disposición del alumnado por parte de la Universidad, como el estudio de grabación de RadiOlavide —propuesto para su uso voluntario para la grabación de pódcast— o material de grabación audiovisual por parte del Laboratorio Multimedia de la Biblioteca-CRAI —propuesto también para su uso voluntario para la grabación de videos divulgativos—.

En relación con la evaluación de la actividad docente, se planteó desde dos puntos de vista. Por un lado, los dos docentes encargados de llevar a cabo la innovación docente —autorías del texto— propiciaron un espacio de reflexión para poner en común las impresiones acerca de la efectividad de la misma. Por otro lado, a partir de esta puesta en común germinó la idea de desarrollar un instrumento que permitiera recoger las impresiones del alumnado. Este instrumento se concretó en la elaboración de un cuestionario compuesto por trece preguntas que aborda cuestiones como el interés inicial con el que se accede al grado, la satisfacción actual con el grado que cursan, las preferencias por los contenidos de carácter teóricos y prácticos, la valoración de la eficacia de la metodología empleada en la innovación docente —recogiendo tanto los aspectos positivos como negativos—, y algunas variables de carácter sociodemográfico como la edad, el sexo y el nivel de estudios de los progenitores[49]. Como refleja la tabla 1, participaron 46 estudiantes, 39 de Teoría Sociología I y siete de Análisis Sociopolítico y de Opinión

[49] En el siguiente enlace puede accederse a la versión completa del cuestionario: https://bit.ly/3qhAKLz

Pública, obteniendo una tasa de respuesta del 76,09% al cuestionario enviado para valorar la actividad docente.

TABLA 1. *Alumnado encuestado según el tipo de asignatura, número de participantes y de respuestas.*

Asignatura	Tipo	Curso	Participantes	Respuestas	Tasa de respuesta
Teoría Sociológica I	Obligatoria	2º	39	29	74,36
Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública	Optativa	4º	7	6	85,71
Total			46	35	76,09

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Las impresiones de los docentes

Las impresiones del profesorado se presentan dividas en dos apartados. Por un lado, los aspectos positivos observados de la innovación docente, donde cabe destacar tres elementos. El primero tiene que ver con la alta implicación que ha mostrado en alumnado. En este sentido, consideramos que la actividad propuesta, dado su alto grado de creatividad, implica tanto a los perfiles de alumnado más desenganchados de la disciplina como a los más exigentes y ávidos de profundizar en su conocimiento. En segundo lugar, consideramos que esta innovación permite establecer una conexión entre la dicotomía de saberes prácticos y saberes teóricos que establece el alumnado, al poner en práctica el conocimiento teórico a través del análisis de la realidad social o de obras culturales contemporáneas, como películas, novelas o series de televisión. Finalmente, cabe poner en valor que este método supone una forma amena y a la vez rigurosa de introducir y desarrollar el interés del alumnado por la divulgación científica.

Por otro lado, señalamos tres aspectos a considerar. En primer lugar, se debe considerar el curso en el que se implementa, rebajando así el nivel de exigencia respecto a la aplicación de conceptos teóricos en cursos primerizos. En este sentido, encontramos un continuum, donde a mayor

curso, mayor grado de elaboración y uso de conceptos, mayor apoyo en la teoría y las evidencias y menor aparición de juicios de valor y sobregeneralizaciones en el contenido de los productos divulgativos. En segundo lugar, se ha evidenciado un miedo escénico en algunos estudiantes en la primera toma de contacto con el estudio de grabación de la radio de la universidad. A pesar de haber ensayado, en algunos estudiantes afloraron los nervios en el momento de la grabación, ocasionando fragmentos de habla trastabillados que hubo que repetir en sendas ocasiones hasta alcanzar un punto óptimo de naturalidad en la dicción, especialmente en relación al discurso precedido. Para contrarrestar el miedo escénico, proponemos una visita al estudio a mitad de curso, cuando se haya elaborado suficiente contenido para realizar una prueba a modo de práctica en el estudio de grabación. En tercer lugar, hemos detectado la necesidad de solventar cierto desacople entre los conocimientos adquiridos en las sesiones de Enseñanzas Básicas y su puesta en práctica en las sesiones de EPD, a la hora de desarrollar el producto divulgativo. Una de las complejidades estriba en la escasa familiarización que tiene el alumnado con los contenidos teóricos hasta que no avanza el calendario y han recibido varias sesiones de Enseñanzas Básicas. Por ello, consideramos que se necesita mejorar el engarce entre los ritmos de ambas modalidades, por ejemplo, retrasando lo máximo posible las sesiones de EPD, sin que redunde en una excesiva carga de trabajo al final del cuatrimestre al sumarse con los trabajos de otras asignaturas. Otra posible solución consiste en traspasar contenido de las Enseñanzas Básicas a las primeras sesiones de EPD y enfocarse en este, de forma que se pueda elaborar la actividad a un ritmo óptimo y desahogado. En cualquier caso, ambas soluciones conllevan contraprestaciones y estas han de valorarse según el contexto en el que se implementa la innovación docente.

4.2. Las impresiones del alumnado

Las impresiones del alumnado se presentan en tres apartados. En primer lugar, una breve caracterización sociodemográfica seguida de una caracterización académica. En tercer lugar, se expone la valoración del alumnado en relación con la innovación docente realizada.

4.2.1. Caracterización sociodemográfica del alumnado

En cuanto a la caracterización sociodemográfica del alumnado que ha cumplimentado el cuestionario (n = 35), destaca una mayor participación de mujeres (65,71%), lo que concuerda con la tasa de matriculación femenina en ambas asignaturas (60,9%). En cuanto al nivel formativo alcanzado por ambos progenitores, destaca una mayoría de estudiantes (62,86%) en la que ninguno ha alcanzado los estudios universitarios; en torno a una cuarta parte del alumnado solamente uno de sus progenitores ha alcanzado los estudios universitarios (25,71%) y en una décima parte los ha alcanzado ambos progenitores (11,43%). Por último, la edad media del estudiantado que evaluó la innovación docente es de 20,77 años, comprendida entre un rango mínimo y máximo de edad de 19 y 24 años.

TABLA 2. *Caracterización sociodemográfica del alumnado participante en la evaluación de la innovación docente*

Sexo	**N**	**%**
Hombre	12	34,29
Mujer	23	65,71
Total	35	100
Estudios universitarios progenitores	N	%
Ambos	4	11,43
Solamente mi padre/madre	9	25,71
Ninguno	22	62,86
Total	35	100
Edad	Estadísticos	
Media	20,77	
Mínimo	19	
Máximo	24	

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Caracterización académica del alumnado

En cuanto a la caracterización académica, por un lado, destaca un alto interés inicial por parte del alumnado en el acceso al Grado de Sociología (65,71%) y una alta satisfacción actual (62,86%). Un porcentaje cercano al tercio del estudiantado realiza una valoración intermedia, tanto del interés en el acceso al Grado de Sociología (28,57%) como de la

satisfacción actual (34,29%). Las valoraciones negativas se circunscriben a pocos casos tanto respecto al interés de acceso al Grado (5,71%) como a la satisfacción (2,86%).

***TABLA 3**. Caracterización académica del alumnado participante*

Valora el interés inicial con el que accediste al Grado	N	%
Alto (5-4)	23	65,71
Intermedio (3)	10	28,57
Bajo (1-2)	2	5,71
Valora la satisfacción general con el Grado	N	%
Alta (5-4)	22	62,86
Intermedia (3)	12	34,29
Baja (1-2)	1	2,86
Valora tú interés por los contenidos teóricos de las asignaturas	N	%
Alto (5-4)	22	62,86
Intermedio (3)	11	31,43
Bajo (1-2)	2	5,71
¿Por cuál de estos tipos de contenidos muestras preferencias?	N	%
Teóricos	5	14,29
Prácticos	21	60,00
Ambos	9	25,71
Total	35	100

Nota: para simplificar la visualización de los resultados se han sumado los porcentajes de las dos primeras y de las dos últimas categorías de respuesta
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, respecto a los contenidos teóricos, la mayoría del alumnado, el 62,9%, indica un alto interés y un 31,43% señala un interés intermedio. Como recoge la tabla anterior, al analizar la preferencia por los distintos tipos de contenidos, se observa una mayor preferencia por los contenidos prácticos (el 60%), frente a un 14,3% del alumnado que señala una preferencia por los contenidos teóricos y un 25,7% por ambos tipos de contenido. Los datos indican que, si bien el interés por los contenidos teóricos es alto, al valorarlos en relación con los contenidos prácticos, estos propician un mayor interés entre el alumnado. Por ello, consideramos que incentivar la puesta en práctica del conocimiento teórico

a través del análisis de realidad social con apoyo en productos divulgativos es una buena estrategia de innovación docente para motivar al alumnado universitario.

4.2.2. Valoración de la innovación docente

A continuación, mostramos la valoración que realiza el alumnado de la metodología empleada en la innovación docente. En la tabla 4 se puede observar la distribución de los tipos de productos divulgativos que el alumnado ha llevado a cabo. Destaca una mayor presencia de pódcast (42,37%)[50,51], seguido de estrategias divulgativas apoyadas exclusivamente en imágenes —póster, infografías o comics— (27,12%) y de estrategias apoyadas en formatos audiovisuales, como TikTok o videos divulgativos (20,34%). Finalmente, cabe poner en valor al estudiantado que apostó por explotar sus dotes creativos realizando una canción como producto divulgativo (8,47%).

TABLA 4. *Tipo de producto divulgativo llevado a cabo por los estudiantes. P6. ¿Qué tipo de productos divulgativos hiciste para el desarrollo de las EPD? (máximo dos respuestas)*

¿Qué tipo de productos divulgativos hiciste para el desarrollo de las EPD? (máximo dos respuestas)	N	%
Canción	5	8,47
Pódcast	25	42,37
Poster, infografía o comic	16	27,12
TikTok o video divulgativo	12	20,34
Otro	1	1,69
Total	59	100

Fuente: elaboración propia

En cuando a la valoración de la metodología (tabla 5), por un lado, se preguntó por su eficacia, donde la mayoría del alumnado, el 91,4%, la consideró buena. Por otro lado, de forma similar sucede con la

[50] Algunos de estos pódcasts pueden escucharse en el siguiente enlace en el marco del programa de radio impulsado por los dos autores de este texto, *Sociología para el día a día. De la academia a la práctica cotidiana*: https://bit.ly/3WIuZm3.

[51] Cabe recordar que seis de los estudiantes encuestados hicieron únicamente pódcast en la asignatura Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública.

valoración general que el alumnado realiza de la experiencia, siendo en un 97,1% de los casos buena.

TABLA 5. *Valoración de la innovación docente*

¿Cómo de eficaz te parece esta metodología para el aprendizaje de contenidos teóricos?	N	%
Buena (4-5)	32	91,43
Intermedia (3)	1	2,86
Mala (1-2)	2	5,71
Valora, en general, la experiencia en las clases de EPD enfocadas a realizar productos divulgativos	N	%
Positiva (4-5)	34	97,14
Intermedia (3)	0	0,00
Negativa (1-2)	1	2,86
Total	35	100

Nota: para simplificar la visualización de los resultados se han sumado los porcentajes de las dos primeras y de las dos últimas categorías de respuesta
Fuente: elaboración propia

Finalmente, se analizaron y categorizaron las respuestas del alumnado a las dos preguntas abiertas sobre los aspectos positivos (tabla 6) y negativos (tabla 7) de la innovación docente. Destaca, en primer lugar, como aspecto positivo, el carácter dinámico de la metodología, señalado por el 39,58% del alumnado, que conecta precisamente con la demanda de la implementación de metodologías docentes alejadas de las clases magistrales que apunta la literatura consultada, es decir, metodologías que sean más dinámicas y participativas. Por el contrario, el 25,71% ha considerado como aspecto negativo la cantidad de esfuerzo invertida en la actividad, lo que pone de relieve la exigencia de realizar un producto de divulgación con criterios de calidad. En este sentido, el 14,29% señala la dificultad de la actividad, algunos estudiantes indicando la dificultad de grabar en el estudio y otros señalando la de conectar el contenido teórico con la realidad social.

En segundo lugar, el aprendizaje obtenido a través de esta actividad ha sido puesto en valor por el 27,08% del alumnado, aunque cabe destacar que el 14,29% la ha considerado insuficiente en relación a la adquisición de conocimientos, especialmente si no se crea una buena sinergia entre

las modalidades de clases prácticas, EPD, y las Enseñanzas Básicas, EB. En este sentido, el 8,33% ha puesto en valor la conexión que permite establecer esta actividad con la realidad social, mientras que el 18,75% ha señalado aspectos positivos relacionados con la divulgación. Finalmente, el 34,29% del alumnado no ha señalado ningún aspecto negativo de la actividad.

TABLA 6. *Aspectos positivos de la innovación docente*

¿Y qué aspectos positivos señalarías de este tipo de metodología? (pregunta abierta)	N	%
Aprender conocimiento	13	27,08
Conexión con la realidad	4	8,33
Creatividad	2	4,17
Dinamismo	19	39,58
Divulgación	9	18,75
Ninguno	1	2,08
Total	48	100

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. *Aspectos negativos de la innovación docente*

Aspectos negativos	N	%
Dificultad elaboración	5	14,29
Elaboración laboriosa	9	25,71
Ineficaz en adquisición de conocimientos	5	14,29
Ninguno	12	34,29
Otro	4	11,43
Total	35	100

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La innovación docente presentada consiste en hacer partícipe al estudiantado en acciones de divulgación en el ámbito de la Sociología, con el fin de trasladarle su importancia para que la ciudadanía comprenda mejor la sociedad en la que vive y contribuir en la toma de decisiones informadas, lo que se considera una habilidad básica de cualquier profesional en el campo de la Sociología. (Navarro, 2019). Para ello, el

estudiantado ha creado productos divulgativos con el fin de trasladar conocimiento sociológico al público general a través de un lenguaje accesible, sirviéndose de distintos dispositivos como pódcast, infografías, comics, video presentaciones o canciones.

La innovación docente se ha llevado a cabo durante el curso 2022-2023 en dos asignaturas del Grado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, siguiendo un método de trabajo en formato taller, donde se ha realizado un seguimiento detallado del proceso de desarrollo de la actividad y que ha contado con recursos de la universidad puestos a disposición del estudiantado. La evaluación de la innovación docente ha seguido dos trayectorias. De un lado, los dos profesores encargados de implementar la innovación docente han puesto en común sus impresiones respecto a su eficacia. De otro lado, se le ha administrado un cuestionario al alumnado con el fin de recoger su valoración sobre la innovación docente.

Tal y como se ha mostrado, la valoración realizada permite establecer conclusiones optimistas respecto a la propuesta de innovación docente debido, tanto a la eficacia de la metodología como a la valoración general de la experiencia por parte del alumnado. Los aspectos positivos señalados por el alumnado, como el alto grado de dinamismo y de creatividad de la innovación, contribuyen a la demanda requerida por el alumnado universitario de la impartición de metodologías docentes más dinámicas (Álvarez Pérez & López Aguilar, 2011; Álvarez Saura et al., 2004; Crespo et al., 2012; Gil-Galván, 2019; Martín Criado et al., 2022a; Rodríguez et al., 2003). Debido a lo señalado anteriormente, junto a su valoración como método útil para la adquisición de conocimientos, consideramos que metodologías apoyadas en la realización de productos divulgativos, debido a su carácter ameno y creativo, pueden contribuir a reducir el absentismo universitario.

La valoración permite poner de relieve dos puntos trascendentales planteados en la introducción. Por un lado, ha permitido establecer una conexión entre el contenido teórico y práctico introduciendo elementos de actualidad social de forma amena y creativa y manteniendo estándares de rigurosidad de la docencia. En este sentido, consideramos que la innovación docente permite establecer un puente entre la dicotomía de

saberes prácticos y saberes teóricos que realiza el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Martin Criado et al., 2022ª; 2022b), contribuyendo a solventar una de las causas que inciden en el absentismo universitario (Gil-Galván, 2019).

Esta innovación docente ha servido además para introducir y desarrollar el interés del alumnado por la divulgación científica, habilidad que consideramos básica para cualquier profesional del ámbito de la Sociología (Cuellar y Navarro, 2019; Navarro, 2019). En un contexto donde las tecnologías de la información y la comunicación extienden su presencia en la vida cotidiana, el empleo de plataformas como YouTube (Quesada y Navarro, 2023) o el uso de dispositivos como los pódcast, se convierten en herramientas con un amplio potencial para la divulgación científica, de especial interés si se considera el impulso que deben desarrollar las Ciencias Sociales para equipararse con las Ciencias Naturales y las carreras científico-técnicas en cuanto a divulgación de conocimiento y resultados (Navarro, 2019). Todo ello, tratando de evitar los errores de comunicación que no propician una divulgación de calidad, al no lograr conectar con el público general a través de un lenguaje accesible y adaptado (Estrada, 1996; Sampedro, 2018), a lo que cabe sumar los riesgos derivados de la simplificación, provocados por la necesidad de sencillez expresiva en un corto espacio de tiempo que demanda cada vez más nuestra acelerada sociedad (Ovejero, 2012; Barbeito, 2019; Hartmut, 2019).

No obstante, se han de guardar ciertas consideraciones. La primera responde a las dificultades señaladas por el alumnado respecto al engarce entre los contenidos teóricos y la realidad social en la elaboración del producto divulgativo. En este sentido, se ha de señalar que es una metodología ideal para desarrollarla durante todo un cuatrimestre, especialmente como método de refuerzo de las Enseñanzas Básicas, ya que, como modelo autónomo sería insuficiente su transmisión de conocimiento. Asimismo, se ha de abordar estratégicamente su aplicación y lograr un encuadre óptimo con el ritmo de las sesiones de Enseñanzas Básicas, de modo que se evite una inadecuada incorporación de los contenidos teóricos adquiridos en estas sesiones. Finalmente, se ha observado la necesidad de mejorar las habilidades de comunicación y habla

en público por parte del alumnado, con el fin de superar el miedo escénico en la primera toma de contacto con el estudio de grabación de RadiOlavide en aquellos casos que lo utilizaron, pero también en aras de potenciar la práctica y la calidad de los productos divulgativos que, como se ha señalado anteriormente, consideramos una habilidad básica en el desempeño de cualquier profesional de la Sociología.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autorías del texto agradecen encarecidamente la implicación y colaboración del alumnado del Grado de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide en el desarrollo y evaluación de la innovación docente. También merecen especial reconocimiento RadiOlavide y el Laboratorio Multimedia de la Biblioteca-CRAI por su colaboración prestando servicios y recursos al profesorado y al alumnado para desarrollar el programa de innovación docente.

8. REFERENCIAS

Álvarez Saura, J.A.; Duque Casas, E.; García Basallote, M.; García Moreno, M. V.; García Vázquez, C.; de Ory Arriaga, I. e I. Rodríguez Blázquez (2004). Causas de la falta de asistencia a clase en una facultad de ciencias: análisis de los resultados de encuestas personales. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2(15), 317-335. https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11636/pdf

Álvarez Pérez, P. R. y D. López Aguilar (2011) El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. Bordón, 63(3), 43-56. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29054

Barbeito, R. (2019). Querer saber y querer hacer saber: dificultades y dilemas de la comunicación sociológica en la sociedad mediática. Revista Española de Sociología, 28 (3), 151-160. https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.44

Burawoy, M (2005), Por una Sociología pública, Revista Política y Sociedad, 42(1), 197-225;

Castillo, J. J. (2015), Los desafíos de la Sociología. En tiempos de crisis y esperanza, Sociología del Trabajo, 85, 7- 26.

Castillo, J. M. (2016). ¿Pasa por YouTube el futuro de la televisión? Poliantea, 12 (22), 147–175.

Crespo Tejero, N.; Palomo Vadillo, M. T. y M. Méndez Suárez (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, 3, 47-65. https://idus.us.es/handle/11441/91682

Cuellar Vázquez, A. y L. Navarro Ardoy (2019). Formar y enseñar Sociología: la flexibilidad de la teoría y el valor diferencial de la mirada sociológica. Acta Sociológica, 78, 9-37.

Donovan, C. (2008). The Australian Research Quality Framework: A live experiment in capturing the social, economic, environmental, and cultural returns of publicly funded research. New Directions for Evaluation, 118, 47-60.

Estrada, L. (1996). Divulgación de la ciencia ¿para qué? Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 55, 11-13.

Estruch, J. (2003). La perspectiva sociológica. En S. Cardús i Ros (ed.), La mirada del sociólogo. Qué es, qué hace, qué dice la Sociología (pp. 17-19). Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.

Flecha, R. y Soler, M (2014). Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. Current Sociology, 62(2), 232-242. https://doi.org/10.1177%2F0011392113515141.

García, C. (2021). Sociólogas fundadoras, la memoria oculta de la sociología. Revista Española de Sociología, 30 (2), 1-21. https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.38

Gil Calvo, E. (2019), Empotrado (embedded) en trincheras mediáticas, Revista Española de Sociología, 28(3, supl.2), 141-149. http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2019.43

Gil-Galván, R. (2019) El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Educação e Pesquisa, 45, 1-19. https://bit.ly/3WJfIBN

Hartmut, R. (2019). Remedio a la aceleración: Ensayos sobre la resonancia. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.

Jeffries, V. (2009), Handbook of Public Sociology, Rowman & Littlefield Publishers, New York.

Kalleberg, R. (2005), What is 'Public Sociology'? Why and how should it be made stronger?, The British Journal of Sociology, 56(3), 387-393.

Lahire, B (2006). ¿Para qué sirve la Sociología? Buenos Aires: Siglo XXI.

Martín Criado, E.; Alonso Carmona, C. y J. Castillo Rojas-Marcos (2022). Sillas vacías. Prácticas estudiantiles de asistencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO. Informe Ejecutivo. https://bit.ly/43tt2vW

Martín Criado, E.; A. Carmona, Carlos y J. Castillo Rojas-Marcos (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. Revista Española de Sociología, 31(3), 1-20.

Navarro, L. (2019). La divulgación de la Sociología como contribución social: prácticas y retos para conectar con el gran público. Revista Española de Sociología, 28(3): 161-169.

Ovejero, A. (2012). Lo que la Literatura puede aportar a la Psicología Social. Revista de Estudios sobre Lectura, 8, 7-20.

Quesada Cubo, M. A. & Navarro Ardoy, L. (2023). Divulgar en YouTube: fortalezas y debilidades en el campo de la Sociología. Revista CENTRA de Ciencias Sociales, 8(3) [publicación en progreso].

Rodríguez, Raquel; Hernández, Jesús; Alonso, Ana y Eliseo Diez-Itza (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. Aula Abierta, 8, 117-145. https://core.ac.uk/download/pdf/71866117.pdf

Sampedro, J. (2018). Las tres leyes de la divulgación. Jot Down, 26, 88-90.

A INOVAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E DOCÊNCIA: O CASO DA HISTÓRIA E DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ESTUDO DO DIREITO

ANTÓNIO TAVARES
Universidade Lusófona – CEAD –
Centro de Estudos Avançados em Direito -Francisco Suárez

RUI ALBUQUERQUE
Universidade Lusófona – CEAD –
Centro de Estudos Avançados em Direito – Francisco Suárez

1. INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha introduziu uma nova dinâmica no Ensino Superior Europeu que, na generalidade das universidades que o adotaram, levou ao encurtamento do tempo de duração dos ciclos de estudos e, consequentemente, à redução das unidades curriculares e das matérias lecionadas. Em resultado disso, programas que eram anteriormente considerados relevantes, ainda que colaterais ou conexos às áreas científicas nucleares dos cursos, desapareceram dos planos de estudos, ou foram substancialmente reduzidos, ficando praticamente esquecidos e ignorados. Foi isso que sucedeu nas licenciaturas (1ºs ciclos) em direito, que reduziram um ano na sua formação curricular, e donde as matérias de história e ciência política, anteriormente consideradas fundamentais nessa formação, foram praticamente expurgadas.

2. OBJETIVOS

Este artigo visa demonstrar a importância destas duas áreas científicas – a história e a ciência política – na integral capacitação dos profissionais do direito, que durante séculos nunca prescindiu delas e que agora lhe voltou costas. Consideramos, assim, muito incompleta a formação de juristas que delas prescindam ou reduzam a patamares de quase

insignificância, como vem sucedendo, pretendendo demonstrar a sua indispensabilidade. Por outro lado, é igualmente nossa intenção evidenciar que as novas tecnologias ao dispor da investigação científica, entre elas a Inteligência Artificial, ganham em ser temperadas pelo conhecimento humanista que as duas áreas científicas lhe aportam. Na verdade, os temores suscitados por esses instrumentos inovadores podem ser, por um lado, consideravelmente reduzidos por um conhecimento que escapa à mera técnica, como até mesmo revertidos, e saudavelmente utilizados, se eles forem atendidos como matérias imprescindíveis.

3. METODOLOGIA

Procuraremos analisar a evolução do ensino e da investigação do direito na sua ligação histórico-didática às duas áreas propostas, considerando mesmo que elas só recentemente se autonomizaram, sobretudo a partir do final do século XIX e durante o século XX. Teremos também em conta a relevância que essas matérias têm para a capacitação de todas as áreas do direito, seja no direito público seja no direito privado.

4. DISCUSSÃO

4.1. A IMPORTÂNCIA E A INSUFICIÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO JURÍDICA PÓS-BOLONHA

Michael Oakeshott, o importante filósofo conservador inglês do século XX, via «a história como um modo de entendimentos» (Oakeshott, 2003, 47) das relações causais existentes entre factos, acontecimentos e demais formas de manifestação da ação humana. Num sentido não muito distante, se considerarmos, como Ludwig com Mises, economista austríaco da mesma centúria, que toda a «ação humana é comportamento propositado (…), é ação e vontade posta em funcionamento» (Mises, 2010, 35) que sempre visa a redução do desconforto existencial inato à nossa condição, teremos que a história versará sobre todas as dimensões e facetas do que é *naturalmente* humano, nada lhe podendo ser vedado. Por muito tempo, o direito, enquanto disciplina jurídica, isto é, regulatória da ação humana, viu-se acompanhado por essa «ciência do

entendimento», como pressuposto indispensável para a formação completa de qualquer jurista. O estudo do direito romano, do direito histórico comparado, dos antecedentes e da evolução das instituições mais relevantes do direito civil, do direito penal ou do direito administrativo, faziam parte de todos os *curricula* das faculdades de direito portuguesas e das universidades europeias. Com o processo de transformação do ensino superior decorrente da Declaração de Bolonha, este dogma foi posto em causa. Hoje, o ensino da ciência do direito voltou-se para a dogmática positivista dos códigos, abraçou o casuísmo e a segmentação disciplinar, e virou costas à história. Do nosso ponto de vista, esta tipologia de formação diminui a qualidade dos seus formandos, que deixam de ser juristas completos para passarem a ser especialistas em categorias certas de certas leis. Se o direito for, como aventava Ulpiano, «a ciência do justo e do injusto», só uma visão global e cosmopolita, mesmo até universalista da existência humana lhe poderá conferir uma inquestionável relevância, sem o que passará a ser uma mera técnica circunstancial e, por conseguinte, efémera. A recuperação da história pelo direito torna-se, portanto, uma urgente necessidade.

Sucede que o que ocorre é o inverso, uma tendência para o abandono da história pelo direito que contradiz o passado muito próximo dessas duas áreas científicas. Na verdade, em toda a Europa Ocidental, a formação do direito moderno foi feita a partir de um direito que já então era muito antigo. Referimo-nos ao direito romano da civilização romana clássica (753 a.C. - 476 d.C.), que inspirou todos os sistemas jurídicos dos reinos europeus nascentes após o começo da Idade Média, assim como aquele que emergiu no século XIX, a partir da tradição romanística da Escola Histórica de Savigny. Em rigor, tal direito fora reunido num conjunto de compilações levadas a cabo pelo imperador oriental Justiniano I (527-565), que seriam mais tarde conjuntamente designadas de *Corpus Iuris Civilis*[52]. Esta obra continha todo o *ius romanum* histórico, que sobrevivera ao tempo e se mantinha ainda no século VI suscetível de aplicação na sociedade bizantina. Desconhecida na Europa, que se via submergida

[52] Designação atribuída em 1583 por Dionísio Godofredo, jurista francês e professor de direito romano, que assim denominou a primeira edição tipografada da obra legislativa e compilatória de Justiniano, por similitude com o *Corpus Iuris Canonici* de 1582.

pela crise da queda do império, das invasões bárbaras e do isolamento das vilas e cidades, que a falta de segurança decorrente originou, será descoberta no fim do século XI, em Bolonha, começando a ser metódica e cientificamente estudada a partir daí. Os primeiros juristas a fazê-lo - Irnério e os seus discípulos - ficaram denominados de glosadores, em razão da forma como trabalhavam os textos justinianeus. O renascimento deste direito, verdadeiro facto civilizacional, irá fazer dele um *ius commune* em todo o continente europeu, com exceção das ilhas britânicas, já então a desenvolverem o seu próprio sistema jurídico, que hoje conhecemos como *common law*. Daí até ao início da Idade Contemporânea (1789) e, prenunciando-a, às ideias do racionalismo jurídico, que redundariam numa tentativa, em boa medida frustrada, de substituir o direito romano por normas cartesianamente legisladas, foi o sistema jurídico que começou a ser criado no Latio que dominou o direito europeu dos reinos do nosso continente. Em Portugal, por exemplo, o direito romano aplicou-se, como fonte direta ou subsidiária, pelo menos desde Afonso III (1248), assim permanecendo até à Lei da Boa Razão[53], que em vão o procurou relegar em benefício das «Leis das Nações Cristãs, iluminadas, e polidas» europeias. Na universidade portuguesa, fundada em 1288 e cuja existência foi confirmada por bula papal de Nicolau IV, em 1290, desde o começo só se ensinava direito romano naquilo que eram, primeiro, as três cátedras de Leis e, posteriormente, as oito cadeiras em que, seguindo a divisão medieval das compilações justinianeias feita pelos glosadores, se encontrava estruturado o *curriculum* da faculdade. Por conseguinte, podemos afirmar que, ao entroncar e descender do direito romano e da tradição romanística[54], os direitos europeus continentais são, na sua globalidade, direitos históricos que não podem prescindir do estudo minucioso do seu passado longínquo, para bem se

[53] Lei pombalina de 18 de agosto de 1769.

[54] O direito romano não é inteiramente coincidente com a tradição romanística, porque enquanto esta é decorrente do *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano, obra feita no século VI, que, por falta dos textos originais e pelas interpolações atualizadoras que o imperador solicitou a Triboniano, o direito que lhe foi anterior seria necessariamente diverso deste. Nesse sentido se têm pronunciado várias escolas e juristas do longo da história, merecendo a pena a leitura da obra de Aldo Schiavone, *Ius, La invención del derecho en Occidente*, que expõe muito bem a questão.

poderem entender. A este propósito, escreveu o professor Sebastião Cruz, nas suas lições de direito romano, que o professor Guilherme Moreira costumava repetidamente dizer nas suas aulas que «Ninguém pode ser um grande jurista, se não for um bom civilista; e ninguém pode ser um bom civilista, se não for, pelo menos, um razoável romanista» (Cruz, 1984, XXXV).

Isso foi, de resto, o que se usou fazer desde que, começando a descolar do *ius romanum* original, se procurou centrar a atenção dos juristas nos diferentes ordenamentos nacionais. Só que estes, havia já muito, se encontravam profundamente eivados de influências romanísticas, pelo que se tornava imprescindível o conhecimento do direito romano para a sua compreensão. De novo recuperando o caso português como exemplo, não ignorando que não foi muito diferente aquilo que, pela mesma altura, ocorreu nos outros países europeus, é já quase no fim do século XVIII, em 1772, que se opera a primeira reforma do ensino do direito na Universidade de Coimbra verdadeiramente digna da modernidade, também sob a autoridade do Marquês de Pombal, que se concretiza nos Estatutos Novos da Universidade de Coimbra. Acontece que o que se pretendia que viesse a ser uma profunda transformação curricular, acabou por ser uma atualização muito mais modesta do que o desejado, não abandonando, por isso, o ensino do direito romano, que continuava presente na maior parte das cadeiras do curso da Faculdade de Leis. A cadeira de história do direito português foi aí pela primeira vez criada e que teve como lente o eminente professor Pascoal José de Mello Freire dos Reis[55]. Só a partir daqui que podemos começar a falar na «verdadeira história do direito português» (Merêa, 2007, 11), porque, até então, apenas se ensinava direito romano e canónico na universidade portuguesa. A nova cadeira foi ilustrada pelas lições escritas[56] desse professor, onde o direito romano pontificava do princípio até ao fim, apesar dele, seguindo a tendência pombalina da época, ter escrito, logo no prefácio da obra, uma espécie de exortação aos estudantes onde lhes pedia que

[55] Na verdade, o primeiro lente designado para a cadeira de Direito Pátrio, em 1772, foi o professor José Joaquim Vieira Godinho (1728-1804), que a abandonou pouco depois, dando lugar à nomeação de Mello Freire em 1774.

[56] Historiae juris civilis lusitani, 1ª edição em 1788.

pusessem de lado o direito romano e canónico e se voltassem agora «para as leis pátrias» (Reis, 1788, XLVI). Porém, como Mello Freire bem sabia, nem a universidade portuguesa, nem os juristas e os tribunais do reino poderiam prescindir de um direito que há séculos nos acompanhava, bem como as própria leis pátrias estavam eivadas de romanismo. Assim, e mais uma vez não obstante as intenções proclamadas, a história do nosso direito perspetivava-se pela própria história de um sistema jurídico que nos era muito anterior e não fora criado entre nós, mas que, fazendo parte do nosso passado, estava vivo como tudo o que é relevante. Essa tradição de dar relevo, nos vários cursos de direito das universidades portuguesas, à história do direito pátrio não isolada do direito romano, como não poderia deixar de ser, manteve-se sempre quase até aos nossos dias. Porque, tal como no tempo de Pombal, o direito romano constitui uma «emanação de um pensamento sempre vivo, de uma vida por assim dizer 'vivente'" (Cabral de Moncada, 1939-1940, p. 554) e é, ainda hoje, sem discussão, a mais importante fonte do direito moderno» (Cabral de Moncada, 1923, p. 9). Hoje, todavia, em nossa opinião devido a uma leitura mal compreendida da reforma de Bolonha, a redução de cinco para quatro anos letivos dos 1ºs ciclos de estudos em direito, levou os responsáveis académicos a prescindirem, em larga medida, do estudo das origens remotas de um direito que depois tentarão ensinar por quatro anos.

Para uma melhor compreensão do que temos vindo a dizer, observemos qual é a atual posição da história, especificamente da história do direito, nas universidades portuguesas e nos seus cursos de ciências jurídicas de 1º ciclo. Atualmente, existem, em Portugal, quinze licenciaturas em direito[57], todas ajustadas à reforma de Bolonha. Destes cursos somente quatro oferecem uma unidade curricular de direito romano (1º ano, 1º semestre), à qual acresce outra cadeira de história do direito português (1º ano, 2º semestre). As outras onze conservam apenas uma unidade

[57] A saber, os cursos de direito das seguintes universidades: Universidade de Coimbra; Universidade de Lsboa; Universidade do Minho; Universidade Nova de Lisboa; Universidade do Porto; Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes; Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões; Universidade Católica Portuguesa (Lisboa e Porto); Universidade Europeia; Universidade Lusíada (Lisboa e Porto); Universidade Lusófona (Lisboa e Porto); Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

curricular semestral de história do direito, onde se privilegia a evolução do nosso direito, sem imergirem, contudo, nas suas raízes mais profundas que se encontram no *ius romanum*. Deste modo poderá concluir-se que a história passou a ser considerada como uma área menor do conhecimento jurídico na maioria do ensino do direito nas escolas portuguesas onde é lecionado. Com a inevitável consequência de uma formação a nosso ver incompleta, sobretudo quando falamos do direito privado e, neste, do direito civil, cujos princípios e normas estão profundamente radicados no direito romano, que formou e conformou as suas principais instituições durante séculos. Essas origens do nosso direito ficaram assim postergadas para citações pueris em peças processuais e académicas de velhos adágios latinos, sem que se conheçam as origens e o verdadeiro sentido dessas expressões, que só um conhecimento razoável da *iurisprudentia* romana poderá revelar.

Se temos, até agora, considerado exclusivamente a importância da história do direito, nesta se incluindo a do direito romano, o que dizer sobre o estudo da história geral, ou mesmo da história nacional, nos cursos de direito em Portugal? Aí a situação é ainda mais dramática, porque só ocasionalmente encontraremos referências a esse passado, e quase sempre nalgumas unidades curriculares de direito constitucional e político, mas invariavelmente numa perspetiva instrumental e utilitária para o ramo do direito que se pretende aí estudar. Poderá alegar-se que uma formação jurídica não é em história, e que esta deverá ser aprendida em ciclos de estudos anteriores, nomeadamente no ensino secundário. Compreendemos e, em parte, aceitamos o argumento, até porque não ignoramos as contingências impostas pela redução do tempo letivo resultantes de Bolonha, mas não podemos também deixar de constatar que, infelizmente, devido à insuficiência do ensino pré-universitário, hoje um jurista é quase um ignorante do passado. A não ser que, por autodidatismo, tenha adquirido esse conhecimento que a escola cada vez mais se recusa a ensinar.

4.2. A CIÊNCIA POLÍTICA E O DIREITO

Durante algumas décadas o estudo da ciência política não teve dignidade científica individualizada com a respetiva autonomia universitária. Com

efeito, só na década de 80, do século XX, é que a ciência política se começou a autonomizar do espaço da licenciatura em direito com afirmação de licenciaturas, em várias universidades, de acordo com a respetiva temática. Já no seu *Manual de Direito Constitucional e de Ciência Política*, Marcello Caetano designava por "facto político todo o acontecimento ligado à instituição, existência e exercício do poder político" para quem o estudo dos factos políticos tinha "uma importância capital para quem procure conhecer o Direito" (Caetano, 2006.10) Para este mesmo autor " o estudo da Ciência Política é indispensável ao estudo do Direito Político ou Constitucional" já que "a propósito de cada problema é necessário conhecer a matéria política a que o Direito dá a forma". (Caetano, 2006.11).

Sendo o facto político traduzido em relações sociais é normal que o mesmo precise de uma tradução jurídica para poder ser regulado de forma a consagrar os direitos, as liberdades e as garantias dos cidadãos.

Daí que se possa concluir sem dificuldade que a ciência jurídica não se confunde com a ciência política no estudo de uma constituição "como facto é ao mesmo tempo sociologia jurídica (ou história do direito) e ciência política, porque uma constituição representa, também ao mesmo tempo, um facto jurídico e um facto político" (Caetano, 2006. 42).

Outros autores como Jorge Miranda procuram conciliar o estudo integrado da teoria do estado, do direito constitucional comparado e da história política no âmbito da ciência política.

A ciência política ajuda a compreender a realidade factual enquanto que o direito constitucional já nos aproxima da realidade normativa, ao seguirmos a definição de Gomes Canotilho, que a constituição corresponde a um estatuto jurídico-político. A interação da ciência política com o direito ganha logo espaço no ensino do direito constitucional como é o caso no estudo das formas de governo, nos sistema eleitorais ou dos partidos políticos cuja dogmática interpretativa pode obedecer numa perspetiva não normativa da ciência política ou no estudos das normas jurídicas positivas previstas na lei ou na constituição.

Marcelo Rebelo de Sousa considera ser importante o estudo da ciência política em sobreposição ao direito constitucional pois "resulta o

contributo das análises daquela ciência para a compreensão deste ramo jurídico, bem como para a formulação das alterações que o conhecimento dos factos pode sugerir no conteúdo das normas de Direito Constitucional." (Rebelo de Sousa,1979.11).

Após a revolução de 1974, a ciência política começou a ganhar particular atenção no quadro do ensino do direito ainda que não tenha obtido, desde logo, a autonomia que as circunstâncias ideológicas, resultado da revolução, pareciam proporcionar ao seu estudo como também foi importante logo a abertura da Faculdade de Direito, da Universidade de Coimbra, ao estudo da sociologia política, muito graças ao trabalho de Rogério Soares, seguido do aprofundar, pelos discípulos de Marcelo Caetano das temáticas políticas ou a criação de novas espaços institucionais, como o Gabinete de Investigações Sociais, com Adérito Sedas Nunes, ou o Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina – ISCSPU – sob a liderança de Adriano Moreira.

Introduzida no final do século XIX, no estudo do direito, nomeadamente no estudo do direito público e constitucional, através do positivista Manuel Emygdio Garcia, nunca mais deixou de estar presente no estudo do direito constitucional e do outros ramos do direito político ou público no que se pode considerar, em regra, numa identificação com a teoria geral do estado.

Evidente se torna que o estudo da ciência política, até à sua autonomia, ficou muito reduzido e circunscrito, no plano curricular das faculdades de direito, quase como uma disciplina propedêutica do direito constitucional e só na década de 80 do século XX, como temos vindo a referir, começou a ganhar autonomia científica e pedagógica que veio a materializar-se no final desse século e no principio do século XXI.

A competência dos juspublicistas no estudo do direito parece ganhar com a ajuda dos outros cientistas que sendo juristas, sociólogos ou historiadores contribuem para a interação do espaço normativo com a autonomia do estado com o estudo da tomada, da conservação e exercício do poder como objeto final desse estudo.

No dizer de Adriano Moreira "a identificação autónoma da ciência política foi encaminhada para a interdisciplina (direito, economia,

estratégia) e finalmente em busca da transdisciplinar unificadora das várias e rápidas alterações da circunstância, que afetam os conceitos clássicos, incluindo a tipologia dos agentes e dos conceitos estruturais". Seria o que chama a "quarta dimensão da universidade"

No estudo do direito está justificada a necessidade do suporte dos conceitos e da sua dimensão da ciência política que vai ajudar a distinguir o simples comentário sem base científica da estratégia do conhecimento assente em princípios de investigação e de justificação doutrinal.

Num tempo de redes sociais e de muita informação disponível sem o rigor e a importância científica que relevam para a nossa pesquisa ou revisão de literatura o uso da ciência política no estudo do direito apresenta-se como decisivo para o que poderá ser uma visão do mundo.

No fundo faz um apelo à compreensão dos estudantes de que o direito precisa de ter um sentido e um modo de ser. Recorrendo a Castanheira Neves, a ciência política vai poder ajudar à fazer a diferença entre o "quid juris" e o "quid jus" e a encontrar na sua axiologia a justificação para a escolha do principio normativo pelo qual a polis se deve organizar. Síntese feliz desta ideia encontramos no pensamento de Hannah Arendt quando dizia que todos precisávamos de ter o "direito a ter direitos", ou seja estar na tal comunidade política, porque, no caso dos direitos humanos, estes só fazem sentido se tivermos instituições fundadas em sólidos princípios e valores próprios de um estado de direito.

No cruzamento das mais variadas fontes de estudo, desde livros a meios audiovisuais, vamos encontrar o fundamento jurídico-político que vai permitir aos estudantes e professores assentarem a sua critica ao livre pensamento assente numa perspetiva liberal e de sociedade aberta.

5. CONCLUSÕES

A investigação científica e a sua respetiva metodologia aplicada ao direito permitem-nos avaliar a importância do estudo da história e da ciência política no suporte desse mesmo estudo, o que, de resto, a experiência empírica já há muito havia tornado claro. Desde a revisão de literatura da especialidade até a procura do sentido do direito, a importância

destas disciplinas ganha particular realce na definição dos conceitos e na avaliação dos respetivos contextos sociais e económicos, bem como da sua evolução. Parece, então, inequívoco que o direito e a normatização da realidade social necessitam de ter uma articulação permanente com um contexto de multidisciplinariedade, onde ganham particular realce a vontade de encontrar as respostas às ideias de quem somos, onde estamos e o que queremos, assim como os princípios, regras e limites da relação com o outro. Estas são ideias fundamentais para que um estudante de direito possa compreender o *ius* e não apenas as *leges*, ultrapassando a singularidade circunstancial e efémera das normas jurídicas positivas, mergulhando na complexidade do direito como modelo organizativo de uma sociedade, que deve, todavia, recusar qualquer tipo de engenharia social.

Tal como dizia Pascal a propósito do coração, também o direito equaciona razões que a razão desconhece, e que exigem uma procura constante de respostas para as quais carece de ferramentas sólidas e densas. Na sua expressão mais genuína, a história e a ciência política foram sempre imprescindíveis ao direito, e podem bem facultar-lhe o conhecimento necessário para encontrar essas respostas. Sem elas, essa tarefa ficará irremediavelmente mais dificultada.

6. REFERÊNCIAS

Braga da Cruz, M. e Lucena, M. (1986), Introdução e desenvolvimento da ciência política nas universidades portuguesas – Revista de Ciência Política, nº 2 .

Cabral de Moncada, L. (1939-1940), Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra, nº 16.

Cabral de Moncada, L. (1923), Elementos de História do Direito Romano (Fontes e Instituições), Coimbra Editora, Lda., aqui:

https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/3889.pdf

Caetano, M. (), Manual de Direito Constitucional e Ciência Política, Almedina.

Cruz, S. (1984), Direito Romano – Ius Romanum, Ed. do Autor.

Mello Freire, P. (), Historiae juris civilis lusitani, aqui:

https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7701.pdf

Merêa, P. (2007), Estudos de História do Direito, I – Direito Português, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Mises, M. (2010), Ação Humana, Instituto Mises-Brasil.

Moreira, A. (), Desafios à Ciência Política,

Oakeshott, M., (2003), Sobre a Historia e Outros Ensaios, Topbooks.

Rebelo de Sousa, M. (1979), Direito Constitucional – Introdução à Teoria da Constituição.

Schiavone, A. (2009), Ius, La invención del derecho en Occidente, Adriana Hidalgo Editora.

APRENDIENDO A PENSAR HISTÓRICAMENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: INTERESES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES

LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya más de dos décadas, las investigaciones centradas en la enseñanza-aprendizaje de la historia han puesto de manifiesto la importancia de transformar los modelos tradicionales que durante décadas han predominado en dicha materia (Gómez Carrasco *et al.*, 2014; López Facal *et al.*, 2011; Santisteban, 2010). Estos últimos ponían el foco en la transmisión y memorización de fechas, personajes y datos por parte de los/as discentes, reduciendo la historia a una sucesión de acontecimientos. Como resultado, el alumnado no sólo desarrollaba una escasa alfabetización histórica, olvidando en gran parte los datos memorizados, sino también una concepción de la historia como un relato cerrado, sin posibilidad de transformar el discurso ofrecido por el y la docente o los libros de texto.

Afortunadamente, son cada vez más numerosos los y las investigadores/as y docentes que han apostado por llevar a las aulas los denominados contenidos de segundo orden, trabajando los seis grandes conceptos de pensamiento histórico definidos por P. Seixas y T. Morton (2013) (Van Drie y Van Boxtel, 2008; Wineburg *et al.*, 2013). En este último, entendido como el proceso creativo que realiza el historiador analizando e interpretando las evidencias del pasado y generando narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013), entran en juego esos seis grandes conceptos. El primero de ellos es el concepto de relevancia histórica. Los

historiadores no pueden analizar todos los hechos, aspectos o personajes del pasado, sino que optan por aquellos que son relevantes, y lo son cuando se analizan dentro de una narrativa más amplia que es, además, clave para la comprensión de ciertos aspectos del mundo actual (Seixas y Morton, 2013). El segundo concepto está relacionado con la búsqueda, contextualización, análisis e interpretación de fuentes históricas por el historiador. El tercero se vincula a la presencia de cambios y continuidades a lo largo del proceso histórico. Es el historiador el que identifica esos cambios y permanencias, en ocasiones, complejos, con ritmos muy distintos, pero, como indican P. Seixas y T, Morton, esenciales para la construcción de la narrativa histórica. En una línea similar se encuadra el cuarto concepto: causalidad y consecuencia. Finalmente, los dos últimos conceptos de pensamiento histórico hacen referencia a otros dos aspectos esenciales en el trabajo del historiador: la perspectiva histórica y la dimensión ética (Seixas y Morton, 2013).

La comprensión del pensamiento histórico y de estos seis conceptos, implica sin duda un cambio en la concepción de la historia, que se convierte así en un relato complejo, abierto y dinámico, rompiendo de este modo con la idea tradicional que genera el predominio de conceptos de primer orden en la enseñanza – aprendizaje de la materia de historia (Santisteban Fernández, 2010).

A través del trabajo con dichos conceptos de pensamiento histórico, se busca el desarrollo de competencias específicas en el alumnado (Domínguez, 2015). Se trata de competencias propias de la ciencia histórica y que, en definitiva, definen el trabajo del historiador. El objetivo, como bien indican P. Miralles Martínez y C. J. Gómez Carrasco (2018), debe ser acercar al alumnado a los procesos que desarrolla este último a la hora de generar narrativas históricas. Se busca así incorporar el método histórico a las aulas, logrando la formación de estudiantes más competentes en todos los sentidos (López Facal *et al*., 2017). Así, por ejemplo, el desarrollo de esas competencias de pensamiento histórico implica directamente fomentar entre dicho alumnado una mayor capacidad crítica ante la información recibida, no sólo aquella histórica, sino también la que encuentra en su día a día (Gómez Carrasco *et al.*, 2021; Miralles Martínez y Gómez Carrasco, 2018). Como señalaba A. Santisteban: “la

formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir" (2010, p. 35).

En este marco, y frente a los contenidos de primer orden, dichos trabajos y experiencias proponen fomentar la alfabetización histórica de los y las estudiantes, desarrollando en ellos/as esas competencias y habilidades propias del historiador y buscando, en última instancia, comprender y poner en práctica los conceptos de pensamiento histórico (Barton y Levstik, 2004; Levstik y Barton, 2008; Prats y Santacana i Mestre, 2011; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Dichos conceptos, desde el de relevancia histórica hasta otros como el uso de pruebas históricas o los conceptos de cambio y continuidad (Seixas y Morton, 2013), constituyen aspectos esenciales y deben situarse en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado ya desde etapas tempranas (Wineburg, 2001).

En este sentido, si bien buena parte de los trabajos que han abordado el trabajo con competencias históricas ha estado centrada en educación secundaria y bachillerato (Miralles Martínez y Monteagudo – Fernández, 2019; Prieto *et al*., 2013; Sáiz, 2013), contamos con investigaciones recientes que apuntan a la necesidad de incorporar el mismo ya desde las etapas educativas iniciales (Ortuño *et al.*, 2016; Ponsoda *et al.*, 2022). Diversos estudios han demostrado la posibilidad de trasladar dichas competencias a las aulas de infantil y primaria, así como el potencial del trabajo con las mismas para desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado (Mendioroz – Lacambra y Erce – Domínguez, 2020; Sáiz y Gómez Carrasco, 2014; VanSledright, 2002).

Las experiencias indicadas han puesto además de manifiesto el potencial de determinados recursos para aproximarse a los conceptos de pensamiento histórico. Entre ellos, algunos como el patrimonio se han revelado como herramientas esenciales (Fontal Merillas, 2011; Fontal Merillas y Marín Cepeda, 2018), gracias a su transversalidad, permitiendo no sólo abordar en las aulas dichas competencias históricas, sino también otras muchas destrezas y habilidades clave en la formación del alumnado (Arias Ferrer y Casanova, 2018; Bardavio y Mañé, 2018; Mendioroz – Lacambra y Erce – Domínguez, 2020).

Aunque son ya muchas las experiencias e investigaciones que reflejan el potencial y la necesidad de incorporar el pensamiento histórico a las aulas, se advierte aun un predominio de las metodologías y modelos más tradicionales entre el profesorado. Así lo reflejan recientes trabajos en esta línea, los cuales abogan por la necesidad de una mayor formación del profesorado que permita a los/as docentes incorporar el pensamiento histórico a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015; Sáiz y López Facal, 2015; Sáiz y Gómez Carrasco, 2014 y 2016).

En conexión con esta última cuestión encontramos numerosas propuestas que, apostando por el uso de nuevas metodologías, distintas a las que tradicionalmente se han utilizado en el aula de ciencias sociales, abordan el trabajo con las competencias históricas (Limón y Carretero, 1997; Santacana i Mestre *et al*., 2016). En este sentido, destaca el auge que tanto a nivel nacional como internacional han tenido recientemente metodologías como la gamificación, el aprendizaje-servicio o el aprendizaje basado en problemas (Gómez Carrasco y Sobrino, 2018). Dichos métodos no sólo logran desarrollar nuevas competencias en el alumnado, sino que favorecen un aprendizaje más significativo y mejoran la motivación de los y las estudiantes en el aula.

Precisamente en este contexto, las concepciones e intereses del profesorado y, muy especialmente del profesorado en formación, resultan fundamentales. Más aún en las aulas de educación primaria, en la que, como apuntábamos, contamos con un menor número de experiencias educativas en este sentido frente a las desarrolladas en la etapa de secundaria y bachillerato (VanSledright, 2002; Prieto *et al*., 2013). Conocer la relevancia que los y las futuros/as docentes otorgan al trabajo con competencias históricas y las estrategias que consideran más adecuadas para ello, son cuestiones clave y es precisamente a ellas a las que pretendemos aproximarnos a través de esta investigación.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los intereses y concepciones del

profesorado en formación en relación al trabajo con el pensamiento histórico en las aulas de educación primaria?

Para responder a la misma se han establecido los objetivos específicos que se indican a continuación:

- O1. Conocer el interés del profesorado en formación por el trabajo en el aula de primaria con competencias históricas.
- O2. Identificar aquellos conceptos del pensamiento histórico a los que los/as futuros/as docentes otorgan una mayor importancia.
- O3. Conocer las metodologías que según los/as maestros en formación ofrecen más oportunidades para trabajar el pensamiento histórico en las aulas de educación primaria.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico la investigación planteada ha optado por un enfoque cuantitativo. La recogida de información se ha llevado a cabo a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, validado por expertos en la materia y completado en el contexto del aula. Dicho instrumento constaba de 9 ítems, de los cuales tres en particular han sido los analizados para esta investigación. El primero de ellos solicitaba a los/as participantes, a través de una escala Likert con valores de 1 a 5 (siendo 1 el valor más bajo y 5 el más elevado), indicar el grado de interés que según ellos/as tenía el trabajo con las competencias de pensamiento histórico en el aula. El segundo ítem solicitó a los/as docentes en formación valorar también a través de una escala Likert, con valores de 1 a 5, la importancia concedida a cada uno de los conceptos de pensamiento histórico. Se incluyeron aquí los seis grandes conceptos planteados por Seixas y Morton (2013), estos son, relevancia histórica, fuentes/pruebas históricas, perspectiva histórica, dimensión ética, cambio y continuidad y, finalmente, causas y consecuencias. El tercer y último ítem solicitaba a los/as participantes valorar de 1 a 5 (siendo nuevamente 1 el valor más bajo y 5 el más elevado) una serie de metodologías como estrategias para introducir e implementar el trabajo con pensamiento

histórico en el aula. Dentro de dichas metodologías, seleccionadas entre las indicadas por C. Gómez *et al.* (2018) para la enseñanza de las ciencias sociales, se indicaban la clase expositiva, la flipped-classroom, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en juegos, el método de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, entre otras (tabla 1).

TABLA 1. *Ítems utilizados para el análisis en la presente investigación.*

Ítem	Enunciado
1	¿Qué grado de interés educativo le otorgas al trabajo de las competencias históricas en la etapa de primaria?
2	De los seis conceptos que integran el pensamiento histórico, ¿qué interés le otorgas a cada uno para el estudio de la historia en primaria?
3	De las siguientes metodologías ¿qué grado de interés otorgarías a cada una para trabajar las competencias históricas en primaria?

Fuente: elaboración propia

En lo referente a la muestra, en la investigación han participado un total de 67 docentes en formación del grado de Maestro/a en Educación Primaria y de doble grado de Maestro/a en Infantil y Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Santiago). Todos/as los/as participantes fueron informados/as de la voluntariedad del estudio, así como de los estándares de anonimato y confidencialidad que definen la investigación en el ámbito educativo (Cohen *et al*., 2018).

Es importante indicar que previamente a la realización del cuestionario, los distintos conceptos de pensamiento histórico fueron abordados de forma teórica y práctica en el aula, proporcionando a los y las participantes una mejor comprensión de los mismos. Dicho tratamiento fue motivado por el escaso conocimiento que algunos de los y las futuras docentes tenían en conexión con la temática, a fin de ofrecerles una visión global del concepto de pensamiento histórico y de las diversas competencias asociadas al mismo (Domínguez, 2015; Seixas y Morton, 2013).

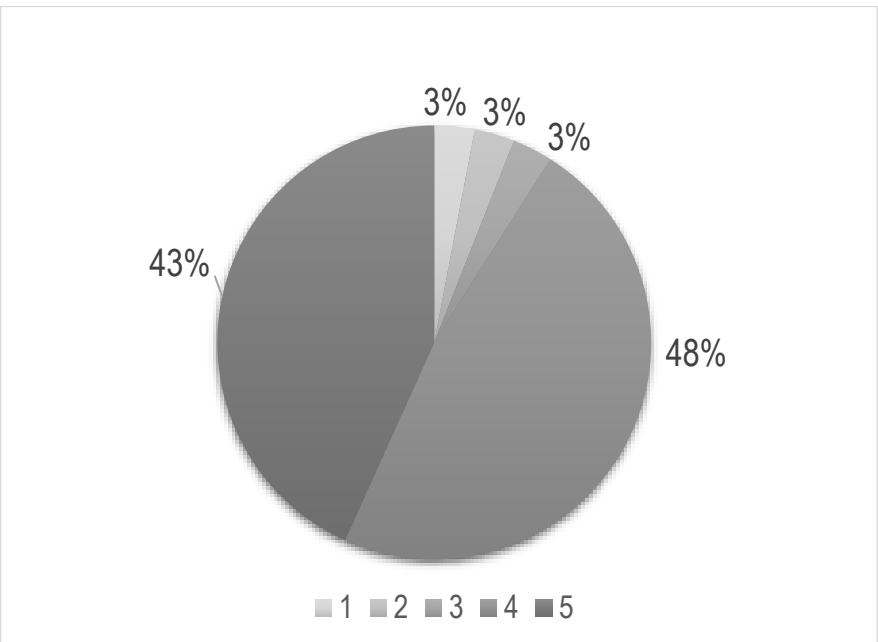
4. RESULTADOS

4.1. Grado de interés educativo que el profesorado en formación otorga al trabajo con competencias históricas

Al consultar a los y las futuros/as docentes de educación primaria sobre el interés educativo que consideran que tiene el trabajo con competencias históricas en esta etapa una amplia mayoría de los y las participantes optaron por los valores más altos en sus respuestas. En este sentido, un 43,3% seleccionaron el grado de interés máximo (5 en la escala Likert), mientras que un 47,8% optó por el valor 4.

Frente a ellos, los valores 1, 2 y 3 fueron seleccionados únicamente, cada uno de ellos, por un 3% de los y las docentes en formación.

GRÁFICO 1. *Valores de interés en una escala de 1 a 5 (siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo) que los y las participantes otorgan al trabajo con competencias históricas en educación primaria.*



Nota: Elaboración propia

En definitiva, los datos indican que el profesorado le otorga bastante o un elevado interés al trabajo con competencias de pensamiento histórico durante la etapa de educación primaria, siendo esta la opción elegida por más del 90% de los y las participantes (Gráfico 1).

4.2. Valoración del interés de los conceptos de pensamiento histórico para los/as futuros/as docentes

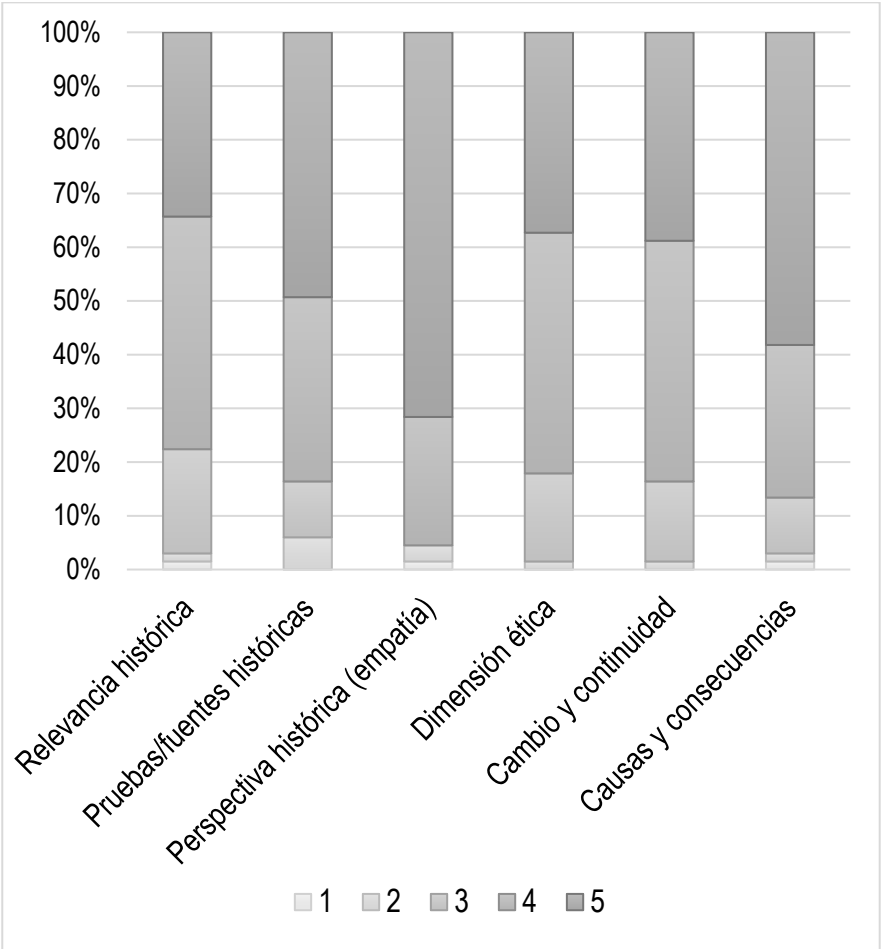
Por lo que respecta al grado de interés que los y las maestros/as han indicado con respecto a los seis grandes conceptos de pensamiento histórico, destaca la amplia valoración que hacen de la perspectiva histórica. En este sentido, un 71,6% de los y las docentes participantes otorgaron a dicho concepto el valor más elevado (5 en la escala Likert), mientras un 23,9% lo valoraron con 4, un 3% con un 2 y un 1,5% con el valor más bajo. Ninguno optó en este caso por un valor intermedio.

Con respecto al concepto del trabajo con fuentes y pruebas históricas, se encuentra también entre los mejor valorados. En este caso, un 49,3% otorgó el valor 5 al mismo y un 34,3% el valor 4. Ningún/a participante optó en esta ocasión por el valor mínimo, y los valores inferiores elegidos, 2 y 3, fueron seleccionados respectivamente por el 6% y el 10,4% de los y las docentes (Gráfico 2).

Junto a los dos anteriores, el concepto de causas y consecuencias también destaca por el amplio porcentaje de participantes que le otorgan los valores más elevados (4 y 5 de la escala Likert, respectivamente 28,4% y 58,2%), con más de un 86% de los y las docentes situándolo en estos dos. Un 10,4% lo valora con un interés medio (valor 3) mientras que un 1,5% le otorga puntuaciones de 1 y 2.

Los conceptos de cambio y continuidad y la dimensión ética obtuvieron valores muy similares. Una mayoría de los y las participantes, más del 82%, los sitúan en valores elevados (4 y 5). Por su parte, apenas un 15-16% de los y las docentes les otorgan un valor medio y sólo un 1,5% opta por atribuirles un valor más bajo (2), si bien ninguno/a lo valoró con el valor mínimo.

***GRÁFICO 2**. Valores de interés en una escala de 1 a 5 (siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo) que los y las participantes otorgan a cada uno de los conceptos de pensamiento histórico.*



Nota: Elaboración propia

Finalmente, para el concepto de relevancia histórica predomina el valor 4, elegido por el 43,3% del profesorado. Aunque es el que ofrece un porcentaje más bajo para el valor 5 (apenas un 34%) entre los seis conceptos valorados, más del 77% lo consideran importante, situándolo en uno de esos valores más elevados de la escala Likert. Frente a ellos casi un 20% le atribuye un valor medio (3) y un 3% le otorgan valores comprendidos entre 1 y 2.

4.3. Metodologías consideradas más interesantes para el trabajo con pensamiento histórico en educación primaria

Al consultar a los y las futuros/as docentes por el interés que pueden ofrecer diferentes metodologías de enseñanza – aprendizaje para el trabajo con el pensamiento histórico, se advierte, en primer lugar, una mayor valoración de aquellas más novedosas y en las que el alumnado desempeña un papel claramente activo frente a otras como la clase expositiva, independientemente de que esta se plantee no sólo como una clase magistral sino también por medio de técnicas interrogativas. En este sentido, sólo un 6% y un 3% de los y las participantes indicaron valores de 4 y 5, respectivamente, para dicha metodología, predominando los y las docentes (43,3%) que la valoraron con una puntuación baja (2 en la escala Likert).

Entre las metodologías más valoradas, acumulando altos porcentajes del profesorado que las puntúan con valores de 4 y 5 en la escala Likert, destacan claramente dos. Por un lado, el aprendizaje basado en juegos; por otro, el aprendizaje basado en proyectos. Ambas metodologías son valoradas por más del 90% de los y las docentes en formación con valores situados entre 4 y 5.

Finalmente, también con valores elevados destaca el uso en el aula de simulaciones y estrategias empáticas. En esta ocasión, más del 80% de los y las participantes optan también por conceder a dicha metodología aquellos valores más elevados en la escala utilizada (Gráfico 3).

***GRÁFICO 3**. Interés otorgado a las distintas metodologías por el profesorado en formación (1= valor más bajo, 5= valor más alto).*

Nota: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos refleja, ante todo, el valor que el profesorado en formación otorga al trabajo con competencias históricas en la etapa de primaria. En general, como apuntábamos, una amplia mayoría del mismo es consciente de la potencialidad que ofrece el trabajo con pensamiento histórico en las aulas y de la importancia e interés de los conceptos de segundo orden para lograr una formación integral del alumnado. Cabe indicar, en todo caso que dicho interés se vio especialmente incrementado tras abordar en el aula, tanto de forma teórica como con ejemplos prácticos, los distintos conceptos de pensamiento histórico. Si inicialmente, buena parte del profesorado en formación no

conocía con exactitud los mismos o al menos no todos ellos, se advirtió que el tratamiento en el aula de estos aspectos suscitó un enorme interés entre los y las discentes. Dicho incremento se observa claramente en los resultados arriba indicados, hasta el punto de que, como apuntábamos, más del 90% confirmaron su interés por incorporar el pensamiento histórico en las clases de ciencias sociales. El profesorado en formación se muestra así de acuerdo con las recientes líneas de investigación sobre la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales y, en concreto, de la historia, coincidiendo en la necesidad de transformar dicha enseñanza y de modificar los modelos tradicionales basados principalmente en clases de tipo expositivo y en la transmisión de conceptos de primer orden (Santisteban Fernández, 2010).

Precisamente, el hecho de que las metodologías expositivas constituyan las menos valoradas por el profesorado, según los resultados obtenidos (más de un 43% de los y las participantes le otorgaron un valor 2), refleja dos aspectos. Por un lado, confirma la tendencia a introducir cambios en las estrategias de enseñanza de la materia que afortunadamente viene marcando las propuestas y experiencias educativas más recientes en el ámbito de las ciencias sociales (Gómez Carrasco y Sobrino, 2018; Gómez Carrasco *et al.*¸2018). Por otro lado, refleja indirectamente un rechazo de los métodos expositivos por parte de los y las docentes en formación. En este sentido, la propia experiencia previa como discentes desempeña un papel clave, tal y como reconocieron los y las propios/as participantes en el aula mientras se abordó de forma teórica – práctica el trabajo con competencias históricas.

Con respecto a los distintos conceptos de pensamiento histórico y a la valoración que el profesorado en formación hizo de los mismos, destaca, en primer lugar, la elevada importancia que concede a prácticamente todos ellos. Los resultados muestran, en este sentido, que más del 80% de los y las participantes atribuyeron valores de 4 y 5 a dichos conceptos, y únicamente el de relevancia histórica quedó un poco por debajo de dicho porcentaje, superando en todo caso el 70%. En este último concepto, en particular, la elección de buena parte de los y las docentes de valores medios (casi el 20% optó por ellos), podría reflejar una menor comprensión del mismo al no haber sido trabajado directamente en el

aula, frente a otros, como el análisis de fuentes históricas, que sí se implementaron.

Del mismo modo, llama la atención que determinados conceptos como la dimensión ética y el de cambio y continuidad, no hayan sido valorados con las puntuaciones más bajas, salvo por un 1,5% del profesorado. Podemos deducir que son conceptos que este considera esenciales en la materia. Junto a ellos, destaca claramente el de perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015), al que más del 70% valora con un 5. La elección prioritaria de dicho concepto coincide con la existencia de una amplia variedad de propuestas que tanto para primaria como para secundaria apuestan por el trabajo con la empatía histórica. Dichas investigaciones han demostrado el interés del mismo para evitar el presentismo que en muchas ocasiones caracteriza el tratamiento de determinadas temáticas y momentos históricos, así como para lograr aproximar al alumnado a la perspectiva de los protagonistas y al contexto de la época en la que dichos hechos o acontecimientos se enmarcan (Domínguez, 2015). Pero, sobre todo, una de las cuestiones fundamentales, indicada por algunos estudios, es el rol de la contextualización histórica y la empatía para la formación ciudadana del alumnado (Santacana i Mestre *et al*., 2016). La presentación de situaciones diversas, con distintas respuestas posibles, es una cuestión clave para fomentar en los y las estudiantes el razonamiento informal, esencial para que desarrollen capacidades de reflexión acerca de decisiones que pueden surgir en su vida diaria (Limón y Carretero, 1997; Santacana i Mestre *et al*, 2016). La alta valoración de dichos conceptos por parte del profesorado en formación refleja en este sentido su interés por fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas en el alumnado, apostando por el potencial de las ciencias sociales como herramienta para la educación para la ciudadanía (Gómez Carrasco *et al*., 2021; Pagés, 2009).

Finalmente, por lo que respecta a la valoración que los y las futuros/as docentes hacen de las diversas metodologías propuestas para el trabajo con ciencias sociales y, en particular, con el pensamiento histórico, en las aulas de educación primaria, se confirman también las últimas tendencias que plantean investigaciones recientes (Miralles Martínez y Gómez Carrasco, 2018). Todos y todas las participantes apuestan

claramente por el uso de metodologías que impliquen la participación activa del alumnado en el aula. El escaso valor concedido, como apuntábamos, a las clases expositivas, a pesar de constituir el método tradicionalmente más utilizado en la materia de ciencias sociales, constituye un indicador esencial en este sentido. Es la propia experiencia como discentes del profesorado, tal y como muchos de los y las participantes indicaron, la que explica este rechazo, así como el desconocimiento de las posibilidades que dicha metodología puede ofrecer también, implementada de forma correcta y a las que aluden algunos estudios recientes (Gómez Carrasco *et al*., 2018). Dichos trabajos han puesto el acento en el interés de dichas metodologías en conexión con ciertas tareas, especialmente para realizar planteamientos introductorios y para reforzar la comprensión de determinados conceptos, sintetizando la información al alumnado (Gómez Carrasco *et al*., 2018). Lógicamente, no se trata de entender la clase de ciencias sociales como una lección magistral orientada exclusivamente a transmitir información, sino lograr que esta última sea significativa para el alumnado y genere en el mismo interés y reflexión acerca de lo que se le explica, fomentando su participación y, en definitiva, la interacción estudiante – profesor/a (Quinquer, 2004).

Frente a las metodologías expositivas, otras se confirman como las preferidas entre los y las docentes en formación, como el método de proyectos, considerado por algunos autores como una de las alternativas a los métodos tradicionales (De la Calle, 2016) y el aprendizaje basado en juegos y la gamificación. Ambas metodologías tienen un punto en común y es la mayor motivación del alumnado, cuestión que los define principalmente frente a las clases expositivas tradicionales que han predominado en la enseñanza de las ciencias sociales.

En cualquier caso, y si bien ambas tienen un especial interés para el aprendizaje de esta materia, como han reflejado trabajos recientes (Ayén, 2017; De la Calle, 2016; Llopis y Balaguer, 2016; Quinquer, 2004; Redondo, 2016), llama la atención que el profesorado no haya dado prioridad a otras también fundamentales para implementar actividades de trabajo con el pensamiento histórico en las aulas de primaria (Miralles Martínez y Gómez Carrasco, 2018), como es, por ejemplo, el

caso de las TIC (Miralles Martínez, 2011; Miralles Martínez *et al.*, 2013).

6. CONCLUSIONES

Para concluir, podemos decir que los resultados obtenidos han logrado responder a la pregunta de investigación planteada al inicio de nuestro trabajo, así como a los objetivos específicos indicados. Por un lado, han puesto de manifiesto el alto grado de motivación e interés de los y las docentes en formación por los conceptos de pensamiento histórico y las competencias asociadas a los mismos. Por otro lado, y entre estas últimas, se identifica una amplia valoración de todas ellas, destacando especialmente el interés que atribuyen a la integración de la perspectiva histórica para abordar el trabajo con ciencias sociales e historia en educación primaria. Finalmente, se ha podido advertir un escaso conocimiento, por parte de los futuros maestros y maestras, de herramientas y estrategias para implementar el trabajo con los conceptos y competencias de pensamiento histórico en las aulas, aspecto que deja patente una mayor necesidad de formación en este sentido. Dicha formación debe realizarse lógicamente durante los estudios de grado y a través de materias específicas de didáctica de las ciencias sociales, pero también, debe partir de etapas educativas anteriores, que fomenten en el alumnado, ya desde momentos tempranos el trabajo con dichos conceptos y una concepción de la historia distinta a la que tradicionalmente define la enseñanza y el aprendizaje de esta materia.

7. REFERENCIAS

Arias Ferrer, L. y Casanova, E. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana i Mestre (coords.) Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp. 121-136). Trea.

Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 86, 7-15.

Bardavio, A. y Mañé, S. (2018). El campo de aprendizaje de la Noguera. Formar desde la arqueología y el patrimonio de la prehistoria en la educación pública. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.) Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp. 291-328). Trea.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). Teaching History for the Common Good. Lawrence Erlbaum.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Routledge.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82, 7-12.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Grao.

Egea Vivancos, A y Arias Ferrer, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L., Arias, L. y J. Santacana i Mestre (coords.) Y la arqueología llego al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp 217-230). Trea.

Fontal Merillas, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. Patrimonio y Educación. Revista Patrimonio Cultural de España, Patrimonio y Educación, 5, 21-41.

Fontal Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. Arte, Individuo y Sociedad, 30(3), 483-500. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754

Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. Revista de Estudios Sociales, 52, 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

Gómez Carrasco, C. J. y Sobrino, D. (2018). Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.) (2018). La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza (pp. 111-125). Octaedro

Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Manuel Souto, X. (eds.) (2021). Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Octaedro.

Gómez Carrasco, C. J., Ortuño, J. y Miralles Martínez, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Octaedro.

Gómez Carrasco, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, 6(11), 5-27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Levstik, L. S. y Barton, K. (2008). Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Routledge.

Limón, M. y Carretero, M. (1997). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero (coord.) Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia (pp. 97-117). Aique.

López Facal, R., Velasco, L., Santidrián V. M. y Armas, X. A. (eds.) (2011). Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Didáctica de la Historia. Universidad de Santiago de Compostela.

López Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (eds.) Enseñanza de la historia y competencias educativas. Graó.

Llopis, M. A. y Balaguer, P. (2016). El uso del juego en educación. Gamificación. En O. Chiva y M. Martí (coords.) Métodos pedagógicos activos y globalizadores (pp. 85-101). Graó.

Mendioroz-Lacambra, A. y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. Arte, Individuo y Sociedad, 32(3), 767-781.

Miralles Martínez, P. (2011). La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica (pp. 126-142). Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional de México.

Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (coords.) (2018). La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza. Octaedro.

Miralles Martínez, P. y Monteagudo-Fernández, J. (2019). Métodos, instrumentos y procedimientos para conocer cómo se evalúan las competencias históricas. Educar Em Revista, 35(74), 127–144. https://doi.org/10.1590/0104-4060.64404

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. y Arias, L. (2013). Social sciences teaching and information processing. An experience using webquests in Primary Education teacher training. Universities and knowledge society Journal (RUSC), 10(2), 344-357.

Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. Revista de Educación, 371, 9-34. http://10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 7, 69-91.

Ponsoda, S., Iglesias, M. J., Díez, R., Lozano, I. y Candela, V. (2022). La enseñanza del pensamiento histórico en Educación Infantil. Una investigación sobre la práctica docente. En J. C. Bel, J. C. Colomer y Alba, N. de (eds.) Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Vol. 2 (pp. 443-450). Universidad de Alicante.

Prats, J. y Santacana i Mestre, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.) Didáctica de la Geografía y la Historia (pp. 13-29). Graó.

Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. Clío. History and History Teaching, 39.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 40, 7-22.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2° ESO. Clío. History and History Teaching, 39.

Sáiz, J. y Gómez Carrasco, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez y T. Izquierdo (eds.) La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y propuestas (pp. 105-122). Editum.

Sáiz, J. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 175-190. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701

Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. Revista de Estudios Sociales, 52, 87-101.

Santacana i Mestre, J., Martínez, T. y Martín, C. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el método de problemas: entre el razonamiento histórico y la empatía. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (eds.) Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI (pp. 105-119). Trea.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío y asociados. La Historia enseñada, 14, 34-56. https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674

Seixas, P. y Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. Educational Psychology Review, 20, 87-110. http://10.1007/s10648-007-9056-1

VanSledright, B. A. (2002). In search of America's past. Learning to read history in elementary school. Teacher College Press.

VanSledright, B. A. (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy. Routledge.

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). Reading like a historian: teaching literacy in middle & high school history classrooms. Teachers College Press.

FESTIVALES, EXPOSICIONES Y CICLOS DE CONCIERTOS: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA *HISTORIA DE LA MÚSICA* DEL "GRADO DE GESTIÓN CULTURAL"

OLIMPIA GARCÍA-LÓPEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los resultados de una investigación vinculada a la práctica educativa en el marco de la Educación Superior que se centra en el análisis de las sesiones prácticas realizadas en la asignatura *Historia de la música* del "Grado de Gestión Cultural" de la Universidad de Córdoba durante el segundo cuatrimestre del curso 2022/23.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA GESTIÓN CULTURAL

La gestión cultural es "un proceso de promoción e intermediación, que utiliza la eficiente administración de recursos en un determinado contexto para ofertar bienes y servicios culturales" (FEAGC, 2009, p. 3). En este sentido, el gestor cultural puede definirse como aquel profesional que:

> hace posible y viable en todos los aspectos un proyecto u organización cultural, que desarrolla y dinamiza los bienes culturales, artísticos y creativos dentro de una estrategia social, territorial o de mercado realizando una labor de mediador entre la creación y los bienes culturales, la participación, el consumo y el disfrute cultural. (FEAGC, 2009, p. 4)

Por tanto, el trabajo del gestor cultural "constituye la eficiente administración de recursos ordenada a la consecución de objetivos que afecten

a la promoción y al desarrollo de la cultura con funciones de planificación, coordinación, producción, comunicación y evaluación" (p. 4). Así, como apunta Delgado (1988), el gestor cultural utiliza los métodos que tienden a armonizar las exigencias de los proyectos culturales creativos con las exigencias del territorio, pero, como recalca la FEAGC (2009), "sin olvidar las relaciones locales y globales a la hora de actuar y pensar, cuando organizamos proyectos artísticos" (p. 4).

2.2. La formación del gestor cultural

A la hora de reflexionar sobre la formación que precisa un gestor cultural, conviene tener presente que este debe convertirse en un mediador entre el mundo de la creación, el consumo cultural y la participación ciudadana, mundos que exigen estrategias específicas e incluso contradictorias entre sí que hay que saber conciliar (Sánchez-Olmos y Rodríguez-Ferrándiz, 2017, p. 197). Aunque los procesos modernos de gestión cultural, en su más amplio sentido, pueden remontarse en España a tiempos de la Ilustración, la figura del gestor cultural, tal y como se concibe en la actualidad, nació en 1978, con una formación procedente de la práctica y la experiencia (FEAGC, 2008, p. 1). Según Melendo (2007), "con la llegada de la democracia y el desarrollo de las primeras políticas culturales en los ayuntamientos en 1979", fue surgiendo "un perfil de profesionales encargado de diseñar, gestionar y hacer efectivas esas políticas formando parte de un triángulo entre empresas, creadores y públicos" (p. 7). Además, añade que este desarrollo profesional se fue produciendo, de manera progresiva, "con un gran voluntarismo en los años ochenta, donde la formación autodidacta y el aprendizaje por ensayo/error eran los sistemas formativos imperantes" y no fue hasta el final de los ochenta y en los noventa especialmente cuando se produjo "el despegue profesional, tanto en el predominante sector público como en el cada vez más significativo sector privado" y se fue consolidando en la práctica esta nueva profesión" (p. 7).

Si en los inicios de esta profesión, el gestor cultural contaba con una formación autodidacta, procedente de la práctica y la experiencia, y empleaba el método de aprendizaje de "ensayo-error", en las dos últimas décadas los estudios de "Gestión cultural" se han consolidado en las

universidades españolas en forma de cursos de especialización, grados y másteres. Como apuntan Sánchez-Olmos y Rodríguez-Ferrándiz, en los últimos años también se ha reflexionado sobre las prácticas docentes más adecuadas para la formación del gestor cultural:

> La gestión cultural, que ha madurado en las últimas décadas como ejercicio profesional en España, ha promovido no solo una reflexión sobre la propia práctica […] sino también una reflexión sobre las prácticas docentes más adecuadas para la formación de gestores y programadores culturales y sobre el diseño de los títulos medios o superiores adaptados a las necesidades de la profesión, en sus diversos perfiles. (2017, p. 194)

Respecto a los perfiles profesionales del gestor cultural, hay que tener presente que el "Documento cero de la Gestión Cultural en España" (FEAGC, 2008) definió estos tres niveles, vinculados, cada uno de ellos, a una serie de competencias y funciones:

- Técnico Superior en Gestión Cultural (Gestor Cultural. Técnico Superior de Cultura, Grupo de clasificación A).
- Técnico Medio en Servicios Culturales (Gestor Cultural. Técnico Medio de Cultura, Grupo de clasificación B).
- Técnico Auxiliar de Servicios Culturales (Gestor Cultural. Técnico Auxiliar de Cultura. Grupo de clasificación C).

Dado que muchas de las competencias y funciones de los dos últimos perfiles profesionales son susceptibles de ser trabajadas desde la asignatura *Historia de la música* -por su relación con los objetivos, contenidos y competencias de esta materia-, se han tenido en cuenta en el diseño de las sesiones prácticas desarrolladas durante el curso 2022/2023.

TABLA 1. *Competencias y funciones del Técnico Medio en Servicios Culturales susceptibles de ser trabajadas desde la asignatura Historia de la música.*

Competencias	1. Proponer las planificaciones de acción para la infraestructura o espacio cultural que se le haya asignado. 4. Elaborar diferentes propuestas culturales surgidas de las necesidades detectadas en el territorio de actuación, y resolver las peticiones de los usuarios en referencia obligada a las necesidades culturales de la demarcación geográfica de competencia. 6. Programar a corto, medio y largo plazo actividades culturales. 8. Analizar los recursos de diversa índole, tangibles e intangibles, que propicia le entorno territorial y social, valorando las posibilidades de su aplicación para el desarrollo de proyectos culturales relevantes. 9. Conocer e identificar por medio de una actitud críticamente constructiva las instituciones relevantes, contextos característicos y campos de acción en el ámbito de la Cultura.
Funciones	1. Diseño de proyectos, planificación de programas culturales y estrategias de funcionamiento. 2. Asesoramiento en la dirección de programas culturales. 6. Programación cultural: planificación, contenidos, objetivos (éticos y estéticos), justificación, supervisión, evaluación, marcadores e indicadores, y análisis de su incidencia socioterritorial, resultados y conclusiones. 7. Relación con los medios informativos y de comunicación […]. 8. La composición, diseño, maquetación y edición de cartelería, programas de mano, revistas de tirada específica o bien general, u otro tipo de publicación impresa realizada con el fin de difundir y divulgar entre el público y los medios informativos las actividades culturales elaboradas desde el Área o Servicio correspondientes. 9. Supervisión y viso bueno de previo visionado y aprobación de su superior jerárquico de la composición y realización de cualquier formato de grabación que en “DVD”, “CD”, “VHS”, película u otro sistema, con fines de su difusión al conocimiento del público en general, sobre los proyectos, programaciones y/o actividades culturales, confeccionados desde el Área o Servicio correspondientes. 10. Realización de acuerdos y contratos con personas, entidades, empresas, instituciones u organismos de carácter público o privado.

Fuente: elaboración propia a partir de FEAGC, 2008, pp. 8-10

TABLA 2. *Competencias y funciones del Técnico Auxiliar de Servicios Culturales susceptibles de ser trabajadas desde la asignatura Historia de la música.*

Funciones	8. Definición de los proyectos de animación cultural, así como de la programación de su desarrollo y realización, asegurando la adecuación al colectivo al que irán destinados. 10. Redacción y corrección, previamente a su edición correspondiente, de las pruebas tipográficas de los programas de mano, tanto los específicos de determinadas actuaciones culturales que así los requieran (artes musicales y escénicas esencialmente), como las revistas, folletos, boletines u otros medios escritos de divulgación, que con carácter regular y periódico se impriman y editen para la adecuada tirada de estos ejemplares y posterior difusión propagandística de las actividades culturales programadas por el Área o empresa competentes con la finalidad de su conocimiento por parte de público en general. 11. Control con rigor profesional y regularidad sistemática de la distribución y adecuada difusión de publicidad de las actividades culturales emprendidas: e-mail de campañas propagandísticas mediante mensajes emitidos por medio de la telefonía móvil y/o "Internet", invitaciones, control protocolario de los actos culturales que así lo requieran. Supervisión y contacto con los medios informativos (prensa, radio, televisión, agencias profesionales de la información del adecuado y correcto funcionamiento de la transmisión en torno a la programación cultural).

Fuente: elaboración propia a partir de FEAGC, 2008, pp. 13-14

Por otra parte, se ha considerado que algunos de los principios éticos y los deberes profesionales, individuales y colectivos que facilitan su aplicación incluidos en el *Código deontológico de la gestión cultural* (FEAGC, 2009) podían tenerse presentes, también, a la hora de confeccionar las actividades de las sesiones prácticas realizadas en la asignatura *Historia de la música*.

TABLA 3. *Principios éticos y deberes profesionales, individuales y colectivos del gestor cultural susceptibles de ser trabajos desde la asignatura Historia de la música.*

Hacia la sociedad	Principio ético: El gestor cultural contribuye al desarrollo de la sociedad, a partir del respeto a la dignidad e igualdad humana, velando por la efectividad de los derechos y libertades culturales.
	Son deberes del gestor cultural con respecto a la sociedad: 2. Conservar y difundir el patrimonio cultural para garantizar su valor cultural y contribuir a la preservación de la memoria colectiva. 3. Promover y desarrollar actividades de difusión cultural para garantizar la oportunidad de todas las personas, independientemente de su condición física, psíquica o socioeconómica a participar de la cultura. 4. Promover la ampliación de públicos y el fomento de la participación cultural como elementos de ciudadanía. 5. Facilitar y promover la investigación científica como base del progreso social y cultural de la sociedad. 6. Reconocer y respetar los derechos de autor que se derivan de las producciones y las creaciones intelectuales.

Fuente: elaboración propia a partir de FEAGC, 2009, pp. 8-9

En opinión de Sánchez-Olmos y Rodríguez-Ferrándiz (2017), la formación superior de los futuros profesionales de la gestión cultural es "un reto que requiere estrategias de innovación docente" que preparen al alumnado "para la inserción laboral en un contexto competitivo", señalando que una de las mayores preocupaciones de los estudiantes universitarios es "la necesidad de adquirir los conocimientos teóricos, pero sobre todo prácticos, que les permitan conectar con el mundo laboral" (p. 194). Por otra parte, Ariño (2005) señala que "hemos de abandonar el modelo fordista de universidad que produce titulados en serie y hemos de entrar en un nuevo modelo, personalista, que se orienta hacia la capacitación del aprendizaje autónomo de los estudiantes" (p. 48). Asimismo, este autor defiende que "la Universidad debe analizar su entorno, observar qué sucede en la sociedad y aportar respuestas adecuadas a los cambios que experimenta" (p. 49). Por tanto, en el presente capítulo se reflexiona sobre las sesiones prácticas realizadas en la asignatura *Historia de la música* durante el curso 2022/2023, experiencias que han sido diseñadas poniendo el foco en la innovación, en la adquisición de contenidos prácticos, en la potenciación del aprendizaje autónomo del alumnado y en la transferencia a la sociedad.

Ariño defiende que, teniendo en cuenta la sociedad actual, es necesario capacitar al futuro gestor cultural para desarrollar tareas especializadas orientadas a "promover, propiciar, favorecer, estimular la participación y la creatividad cultural":

> En las sociedades complejas contemporáneas, donde la dimensión cultural, la esfera cultural y los productos culturales adquieren singular importancia, junto a la gran diversidad de empleos del sector cultural, se precisa también desarrollar tareas especializadas orientadas a promover, propiciar, favorecer, estimular la participación y la creatividad cultural. (2005, p. 49)

Por tanto, en las asignaturas del "Grado de Gestión Cultural" se deberían desarrollar capacidades vinculadas a estas tareas (Ariño, 2005, p. 50), las cuales, por su relación con la asignatura *Historia de la música*, han sido también tenidas en cuenta a la hora de diseñar las sesiones prácticas de esta materia:

- Diagnosticar situaciones (conocer las demandas y necesidades de la población).
- Planificar servicios (elaborar proyectos, planes estratégicos, propuestas, contenidos, catálogos, etc.).
- Gestionar recursos financieros, humanos y organizativos (para lo que es necesario saber tomar decisiones en un entorno cooperativo).
- Comunicar programas (estar en contacto con la realidad a través de múltiples canales comunicativos).
- Evaluar resultados (analizar críticamente lo realizado).

2.3. La música en los estudios de "Gestión Cultural": un acercamiento a los festivales de música

En la actualidad, salvando el estudio de García-Peinazo (2019), no existen publicaciones que hayan reflexionado sobre las prácticas educativas vinculadas a la música en los estudios de "Gestión Cultural". Este autor propone "diversas aplicaciones didácticas del *podcast* para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura *Historia de la música* en el ámbito

universitario", y fundamenta la utilidad de esta herramienta para el "estudio, análisis y gestión de eventos musicales preexistentes -festivales, ciclos de conciertos, etc.- con el alumnado de Grado de Gestión Cultural" (p. 73). De esta forma, le permite trabajar "repertorios de música académica que forman parte de los contenidos de la asignatura, y descubre cómo estos son gestionados por parte de instituciones y organismos públicos y privados", aspectos que considera fundamentales en la formación de los futuros profesionales de la gestión cultural (p. 74).

García-Peinazo (2019) defiende que la orientación de la asignatura *Historia de la música* requiere de un enfoque que "prime una dimensión crítica de la acción del hecho sonoro en las esferas social, económica, política y cultural desde la Antigüedad al siglo XXI, en consonancia con los postuladores emprendidos en los años ochenta del siglo XX por la denominada Nueva Musicología, así como por la Historia Cultural de la Música". Sin embargo, señala que, al mismo tiempo, es preciso que "el alumnado conozca aspectos relativos a compositores, obras, géneros y repertorios, todos ellos revisados críticamente por dichas corrientes musicológicas, pero que forman parte indisoluble de las programaciones en eventos musicales" (p. 75).

Como apuntan Sánchez-Olmos y Rodríguez-Ferrándiz (2017), "el mundo del espectáculo en vivo, los festivales y los eventos musicales se ha diversificado mucho en los últimos años", ya que incluye "tanto la gestión de espacios de difusión escénica, musical o de ocio, como la producción de festivales y de eventos efímeros, pasando por la gestión de compañías y de proyectos de producción complejos". Estos autores destacan, además, la existencia de "una gran diversidad de modelos de gestión -público, privado o mixto- y de propuestas artísticas, de lo más tradicional o clásico a lo más alternativo o multimedia", aludiendo que "la complejidad creciente de los procesos de gestión, producción y comunicación exige profesionales preparados, capaces de actuar en el ámbito local pero también internacional, con una mirada amplia, que les permita definir, dimensionar y evaluar con éxito los diferentes modelos existentes y adaptarse a los retos de los próximos tiempos" (p. 193).

Por su parte, de cara al alumnado del "Grado de Gestión Cultural", García-Peinazo (2019) sostiene que el "análisis y diagnóstico de un evento

preexistente desarrollado en España relacionado con alguno de los periodos de la historia de la música occidental" permite conocer "la manera en que la historia de la música occidental es gestionada desde políticas culturales, instituciones y organismos públicos y privados, así como familiarizarse con los principales elementos que componen los festivales de estas características" (p. 78). En este sentido, en las prácticas desarrolladas en la asignatura *Historia de la música* se han examinado distintas tipologías de eventos musicales celebrados en nuestro país (festivales, exposiciones y ciclos de conciertos), así como la gestión de instituciones culturales y la producción de conciertos en agrupaciones musicales vinculadas a los mismos.

Desde la década de 1980, los festivales han sido estudiados desde la antropología, la sociología, el periodismo, el ámbito de los negocios, la industria cultural y el turismo, y, más recientemente, desde la musicología. En la actualidad, existen estudios centrados en festivales europeos (Négrier, Bonet y Guérin, 2013), de la Península Ibérica (Moreno Fernández, 2019) y de América Latina (Spencer Espinosa, 2020). Sin embargo, Marín-López (2022) sostiene que "los musicólogos se han interesado por los festivales de música folclórica o tradicional y de canción moderna comercial", de forma que "los trabajos monográficos sobre festivales de música clásica son más reducidos, y sobre los de música antigua casi inexistentes, al menos para el caso español" (p. 24). A pesar de ello, este autor destaca las publicaciones dedicadas a los festivales más antiguos e internacionales de nuestro país, como el Festival Internacional de Santander (Ferrer Cayón, 2016), el Festival Internacional de Música y Danza de Granada (Kastiyo y Pino, 2001) o las Semanas de Música Religiosa en Cuenca (Mozo Carambio, 2014), y monografías como la dedicada a la Semana de Música Antigua de Estella (García Goñi, 2019).

Como apunta Marín-López, los festivales, que en los últimos años han aumentado su número de forma exponencial, juegan un papel fundamental en cuestiones como la conformación de los gustos, la construcción de nuevos cánones y el desarrollo de prácticas alternativas de consumo musical, aspectos que interesan al futuro gestor cultural:

> En las últimas décadas, se ha incrementado de manera exponencial el número de festivales de música de diversos géneros[…], como parte de un proceso general de festivalización de la cultura en el que operan no solo agendas culturales, sino también económicas, políticas, sociales y turísticas, algo que forma parte del ADN de estos eventos desde sus orígenes. Los festivales, entendidos como espacios de educación no formal en los que se intercambian y resignifican conocimientos, han jugado también un papel clave en la conformación de los gustos, la construcción de nuevos cánones, el desarrollo de hábitos alternativos de consumo cultural y la exhibición de nuevas modalidades de performance. (2022, p. 24)

Para este autor, los *festival studies* constituyen "una pionera línea de investigación que se integra dentro del poliédrico campo multidisciplinar de los estudios de eventos (*event studies*)".[58] Conviene aclarar que, "bajo la etiqueta de "festival" se integran no solo festivales, sino también fiestas, celebraciones y otros eventos musicales temáticos, de carácter público, que adoptan formas y significados muy distintos" (Marín-López, 2022, p. 23). En este sentido, en las prácticas desarrolladas en la asignatura *Historia de la música* del curso 2022/2023, se ha puesto el foco en festivales, exposiciones y ciclos de conciertos.

3. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación es conocer la percepción que tiene el alumnado que cursa de la asignatura *Historia de la música* del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las actividades realizadas en las sesiones prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura, al afianzamiento de sus contenidos y a la adquisición de las competencias del grado, así como el grado de satisfacción del estudiantado con las experiencias propuestas por la profesora.

[58] Algunos trabajos de referencia en los *festival studies* son Getz (2010), Bennet y Woodward (2014) y Mair (2018).

4. METODOLOGÍA

4.1. Descripción del contexto: la asignatura de *Historia de la música* del "Grado de Gestión Cultural" de la Universidad de Córdoba

La experiencia fue implementada en la asignatura *Historia de la música*, materia obligatoria, de 6 créditos, que se cursa en el segundo cuatrimestre del tercer curso del "Grado de Gestión Cultural" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba. Esta es una asignatura vinculada que se imparte de forma conjunta con el alumnado del tercer curso del "Grado de Historia del Arte". Además, en ella se encuentran matriculados también estudiantes del "Itinerario conjunto de Grado de Historia y Grado de Historia del Arte".

Conviene también señalar que, previamente, en el segundo curso del "Grado de Gestión Cultural" y en el primer curso del "Grado de Historia del Arte", el alumnado ha realizado la asignatura *Lenguajes artísticos: introducción al lenguaje de la música y al análisis de la fotografía y el cine*, otra materia obligatoria en la que el Área de Música tiene asignados 3 créditos.

Semanalmente, el alumnado recibía cuatro horas de docencia, distribuidas en: tres horas a las que asistía el grupo grande, centradas en los contenidos teóricos, y una hora a la que concurría el grupo mediano (la mitad del grupo), en la que se trabajaban los contenidos prácticos. Todos los estudiantes del "Grado de Gestión Cultural" pertenecían al grupo mediano 1.

4.1.1. Objetivos

Los objetivos que se incluyen en la guía docente de esta asignatura son:

1. Adquirir los conocimientos básicos de la historia de la música occidental.
2. Aprender a reconocer los principales estilos musicales.
3. Relacionar las características de cada estilo con su contexto histórico y cultural.

4. Conocer las principales formas, usos, funciones y significados de la música a lo largo de la historia.

5. Analizar los discursos y prácticas musicales en la sociedad y la cultura desde la Antigüedad hasta la actualidad.

4.1.2. Contenidos teóricos

Los contenidos teóricos que aparecen en la guía docente de esta asignatura son:

- Tema 1. Introducción al estudio de la música occidental.
- Tema 2. La música en la Antigüedad: Grecia y Roma.
- Tema 3. La música en la Edad Media.
- Tema 4. La música en el Renacimiento.
- Tema 5. La música en el Barroco.
- Tema 6. La música en el Clasicismo.
- Tema 7. La música en el siglo XIX.
- Tema 8. La música en el siglo XX.

Los contenidos prácticos vinculados a esta asignatura en la guía docente son:

1. Audición, lectura y visualización de documentos significativos para su análisis y comentario desde un punto de vista musical.

2. Análisis de proyectos y eventos musicales vinculados a la historia de la música.

3. Asistencia a conciertos y/o conferencias (en fechas a determinar, dependiendo de la programación de la temporada), y realización de trabajos relacionados con estas actividades.

4.1.3. Competencias

Las competencias del "Grado de Gestión Cultural" que se especifican en la guía docente de esta asignatura son:

- CE1. Conocimiento de las grandes corrientes artísticas y literarias de la humanidad.

- CE3. Conocimiento de las grandes producciones culturales del pasado y del mundo actual y del pensamiento de la humanidad.
- CE4. Conocimiento de la producción cultural actual: cine, danza, teatro, música, artes emergentes.
- CE13. Conocimiento, comprensión e interpretación de la realidad social, política y cultural del mundo contemporáneo.
- CE 22. Conocimiento de los mercados culturales y la industria cultural (artes escénicas, música, artes plásticas y audiovisuales, cine, literatura y artes emergentes).

4.2. Descripción de los participantes: el alumnado de la asignatura de *Historia de la música* del "Grado de Gestión Cultural" de la Universidad de Córdoba

Durante el curso 2022/2023, el alumnado que asistía con regularidad a la asignatura de *Historia de la música* estaba conformado por 59 estudiantes: 5 del "Grado de Gestión Cultural" y 54 del "Grado de Historia del Arte".

TABLA 4. *Estudiantes que asistían con regularidad a la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023*

Nº de estudiantes	Grado
22	3º Grado de Historia del Arte
8	4º Itinerario conjunto de Grado de Historia y Grado de Historia del arte -Plan antiguo-
16	2º Itinerario conjunto de Grado de Historia y Grado de Historia del arte -Plan nuevo-
5	Alumnado internacional – Grado de Historia del Arte
3	Alumnado SICUE – Grado de Historia del Arte
4	3º Grado de Gestión Cultural
1	Alumnado internacional – Grado de Gestión Cultural

Fuente: elaboración propia.

4.3. Descripción de la experiencia: las prácticas realizadas durante el curso 2022/2023

En las sesiones prácticas, el alumnado de ambos grados coincidía en clase, pero, teniendo en cuenta que los contenidos prácticos y las competencias eran distintas para cada grado, tuvieron que realizar actividades diferentes. Por tanto, se diseñaron una serie de prácticas específicas para el alumnado de cada grado en las que los estudiantes pudieron trabajar de forma autónoma, en pequeño grupo o de forma individual, con sus ordenadores y auriculares.

A través de las diez sesiones realizadas a lo largo del cuatrimestre se pretendía conocer y analizar críticamente las labores de gestión desarrolladas en instituciones culturales y/o musicales, así como las desarrolladas en torno a eventos musicales celebrados en España (festivales, exposiciones y ciclos de conciertos) y a agrupaciones musicales del país. Asimismo, estas actividades tenían como finalidad el acercamiento, de forma práctica, a los diferentes periodos de la historia de las músicas académicas occidentales -articulados en los ocho contenidos teóricos de la asignatura- y a las labores que en torno a estas músicas realiza el gestor cultural.

TABLA 5. *Prácticas realizadas por el alumnado del "Grado de Gestión Cultural" en la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023.*

Nº	Fecha	Título	Agrupamiento
1	23/02/23	Gestión musical en instituciones culturales (I): el Centro de Documentación Musical de Andalucía	Grupal
2	02/03/23	Gestión musical en instituciones culturales (II): el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. La música en el Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía y en la Guía Digital del Patrimonio Cultural de Andalucía	Grupal
3	09/03/23	Gestión de exposiciones de música antigua. El caso de la exposición "Músicas en la Antigüedad" (CaixaForum)	Grupal
4	16/03/23	Gestión de festivales de música medieval. El caso del "Festival Internacional de Música Medieval – Castillos y Batallas de Jaén"	Grupal
5	23/03/23	Gestión de festivales de música en torno a la figura de un compositor español renacentista. El caso del "Festival Internacional de Música Abvulensis de Ávila"	Grupal

6	20/04/23	Organización y producción de conciertos musicales. El caso del grupo de música antigua "Accademia del Piacere"	Grupal
7	27/04/23	Gestión de actividades musicales para conmemorar el nacimiento de un pintor universal: el "Año Murillo" y el "Festival de Música Antigua de Sevilla"	Grupal
8	04/05/23	Conferencia de Juan Ramón Lara, jefe de producción del grupo de música antigua "Accademia del Piacere"	Grupal
9	11/05/23	Análisis de "MusaE": música y patrimonio museístico. Conferencia de Esther Viñuela, coordinadora del proyecto desde 2015 a 2019	Individual
10	13/04/23 04/05/23	Asistencia al concierto de la Orquesta de Córdoba	Individual

Fuente: elaboración propia

4.4. Descripción del instrumento: el cuestionario sobre las prácticas de la asignatura *Historia de la música* del "Grado de Gestión Cultural"

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario online diseñado *ad hoc* con la herramienta *Google Forms*, que debía ser cumplimentado de forma voluntaria y anónima por el alumnado una vez finalizasen las prácticas e incluía:

- Una encuesta de medición compuesta por 14 preguntas basada en la escala de Likert, con una escala del 1 al 5, desde "Nada de acuerdo" a "Totalmente de acuerdo". Esta encuesta se dividía en cuatro secciones:

    1. Objetivos de la asignatura de *Historia de la música* (5 preguntas).
    2. Adquisición de competencias del "Grado de Gestión Cultural" (5 preguntas).
    3. Contenidos teóricos de la asignatura de *Historia de la música* (1 pregunta).
    4. Contenidos prácticos de la asignatura de *Historia de la música* (3 preguntas).

- Una pregunta abierta sobre fortalezas, debilidades y sugerencias del conjunto de las diez prácticas que componen esta experiencia.

– Valoraciones numéricas del 1 al 10 para cada una de las diez prácticas que componen esta experiencia, así como de las prácticas en general.

5. RESULTADOS

Los 5 estudiantes que asistían regularmente a clase y que participaron en esta experiencia respondieron el cuestionario. Esto ha permitido obtener los resultados que se exponen a continuación.

5.1. Percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura

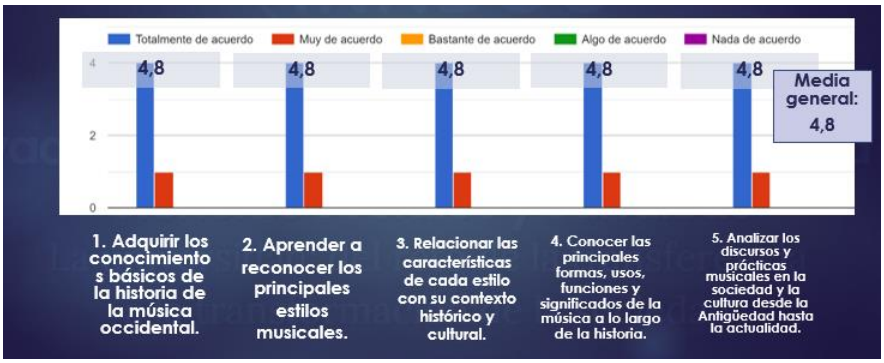
En relación con la percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura, se preguntó al alumnado por su percepción sobre la contribución de las prácticas a cada uno de los cinco objetivos de la asignatura. Para operar con los resultados de la encuesta de medición basada en la escala de Likert, las respuestas se convirtieron en un número del 1 al 5, siendo "Totalmente de acuerdo " 5, "Muy de acuerdo" 4, "Bastante de acuerdo" 3, "Algo de acuerdo" 2 y "Nada de acuerdo" 1. La media de las respuestas en cada uno de estos objetivos fue de 4,8, evidenciando que el alumnado se mostró entre "Muy de acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" con que las prácticas habían contribuido a cada uno de los objetivos de la asignatura.

TABLA 6. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura Historia de la música.*

Objetivos	Media
1. Adquirir los conocimientos básicos de la historia de la música occidental.	4,8
2. Aprender a reconocer los principales estilos musicales.	4,8
3. Relacionar las características de cada estilo con su contexto histórico y cultural.	4,8
4. Conocer las principales formas, usos, funciones y significados de la música a lo largo de la historia.	4,8
5. Analizar los discursos y prácticas musicales en la sociedad y la cultura desde la Antigüedad hasta la actualidad.	4,8
Media general	4,8

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura* Historia de la música.



Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas del alumnado, se observa que la más recurrente fue "Muy de acuerdo", dada en 24 ocasiones -suponiendo un 80% del total de respuestas-, seguida de "Totalmente de acuerdo", que se dio 6 veces, de forma que las de "Nada de acuerdo", "Algo de acuerdo" o "Bastante de acuerdo" no se utilizaron.

GRÁFICO 1. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la consecución de los objetivos de la asignatura Historia de la música*

Fuente: elaboración propia

5.2. Percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos de la asignatura

En relación con la percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos de la asignatura, se preguntó al alumnado por su percepción sobre la contribución de las prácticas al conjunto de los ocho contenidos teóricos, por un lado, y a cada uno de los tres contenidos prácticos, por otro lado.

Respecto a los contenidos teóricos, 4 estudiantes -es decir, el 80%- se mostraron "Totalmente de acuerdo" con que las prácticas elaboradas en la asignatura habían servido para afianzar los contenidos teóricos, mientras que el restante se mostró "Muy de acuerdo".

GRÁFICO 2. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos teóricos de la asignatura Historia de la música*

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los contenidos prácticos, de nuevo, para operar con los resultados de la encuesta de medición basada en la escala de Likert, las respuestas se convirtieron en un número del 1 al 5. La media de las respuestas en cada uno de estos contenidos oscila entre 4,8 y 5, evidenciando que el alumnado se mostró entre "Muy de acuerdo" y

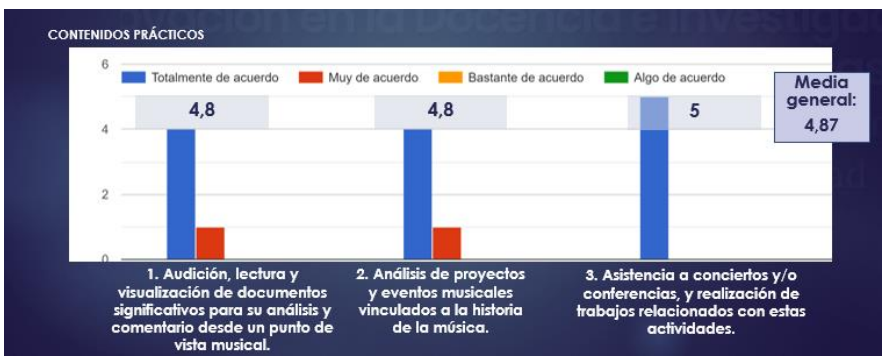
"Totalmente de acuerdo" con que las prácticas habían contribuido al afianzamiento de los contenidos prácticos de la asignatura.

TABLA 7. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos prácticos de la asignatura Historia de la música*

Contenidos prácticos	Media
1. Audición, lectura y visualización de documentos significativos para su análisis y comentario desde un punto de vista musical.	4,8
2. Análisis de proyectos y eventos musicales vinculados a la historia de la música.	4,8
3. Asistencia a conciertos y/o conferencias (en fechas a determinar, dependiendo de la programación de la temporada), y realización de trabajos relacionados con estas actividades.	5
Media general	4,87

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos prácticos de la asignatura Historia de la música*



Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas del alumnado, se observa que la más recurrente fue "Totalmente de acuerdo" -que supuso un 87% del total de respuestas-, seguida de "Muy de acuerdo" -que supuso el 13% restante-, no utilizándose las respuestas "Nada de acuerdo", "Algo de acuerdo" ni "Bastante de acuerdo".

GRÁFICO 3. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas al afianzamiento de los contenidos prácticos de la asignatura Historia de la música*

Fuente: elaboración propia

5.3. Percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas a la adquisición de las competencias del grado

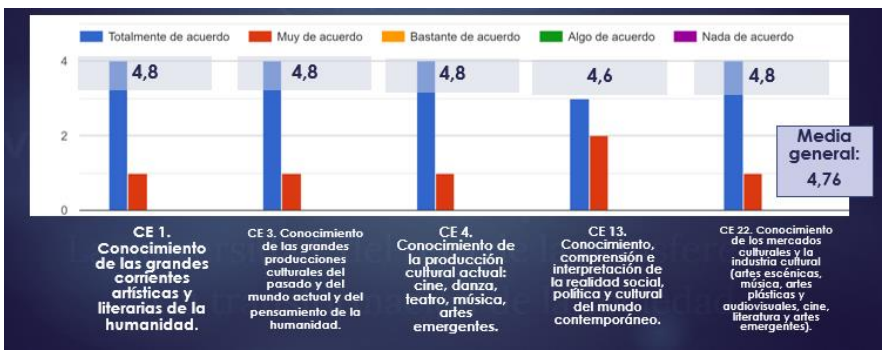
En relación con la percepción del alumnado sobre la contribución de las prácticas a la adquisición de las competencias del "Grado de Gestión Cultural", se preguntó al alumnado por su percepción sobre la contribución de las prácticas a cada una de las cinco competencias del grado que aparecían en la guía de la asignatura. De nuevo, para operar con estos resultados, las respuestas se convirtieron en un número del 1 al 5. La media de las respuestas en cada una de estas competencias oscila entre 4,6 y 4,8, evidenciando que el alumnado se mostró entre "Muy de acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" con que las prácticas habían contribuido a las competencias del "Grado de Gestión Cultural".

TABLA 8. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la adquisición de las competencias del grado*

Competencias	Media
CE 1. Conocimiento de las grandes corrientes artísticas y literarias de la humanidad.	4,8
CE 3. Conocimiento de las grandes producciones culturales del pasado y del mundo actual y del pensamiento de la humanidad.	4,8
CE 4. Conocimiento de la producción cultural actual: cine, danza, teatro, música, artes emergentes.	4,8
CE 13. Conocimiento, comprensión e interpretación de la realidad social, política y cultural del mundo contemporáneo.	4,6
CE 22. Conocimiento de los mercados culturales y la industria cultural (artes escénicas, música, artes plásticas y audiovisuales, cine, literatura y artes emergentes).	4,8
Media general	4,76

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la adquisición de las competencias del grado.*



Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas del alumnado, se observa que la más recurrente fue "Muy de acuerdo" -que supuso un 76% del total de respuestas-, ocupando el resto del porcentaje la de "Totalmente de acuerdo", ya que, de nuevo, no se utilizaron las respuestas de "Nada de acuerdo", "Algo de acuerdo" ni "Bastante de acuerdo".

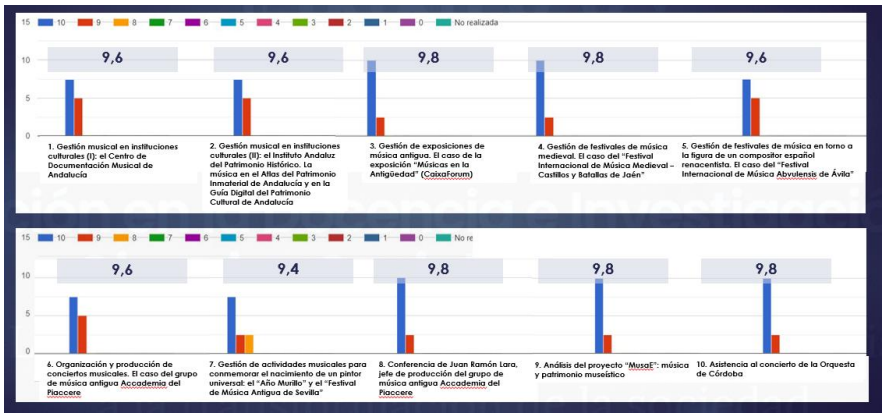
GRÁFICO 4. *Percepción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" sobre la contribución de las prácticas a la adquisición de las competencias del grado*

Fuente: elaboración propia

5.4. Grado de satisfacción del alumnado con las prácticas propuestas por la profesora

En relación con el grado de satisfacción del alumnado con las prácticas propuestas por la profesora, se solicitó al alumnado que, en función de la pertinencia, utilidad e interés de las prácticas en relación al "Grado de Gestión Cultural", calificaran con una nota del 0 al 10 a cada una de las prácticas. En la Figura 4, pueden verse los resultados obtenidos para cada una de las prácticas -apreciándose que todas las notas oscilan entre el 8 y el 10-, así como la nota media obtenida por cada una de las prácticas.

FIGURA 4. *Grado de satisfacción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" con las prácticas realizadas en la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023*



Fuente: elaboración propia

En la TABLA 9, se han ordenado las distintas prácticas de mayor a menor nota media obtenida. Se puede observar que cinco obtuvieron una media de 9,8, cuatro una media de 9,6 y una media de 9,4, de lo que puede deducirse que el grado de satisfacción con cada una de las prácticas fue muy alto.

TABLA 9. *Grado de satisfacción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" con las prácticas realizadas en la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023*

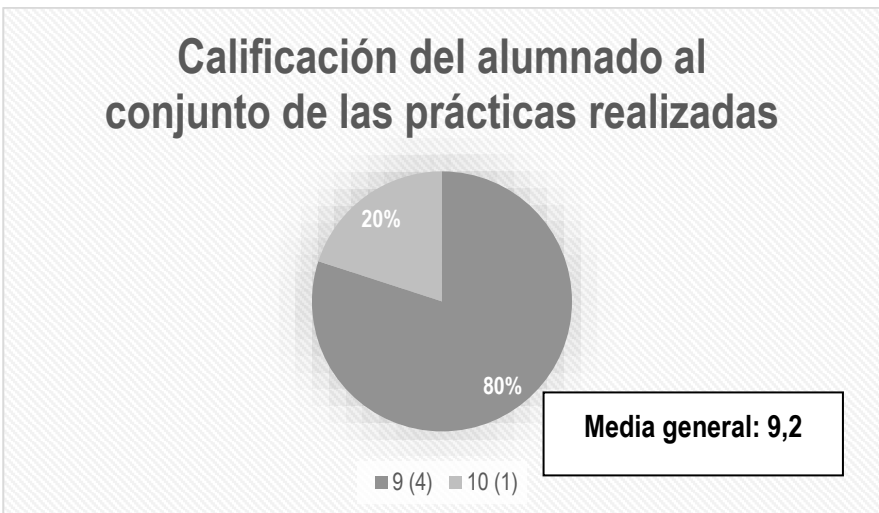
Nº	Título	Nota media
3	Gestión de exposiciones de música antigua. El caso de la exposición "Músicas en la Antigüedad" (CaixaForum)	9,8
4	Gestión de festivales de música medieval. El caso del "Festival Internacional de Música Medieval – Castillos y Batallas de Jaén"	9,8
8	Conferencia de Juan Ramón Lara, jefe de producción del grupo de música antigua "Accademia del Piacere"	9,8
9	Análisis de "MusaE": música y patrimonio museístico	9,8
10	Asistencia al concierto de la Orquesta de Córdoba	9,8
1	Gestión musical en instituciones culturales (I): el Centro de Documentación Musical de Andalucía	9,6
2	Gestión musical en instituciones culturales (II): el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. La música en el Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía y en la Guía Digital del Patrimonio Cultural de Andalucía	9,6

5	Gestión de festivales de música en torno a la figura de un compositor español renacentista. El caso del "Festival Internacional de Música Abvulensis de Ávila"	9,6
6	Organización y producción de conciertos musicales. El caso del grupo de música antigua "Accademia del Piacere"	9,6
7	Gestión de actividades musicales para conmemorar el nacimiento de un pintor universal: el "Año Murillo" y el "Festival de Música Antigua de Sevilla"	9,4
Promedio		9,68

Fuente: elaboración propia

A continuación, se pidió que, siguiendo los mismos parámetros, se calificara de forma general al conjunto de prácticas. Puede observarse que la respuesta más recurrente fue 9, dada en 4 ocasiones -que supuso un 80% del total de respuestas-, mientras que la restante fue 10. Ningún alumno concedió una nota inferior a 9 y la valoración media del conjunto de las prácticas fue de 9,2 sobre 10. Por tanto, se deduce que el grado de satisfacción con el conjunto de las prácticas fue muy alto.

GRÁFICO 5. *Grado de satisfacción del alumnado del "Grado de Gestión Cultural" con las prácticas realizadas en la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023.*

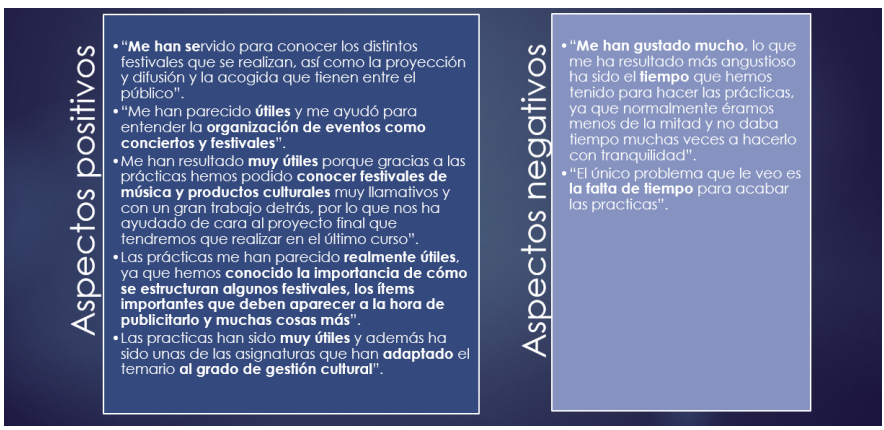


Fuente: elaboración propia

Asimismo, se incluyó una pregunta abierta en la que se preguntó al alumnado qué le habían parecido, en líneas generales, las prácticas, invitándoles a opinar sobre su utilidad, qué les habían aportado, qué

destacarían, si les habían gustado y qué mejorarían. Como aspectos positivos, el alumnado destacó que les habían resultado “muy útiles”, “útiles”, “realmente útiles” y que les habían servido y ayudado a “conocer los distintos festivales que se realizan, así como la proyección y difusión y la acogida que tienen entre el público”, a “conocer festivales de música y productos culturales muy llamativos”, a “entender la organización de eventos como conciertos y festivales” y “los ítems importantes que deben aparecer a la hora de publicitar” un festival. Además, se destacó que se había “adaptado el temario al Grado de Gestión Cultural”, algo que conlleva sus dificultades en una asignatura vinculada a otros grados. En cuanto a los aspectos negativos, dos estudiantes apuntaron la falta de tiempo para realizar las prácticas, indicando uno de ellos que el tiempo que habían tenido para hacer las prácticas les había resultado insuficiente ya que normalmente no acudían todos los estudiantes y no les daba tiempo “muchas veces a hacerlo con tranquilidad”.

FIGURA 5. *Síntesis de las respuestas a la respuesta abierta sobre fortalezas, debilidades y sugerencias del conjunto de las diez prácticas realizadas en la asignatura Historia de la música durante el curso 2022/2023*



Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, de los resultados del cuestionario se deduce que, según la percepción del alumnado, las prácticas han contribuido a la consecución de los objetivos de la asignatura, al afianzamiento de los contenidos teóricos y prácticos de la misma, y a la adquisición de las competencias del grado que aparecen especificados en la guía docente de esta materia. Asimismo, el grado de satisfacción del estudiantado con las experiencias propuesta por la profesora en estas sesiones es muy positivo, como muestra la calificación media de 9,2 que ha recibido el conjunto de prácticas realizadas, así como las respuestas del alumnado en la pregunta abierta. En cualquier caso, este es un estudio concreto de un caso singular con un número limitado de participantes. La presente investigación es una aproximación exploratoria inicial que se ha centrado en la percepción que el alumnado tiene sobre su propio proceso de aprendizaje, no siendo por tanto generalizable a otros contextos o realidades, pero que resulta de utilidad para valorar la conveniencia de este tipo de prácticas e implementar cambios que permitan mejorarlas en los próximos cursos.

7. REFERENCIAS

Ariño, A. (2005). La gestión cultural en el espacio europeo de educación superior. Una oportunidad histórica para su institucionalización. Periférica. Revista para el análisis de la cultura y el territorio, 6, 42-54. https://doi.org/10.25267/Periferica.2005.i6.04%20%20

Bennet, A. y Woodward, I. (2014). Festival Spaces, Identity, Experience and Belonging. En A. Bennett, J. Taylor e I. Woodward (Eds.), The Festivalization of Culture (pp. 11-25). Ashgate.

Delgado, E. (1988). La gestió cultural en els 90. Educar, 13, 93-103. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42205

FEAGC (2008). Documento cero de la gestión cultural en España. Perfiles profesionales de los gestores culturales. https://goo.gl/61MqSj

FEAGC (2009). Código deontológico de la Gestión Cultural. http://xestoresculturais.gal/docs/2009-codigo_feagc.pdf

Ferrer Cayón, J. (2016). El Festival Internacional de Santander (1932-1958). Cultura y política bajo Franco. Libargo.

García Goñi, M. (coord.) (2019). Stella Splendens. 50 aniversario de la Semana de Música Antigua de Estella. Gobierno de Navarra.

García-Peinazo, D. (2019). A la parrilla suena mejor: el podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. Tercio creciente. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural, 15, 73-84. https://doi.org/10.17561/rtc.n15.5

Getz, D. (2010). The Nature and Scope of Festival Studies. International Journal of Event Management Research, 5(1), 1-47. https://doi.org/10.1108/17852951011029298

Kastiyo, J. L. y Pino, R. (2001). El Festival Internacional de Música y Danza de Granada, 1952-2011. Comares.

Mair, J. (ed.) (2018). The Routledge Handbook of Festivals. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315186320

Marín-López, J. (2022). El reto de historiar un festival. En J. Marín-López y A. Mazuela-Anguita (Eds.), Me enamoran en Jaén: XXV aniversario del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza (pp. 15-28). Diputación Provincial de Jaén.

Melendo, J. L. (coord.) (2007). Libro blanco de las asociaciones de profesionales de la gestión cultural. FEAGC. https://feagc.com/wp-content/uploads/2016/04/libroblancofeagcoctubre2009.pdf

Moreno Fernández, S. (2019). El estudio de las celebraciones musicales en España y Portugal: explorando nuevas perspectivas. TRANS. Revista Transcultural de Música, 23. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/1db-final-trans-2019.pdf

Mozo Carambio, M. Á. (2014). XXXIX Semanas de Música Religiosa en Cuenca. Génesis y evolución. Diputación Provincial de Cuenca.

Négrier, E., Bonet, L. y Guérin, M. (eds.) (2013). Music Festivals, a Changing World. An International Comparison., Michel de Maule.

Sánchez-Olmos, C. y Rodríguez-Ferrándiz, R. (2017). Retroaliméntate de la cultura: entre práctica docente, evento cultural y proyección de creativos. En R. Roig-Vila (Coord.), Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria (pp. 193-204). Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/71038

Spencer Espinosa, C. (2020). Música, consumo y crítica cultural. Hacia un marco histórico y teórico para el estudio de los festivales en América Latina (1990-2020). Revista Argentina de Musicología, 21(2), 21-26. https://ojs.aamusicologia.ar/index.php/ram/article/view/327

MEMES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS

MARÍA NIETO-MARTÍNEZ
Universidad de Málaga

ÚRSULA RIVAS RUEDA
Universidad de Málaga

BORIS VAZQUEZ-CALVO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales cumplen dos funciones principales en el ámbito educativo. Primero, facilitan la transferencia de información y la comunicación en modalidades presenciales, híbridas o totalmente en línea. Segundo, con una buena instrucción, generan nuevos espacios y medios de trabajo intelectual, contribuyendo así a la formación competencial y letrada (Trigueros Cano et al., 2012).

En este contexto, la integración de las tecnologías digitales en las facultades de formación del profesorado en España ha sido un reto. Este desafío no solo implica un ajuste en la labor docente, sino que también requiere que el profesorado considere estas herramientas como ayudas didácticas para alcanzar objetivos pedagógicos superiores, más que como un fin en sí mismas. Además, es esencial fomentar un acercamiento lúdico y entretenido al conocimiento epistemológico y competencial sin obviar la tecnicidad de los programas formativos.

Sin embargo, una parte del profesorado prefiere continuar empleando clases magistrales, manuales y otros recursos que resultan familiares, mostrando actitudes reticentes al cambio educativo y a la introducción de tecnologías digitales en las aulas (Aliagas y Castellà, 2014; Aliagas y Mutlu, 2019). Esta resistencia al cambio puede explicarse por la curva

de aprendizaje que supone acceder a nuevos alfabetismos o literacidades, tanto para el profesorado universitario como para los docentes de niveles no universitarios.

Dadas estas nuevas realidades comunicativas y tecnológicas, es urgente que la formación universitaria y, de manera más significativa, la formación del profesorado, aborde de manera extensiva, exhaustiva y crítica el uso de tecnologías digitales en la educación.

En el panorama de estas nuevas realidades tecnológicas y comunicativas, los memes emergen como un fenómeno cultural relevante. Los memes, productos discursivos de la cultura popular digital, altamente virales y fácilmente compartibles, presentan una forma única y atractiva de comunicación e interacción que combina imágenes o vídeos cortos con texto superpuesto de carácter humorístico o satírico. Aunque los memes pueden parecer inicialmente simples recursos de humor o entretenimiento, en realidad, revisten un gran potencial didáctico que puede ser aprovechado en la formación docente dada su capacidad para acarrear significado y trazas identitarias, incluso de corte filosófico o político. Los memes, integrados en la comunicación cotidiana de los jóvenes de hoy, pueden convertirse en herramientas valiosas para la enseñanza de las lenguas. Permiten presentar, reforzar e incluso desafiar conceptos y perspectivas de una manera que es accesible y atractiva para la generación digital contemporánea.

En este capítulo, exploraremos este potencial de los memes y su lugar en la formación de docentes de lenguas en un entorno educativo cada vez más digitalizado. Antes de ello, para contextualizar el uso de memes en clases de formación de docentes de lenguas, repasaremos cómo se aprende lengua de manera informal y digital (prácticas que reflejan bien lo que hacen los jóvenes universitarios). También presentaremos una posible manera de acercar cómo se aprende de manera informal con la enseñanza formal, siempre en los planos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas y la formación de docentes en este campo.

1.1. Aprendizaje de lenguas en la selva digital

El creciente interés en el aprendizaje de lenguas fuera de contextos de aula y el protagonismo cada vez mayor de las tecnologías digitales han dado lugar a la metáfora *aprendizaje de lenguas en la selva digital*, en inglés, *language learning in the digital wilds* (Sauro y Zourou, 2019). Este concepto engloba las prácticas de aprendizaje de lenguas que se desarrollan de manera informal y que están total o parcialmente mediadas por tecnologías digitales.

El aprendizaje de lenguas en la selva digital no solo implica participar activamente en una segunda lengua, sino también observar y analizar las características discursivas de la lengua objeto de estudio en contextos como el de las redes sociales (Vazquez-Calvo y Cassany, 2022). Es relevante el caso de las plataformas de streaming, que proporcionan innumerables horas de material audiovisual en múltiples lenguas, ya sea doblado, subtitulado o en versión original. Esta disponibilidad de contenido auténtico, accesible a petición del usuario, transforma la forma en que accedemos al contenido lingüístico en las lenguas que pretendemos aprender.

Las plataformas de streaming son solo uno de los múltiples ejemplos de oportunidades de aprendizaje lingüístico que ofrecen las tecnologías digitales actuales. Otro ejemplo concreto es el del fanfiction, que consiste en escribir historias o fanfics por y para fans. Es decir, un fanfic, o ficción de fans, es una obra literaria creada por seguidores de una serie, película, libro u otra obra original, en la que se expanden o reinterpretan los personajes, tramas o universos ya existentes (Sauro, 2017).

Recientemente, realizamos un estudio sobre los fanfics escritos por Cristy, una fanfictioner —escritora de fanfics— reconocida las comunidades de fanficion online como Fanfiction.net o Wattpad por sus fanfics inspirados en el universo literario de Harry Potter (Vazquez-Calvo, García-Roca y López-Báez, 2020). Cristy es solo una de las miles de fanfictioners en todo el mundo que, gracias a su talento y a la tecnología digital, han logrado un reconocimiento social considerable y han acumulado seguidores en las redes sociales. En la Figura 1, se puede ver una imagen de Cristy vestida con prendas de Hogwarts, publicada en su perfil de Instagram.

FIGURA 1. *Post de @crazycristy_ en Instagram*

Fuente: @crazycristy_, perfil de Instagram

Aunque el post de Instagram no es un meme, sí da cuenta de la significancia de las prácticas y modalidades discursivas en línea para transmitir trazos identitarios. Cristy, con este post, no solo quiso decir que es una gran admiradora de Harry Potter, sino también que es parte de la casa Hufflepuff (algo que sabemos por la elección del color amarillo). Esta identificación es celebrada por sus seguidoras en los comentarios e implica una adhesión a los valores asociados a esa casa, tales como la lealtad, la paciencia, la justicia, el trabajo duro y la honestidad. Estos trazos identificativos en el universo de Harry Potter se convierten en parte de la identidad digital de Cristy y de su interacción con sus seguidores. Es una forma de representar su yo digital que, aunque está basada en un mundo ficticio, refleja su autopercepción y cómo desea ser percibida por los demás. Este análisis demuestra que las plataformas digitales y las prácticas discursivas en línea son espacios relevantes para la expresión de la identidad y la construcción de comunidades a partir de intereses y valores compartidos. Este tipo de análisis puede ser replicado con las selecciones discursivas que realizan docentes de lengua en formación con una tarea de composición multimodal apoyada en memes.

A partir del ejemplo de fanficion, podemos argumentar que este contexto de aprendizaje informal en la selva digital, donde la interacción y la producción en otras lenguas están al alcance de los aprendices de lengua, plantea importantes consideraciones y desafíos para la formación docente, entre los que se encuentra integrar elementos de la cultura popular digital, como los memes, en la enseñanza formal de las lenguas, así como en la formación de los futuros docentes.

1.2. Actividades puente

En este escenario digital, la forma en que se aprenden las lenguas evoluciona. Los jóvenes, representados por personas como Cristy, están inmersos en diversas formas de aprendizaje de lenguas más allá de las aulas: la lectura y escritura de fanfictions en varios idiomas, el consumo de contenido audiovisual mediante plataformas de streaming, o la admiración por músicos y cantantes de otras culturas, como los *k-poppers* o seguidores del pop coreano.

En respuesta a este cambio, han surgido voces que abogan por un diálogo y una conexión entre las prácticas de aprendizaje que ocurren fuera del aula y las que se realizan dentro del aula. Siguiendo con la metáfora de la selva digital, estas voces argumentan la necesidad de "volver a asilvestrar" la educación lingüística —en inglés, *rewilding language education*— (Little y Thorne, 2017; Thorne, Hellermann y Jakonen, 2021), integrando las prácticas digitales en el aprendizaje formal de lenguas.

Las actividades puente, una propuesta presentada por Thorne y Reinhardt en 2008, constituyen un modelo para lograr esta integración. Estas actividades persiguen aprovechar el interés y la experiencia digital de los alumnos, para mejorar su aprendizaje lingüístico, especialmente en cursos avanzados. Implican la exploración y análisis de textos digitales vernáculos seleccionados o creados por los propios alumnos, que pueden variar desde mensajes instantáneos hasta blogs, fanfics, juegos en línea multijugador e incluso memes.

En el contexto de este capítulo, consideramos que los memes pueden ser particularmente útiles para que los alumnos reflexionen sobre sus identidades como aprendices y docentes de lenguas. Para ello, podemos

incitarles a que explorar y crear memes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Los memes pueden ser analizados posteriormente para fomentar la conciencia crítica sobre convenciones comunicativas, sobre percepciones y actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y sobre aspectos corolarios como el papel de las composiciones multimodales en el aprendizaje de lenguas en diferentes niveles educativos.

Por lo tanto, las actividades puente permiten vincular el aprendizaje formal e informal, involucrando activamente a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y de desarrollo identitario (de aprendices de lenguas a docentes de lenguas) y resaltando la relevancia de las prácticas digitales más vernáculas en la educación lingüística. Al mismo tiempo, yuxtapone la identidad de aprendices y docentes de lenguas con la influencia de las tecnologías digitales en sus identidades y prácticas. Veamos nuestra propuesta: *Story by Memes*.

2. LA ACTIVIDAD *STORIES BY MEMES*

En esta sección, contextualizamos y caracterizamos la actividad *Story by Memes* con los siguientes ítems: motivación que subyace a la actividad, el objetivo de la actividad, el tipo de alumnado que participó en nuestro contexto, los materiales que se emplearon, y la posibilidad de adaptarla a otros contextos.

- *Motivación*. *Story by Memes* nace de la necesidad de animar a un alumnado poco participativo en un contexto de instrucción forzosamente a distancia mediante videoconferencia debido a la COVID-19. En cursos posteriores, la actividad se fue desplegando de manera más sofisticada, porque consideramos que representa una buena manera de introducir los contenidos de asignaturas sobre la enseñanza de lenguas en estudios de grado y posgrado. Se reveló interesante también para que todo el alumnado tuviera la oportunidad de presentarse de una manera original, creativa y personal ante la clase y el docente.

- *Objetivo*. El objetivo último de la actividad es proporcionar a los alumnos una oportunidad de explorar y expresar sus

múltiples identidades como aprendices de lenguas y profesores de lenguas en formación. Esta oportunidad de comunicación se materializa en una historia videonarrada y apoyada con memes de entre 3 y 5 memes. Cada alumno genera sus propios memes o busca memes que se aproximen a las diferentes ideas que quieren expresar.

- *Alumnado*. La población de alumnado que participó en la edición de 2023 consistió en 47 alumnos de posgrado y 37 de grado que oscilaban entre los 22 y los 40 años, con un 90 por ciento de mujeres.

- *Materiales*. Para llevar a cabo esta actividad, animamos a los alumnos a utilizar la tecnología a su disposición, como teléfonos móviles y portátiles, para crear contenido. La actividad también implica ciertas habilidades de edición de vídeo y recomendamos que se utilizara software gratuito o proporcionado por la universidad, como Canva o PowerPoint. Sin embargo, también se les dio la libertad de usar otras herramientas digitales, como Adobe Express, Genially o iMovie, dependiendo de la familiaridad y comodidad con estas plataformas por parte del alumnado.

- *Adaptabilidad*. Consideramos que se pueden adaptar los parámetros de *Story by Memes* a otros contextos de enseñanza. La actividad ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferentes preferencias tecnológicas de los alumnos. También permite diversas maneras de ejecutar la actividad, ya sea como una tarea en clase o como un proyecto que realizar fuera del aula.

Los detalles específicos sobre cómo se estructuró y realizó la actividad, así como la revisión posterior, se explicitan en la siguiente sección.

2.1. Estructura de *Stories by Memes*

A continuación, presentamos la secuencia de la actividad *Story by Memes*. En nuestro caso, los pasos 1, 2 y 3 se realizan en el aula, en el

primer día de clase. Los pasos 4 y 5 se realizan como trabajo independiente, en casa, durante una semana. El paso 6 se realiza en el aula para poner en común varias historias y reflexionar sobre la actividad. La propuesta de secuencia puede ser modificada según las condiciones de instrucción en otros contextos.

- *Paso 1*. Generar ideas. Este es el punto de partida de la actividad. En esta etapa, se pide que los alumnos generen una amplia variedad de ideas relacionadas con su historia personal. Se promueve la expresión libre y la creatividad, para fomentar una reflexión fidedigna sobre aspectos importantes de su vida en relación con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y que quieran compartir mediante las historias y los memes.

- *Paso 2*. Crear un *storyboard*. Una vez que los alumnos hayan compilado suficientes ideas, deben comenzar a crear un *storyboard*, es decir, un plan visual de cómo desarrollarán sus historia y cómo integrarán los memes en la narrativa. Los alumnos pueden empezar a seleccionar memes específicos para representar diferentes momentos o ideas en su historia o bien pueden generarlos con generadores de memes disponibles en la red, como http://memegenerator.es.

- *Paso 3*. Desarrollar el guion. A partir del *storyboard*, los alumnos deben elaborar un guion completo para su historia. Necesitan definir claramente el orden de los eventos y asegurarse de que su narrativa es coherente y fluida. Se realiza en inglés, porque la lengua de la docencia de las asignaturas en que se implementa la actividad es el inglés. Los memes elegidos deben ser integrados de manera efectiva en el guion y la narrativa, alineándose con las partes de la historia que representan.

- *Paso 4*. Grabar la historia en vídeo. Con el guion completo y los memes seleccionados, es el momento de grabar la historia en formato de vídeo. Los alumnos se cercioran de que todos los memes y las diapositivas que proyectar en una grabación de vídeo están en sincronía con su narración. La grabación final

será un reflejo de su historia personal, contada con su voz y los memes seleccionados.

- *Paso 5*. Completar el cuestionario. Antes de concluir la actividad, se presenta a los alumnos un cuestionario que deben completar. Este cuestionario evalúa su percepción de la actividad, su comprensión de los conceptos aprendidos, si consideran que las actividades de composición multimodal pueden ser relevantes en otros niveles educativos —donde pretenden ejercer de docentes de lenguas—, y proporciona al docente información valiosa para futuras mejoras de la actividad. Los alumnos deben responder a cada pregunta de manera honesta y completa.

- *Paso 6*. Reflexionar sobre la actividad. Tras la finalización de la actividad, los alumnos deben participar en un momento de reflexión. Este paso implica considerar su experiencia durante la actividad, lo que aprendieron y cómo se sintieron durante el proceso. Es una oportunidad para pensar en las decisiones tomadas, qué funcionó, qué no, y cómo podrían abordar una actividad similar en el futuro. También se proyectan algunas de las historias y se celebran los éxitos de los compañeros al tiempo que se debate sobre los significados explícitos e implícitos de los memes seleccionados en esas historias.

Una vez que la actividad se completa, contamos con un robusto corpus de historias escritas, en vídeo y memes. Para ejemplificar el tipo de expresión identitaria que permite *Story by Memes*, nos basaremos exclusivamente en algunos ejemplos del corpus de memes que hemos levantado con la edición del año 2023 de la actividad.

2.2. Datos numéricos del corpus

Con un corpus significativo de historias y memes, obtenemos un conjunto de datos rico y diverso para su análisis desde diferentes perspectivas. El corpus incluye un total de 775 memes extraídos de 84 vídeos producidos por alumnos del Grado en Educación Primaria (37) y del Máster de Profesorado (47) de la Universidad de Málaga.

TABLA 1. *Corpus de memes*

	MAES	ED. PRIMARIA
Núm. de vídeos	47	37
Núm. de memes por vídeo (media)	9,09	9,41
Núm. de memes por vídeo (mediana)	8	8
Núm. de memes (total)	427	348

Fuente: Elaboración propia, 2023

2.3. Análisis

Para poder analizar los memes, partimos de los preceptos propios del análisis del discurso mediado por tecnologías (Danet y Herring, 2007). En particular, entendemos que los memes son una manifestación discursiva de autorrepresentaciones de "playfully framed social identities" (Herring y Androutsopoulos, 2015, p. 140). Para analizarlos, los ubicamos en sus marcos referenciales y metareferenciales, infiriendo las implicaciones socioculturales y personales que cada uno evoca.

Los memes en este contexto promovido por *Story by Memes* se convierten en herramientas de comunicación que trascienden el humor y la diversión. En su esencia, reflejan las experiencias, percepciones y aspiraciones individuales de los alumnos. Por tanto, se puede interpretar que, a través de la elección y uso de memes específicos, los alumnos articulan y negocian su identidad en un entorno académico y social más amplio.

La selección de memes también puede revelar la forma en que los alumnos interactúan con y se apropian de las normas culturales y lingüísticas. Por ejemplo, pueden revelar cómo manejan las dificultades inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera, cómo se enfrentan a la confusión y ambigüedad en el uso del vocabulario, o cómo se motivan a sí mismos para seguir aprendiendo.

Al ubicar estos memes en sus marcos referenciales, se puede entender mejor el contexto de aprendizaje individual de este alumno en concreto, así como la influencia de las expectativas y presiones sociales más amplias sobre su desarrollo lingüístico. Los marcos metareferenciales, por otro lado, permiten una comprensión más profunda de cómo este tipo de alumnos (a caballo entre ser aprendices de lenguas y docentes de

lenguas) se perciben a sí mismos en relación con el mundo que les rodea, ofreciendo una visión valiosa de su proceso de desarrollo de la identidad.

En definitiva, el análisis de los memes utilizados por los alumnos gracias a *Story by Memes* ofrece una perspectiva única sobre sus experiencias, desafíos y logros en su trayectoria hacia el dominio del inglés y su desarrollo como profesionales de la educación lingüística.

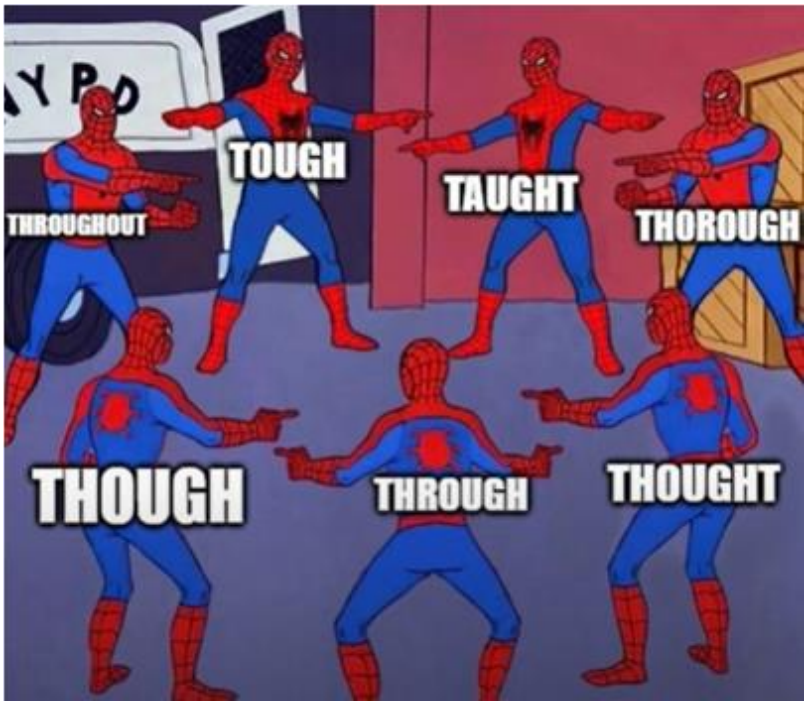
3. HALLAZGOS PRELIMINARES

En esta sección, se presentan los resultados preliminares obtenidos a partir del análisis de una selección de memes creados por los alumnos. Los hallazgos se dividen en tres temáticas para los que elegimos y analizamos un meme: (1) el aprendizaje de lenguas como proceso complejo, (2) la motivación por aprender lenguas y (3) el desarrollo de una identidad profesional. En cada una de ellas, se proporcionará una descripción de los memes seleccionados, así como un análisis de sus respectivos marcos referencial y metareferencial.

3.1. El aprendizaje de lenguas como proceso complejo

Aprender una lengua es, sin duda, un proceso complejo y largo, y muchos de los memes producidos por los alumnos recogen esta sensación. Pongamos por caso el ejemplo de la Figura 1:

FIGURA 1. *Meme "Varios Spiderman señalando".*



Fuente: Creado por el estudiante EP_S17

Marco referencial. El meme aquí presentado representa a varios Spidermen apuntándose entre ellos. A cada uno, el alumno le superpone superpuesto un texto con vocablos en inglés como "throughout", "tough", "taught", "thorough", "though", "through" y "thought". A nivel referencial, el meme está indicando la confusión que se puede experimentar al aprender y utilizar palabras en inglés homófonas y/o homógrafas, pero cuyos significados y usos difieren.

Marco metareferencial. En un nivel metareferencial, este meme puede interpretarse como una crítica humorística a las idiosincrasias de la lengua inglesa y a la dificultad que presentan para los aprendices de lenguas con mayor cercanía entre la producción fonética y la realización ortográfica, como el español. Simboliza el esfuerzo por aprender y dominar un nuevo idioma, y el desafío que supone la pronunciación, la ortografía y el uso correcto de diversos vocablos en inglés. En este sentido, este

meme no solo expresa una vivencia personal del alumno, sino que refleja una experiencia compartida por muchos alumnos de inglés como lengua extranjera.

3.2. La motivación por aprender lenguas

El meme presentado a continuación exhibe diversas motivaciones o experiencias vividas por el estudiante en relación con el aprendizaje del inglés:

FIGURA 2. *Meme "Drake en Hotline Bling".*

Fuente: Creado por el estudiante EP_S17

Marco referencial. Este meme muestra a Drake en dos fotogramas extraídos de su vídeo clip "Hotline Bling". En la parte superior, se muestra rechazando la frase en inglés "Learn English to get good grades" [trad.: "Aprender inglés para obtener buenas calificaciones"] y, en la siguiente, se muestra aceptando con agrado la frase "Learn English to understand songs or TV shows" [trad.: "Aprender inglés para entender canciones o programas de televisión"]. A nivel referencial, el meme sugiere que el

alumno valora más el aprendizaje del inglés por su utilidad en la comprensión de la cultura popular (canciones, programas de televisión) que por su contribución a las calificaciones académicas.

Marco metareferencial. A nivel metareferencial, el meme sugiere un interesante debate sobre la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje de lenguas (Dörnyei y Skehan, 2003). Al rechazar la idea de aprender inglés solo para obtener buenas calificaciones, el estudiante realiza una sutil crítica a una motivación extrínseca centrada en recompensas externas. En cambio, al abrazar el uso del inglés para entender canciones y programas de televisión, apoya una motivación intrínseca en la que el aprendizaje se realiza por el placer o interés inherente en la tarea. Esta posición es cercana a las identidades de afinidad que también motivaron a Cristy a escribir fanfiction. Este meme, por lo tanto, no solo refleja la perspectiva personal del alumno, sino que también plantea una reflexión crítica sobre las motivaciones y objetivos que subyacen al proceso de aprender una lengua. Por tanto, este meme sugiere que este alumno, como futuro docente de lenguas, especula sobre maneras en las que acercar los intereses de sus futuros propios alumnos en la escuela primaria al aprendizaje de lenguas de una manera más motivada.

3.3. El desarrollo de una identidad profesional

En este último meme, el estudiante demuestra de manera emotiva su evolución en el aprendizaje del idioma, mediante la representación de dos canes que simbolizan su desarrollo personal y académico.

Marco referencial. En el meme, el alumno presenta dos fotos de perros que representan dos fases diferentes de su vida. El perro pequeño y lacrimoso se asocia con la frase “When I was ashamed to speak and participate in class” [trad.: “Cuando me avergonzaba hablar y participar en clase”], mientras que el perro grande y vigoroso se asocia con la frase “And now I’m going to be a teacher and I’m going to be an English teacher in addition to that” [trad.: “Y ahora voy a ser profesor y, además de eso, profesor de inglés”. A nivel referencial, el meme muestra claramente una narrativa de crecimiento y superación personal. Inicialmente, el alumno era una persona con timidez y que temía participar en clase. Ahora, el alumno muestra seguridad para guiar el aprendizaje de otros

alumnos y, además, para enseñar inglés, una práctica que antes le resultó intimidante.

FIGURA 3. *Meme "perro fuerte, perro débil"*

Fuente: Creado por el estudiante EP_S17

Marco metareferencial. En un nivel más profundo, el meme revela la trasmutación identitaria del alumno frente al aprendizaje y al uso productivo oral de lenguas y su elección profesional. Atestigua cómo el aprendizaje de una lengua no solo implica adquirir habilidades lingüísticas, sino que también puede ser una parte integral del desarrollo de la identidad personal y profesional. En este sentido, el meme no solo muestra la transición del estudiante de ser un aprendiz a convertirse en un profesor, sino que también destaca la importancia del aprendizaje de lenguas en su trayectoria de empoderamiento y autoafirmación.

En resumen, los memes creados y seleccionados por los alumnos reflejan múltiples ángulos de sus identidades personales y profesionales en tanto que aprendices de lenguas y docentes de lenguas en formación. Insertados de manera significativa en las aulas de formación docentes, podemos concluir que memes son una herramienta útil para la educación y la investigación, proporcionando una mirada caleidoscópica sobre sobre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo docente. Estos hallazgos son por fuerza preliminares y serán analizados en profundidad en el

futuro. A continuación, ofrecemos una interpretación de los datos, la limitación de nuestro trabajo y direcciones futuras que pueden motivar a otros investigadores a realizar investigaciones similares.

4. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

Los hallazgos preliminares de este estudio muestran que los memes pueden proporcionar una ventana única y valiosa a las experiencias, desafíos y logros de los alumnos en su proceso de aprendizaje de una nueva lengua y en su desarrollo como profesionales de la enseñanza.

Las representaciones a través de memes, en efecto, reflejan la dificultades de aprendizaje frente a las idiosincrasias de inglés, la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de lenguas, y la evolución de la identidad personal y profesional. Se podría argumentar que los memes, al presentar narrativas visuales y textuales breves pero impactantes, permiten a estos docentes en formación expresar su viaje educativo de una manera más personal y que resuena emocionalmente en ellos como individuos y en el grupo clase. Con esta actividad, no solo despliegan sus propias habilidades narrativas, sino que tienen una oportunidad práctica para abordar cómo incorporar composiciones multimodales y con algún componente digital en otros niveles educativos, puesto que los alumnos participantes se preparan, recordemos, para ser docentes de lenguas.

Este estudio también destaca la importancia de un cierto análisis estructurado de los marcos referenciales y metareferenciales en la interpretación de los memes, ya que permite una mejor comprensión de las implicaciones socioculturales y personales que cada meme evoca. Otros tipos de análisis (temáticos, de contenido, etc.) u otras alternativas de aprovechamiento del corpus (historias, enunciación, etc.) son posibles y no descartamos abordarlos en un futuro.

Sin embargo, es importante considerar varias limitaciones en este estudio. En primer lugar, aunque se han compilado 775 memes, estos fueron creados por un número limitado de alumnos (84), todos ellos de la misma institución (Universidad de Málaga). Este contexto específico puede limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos de aprendizaje de lenguas o formación docente. Nuestra intención es desarrollar la

actividad en otros contextos de instrucción y ubicaciones geográficas para poder contrastar datos desde diferentes perspectivas culturales.

Los memes, aunque son una forma de comunicación visual y textual muy popular y ampliamente adoptada, pueden no ser una forma de expresión preferida por todos los alumnos. Además, existen factores generacionales y culturales que pueden influir en la forma en que los alumnos crean e interpretan los memes, y estos no han sido explícitamente abordados en este estudio. En otros contextos, quizás sería interesante proporcionar cierta tutorización de qué es un meme en inglés y en la lengua del país o territorio en que se desarrolle la actividad y las convenciones discursivas y culturales asociadas a su creación. Otro aspecto respecto de los memes como producto de la cultura popular es que quizás no todos los contextos de instrucción aceptan de buen grado la integración de este tipo de formas de comunicación por considerarla demasiado informal. En cada contexto, se deberán abordar estas posibles limitaciones de manera pormenorizada.

Para futuras investigaciones, sería relevante examinar más a fondo las maneras en que los memes pueden ser incorporados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para mejorar la motivación, el compromiso y la autoexpresión del alumnado. Existen algunos estudios que han realizado este tipo de abordajes (Purnama et al. 2017) o en áreas afines como usar los memes como catalizadores de la interacción oral y la producción escrita (Senguttuvan et al., 2022) o una herramienta de evaluación en el aula (Suárez-Guerrero et al., 2022), pero, a partir de una exploración de la literatura, parece que todavía queda un campo fecundo por explotar.

Además, se podría investigar más a fondo la relación entre la creación de memes y el desarrollo de la identidad personal y profesional. Queremos profundizar en esta línea de investigación para arrojar luz sobre cómo la expresión creativa a través de medios digitales puede influir en la autoimagen de los alumnos y su orientación hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como el repertorio de trazos identitarios que diferencia al alumnado de grado frente al alumnado de posgrado.

Finalmente, podría ser interesante explorar cómo los memes pueden ser utilizados como una forma de retroalimentación formativa en la

enseñanza de lenguas adaptando las propuestas hechas por Suárez-Guerrero y colegas (2022). Los memes, con su combinación única de texto e imágenes, podrían proporcionar una forma más accesible y atractiva de proporcionar retroalimentación al alumnado, potenciando su aprendizaje de una forma lúdica y participativa.

En definitiva, este estudio abre puertas a nuevas formas de entender y aprovechar el potencial educativo de los memes y de otras modalidades discursivas en línea (ver Vazquez-Calvo y Cassany, 2022) en la educación lingüística, así como en la formación de docentes de lenguas. Los hallazgos, aunque preliminares y circunscritos a un contexto específico, manifiestan la riqueza y diversidad de las experiencias de aprendizaje y las identidades emergentes que el alumnado expresa mediante estos formatos y modalidades discursivas.

Reconocemos las limitaciones y desafíos inherentes en el estudio de los memes en un entorno educativo, pero también percibimos un campo fértil para la investigación y práctica pedagógica que amerita una exploración más profunda. Además de nuestro compromiso por continuar trabajando en esta línea, animamos a otros investigadores y profesionales de la educación a unirse a este fascinante viaje de exploración y descubrimiento.

5. AGRADECIMIENTOS

Este estudio recibe apoyo parcial de una beca de colaboración con departamentos universitarios, obtenida por María Nieto-Martínez (Ministerio de Universidades, España), de una beca de iniciación a la investigación, obtenida por Úrsula Rivas Rueda (modalidad B-Máster, Universidad de Málaga) y de dos proyectos de investigación con financiación externa: (1) *DEFINERS: Digital language learning of junior language teachers* (IP: Boris Vazquez-Calvo) (ref.: TED2021-129984A-I00) financiado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033) y la Unión Europea (NextGenerationEU/PRTR); y (2) *SEGUE: Social Media and Video Games in the Teaching and Learning of Languages of Preservice Teachers* (IP: Boris Vázquez-Calvo) (B1-2021_33), financiado por la Universidad de Málaga, España.

6. REFERENCIAS

Aliagas, C. y Castellà, J. M. (2014). Enthusiast, reluctant and resistant teachers towards the one-to-one laptop: a multi-site ethnographic case-study in Catalonia. In M. Stocchetti (Ed.), Media and education in the digital age. Concepts, assessments, subversions (pp. 237–258). Peter Lang AG. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04437-9

Aliagas, C. y Mutlu, T. (2019). Teachers' Resistance to Mobile Learning in Turkey and Spain: What Similarities? What Differences? In Communications in Computer and Information Science (CCIS) (pp. 494–505). https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_47

Dian Purnama, A., Marina Desiarti, E., Aida Aflahah, N. y Cahya Ekaningrum, V. (2017). Utilizing Memes to Promote Students' Motivation in Language Classroom. LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal, 7(2), 134–153. http://jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php

Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual Differences in L2 Learning. In C. Doughtyy M. Long (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition. Blackwell.

Herring, S. C. y Androutsopoulos, J. (2015). Computer-mediated discourse 2.0. In D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (Eds.), The Handbook of Discourse Analysis (2nd ed., pp. 127–151). Wiley-Blackwell.

Little, D. y Thorne, S. L. (2017). From learner autonomy to rewilding: A discussion. In Learner autonomy and web 2.0 (pp. 12–25). Equinox.

Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. CALICO Journal, 34(2), 131–146. https://doi.org/10.1558/cj.33077

Senguttuvan, M., Gandhimathi, S. N. S., Vijayalakshmi, R., Calaivanane, R., Baisel, A., Subha, S. y Vijayakumar, M. (2022). Memes to Foster L2 Speaking and Writing. Theory and Practice in Language Studies, 12(12), 2543–2550. https://doi.org/10.17507/tpls.1212.09

Suárez-Guerrero, C., Passeron, E., Herrera-Urízar, G. y Gamboa Cordero, Y. M. (2022). Memes como instrumento de evaluación del aprendizaje. Un caso en la universidad. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 20(2), 165–180. https://doi.org/10.4995/redu.2022.18551

Thorne, S. L. y Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. Calico Journal, 25(3), 558–572. http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne_reinhardt2008.pdf

Thorne, S. L., Hellermann, J. y Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent Assemblages and Entangled Actions. Modern Language Journal, 105, 106–125. https://doi.org/10.1111/modl.12687

Trigueros Cano, F. J., Sánchez Ibáñez, R. y Vera Muñoz, M. I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 15(1), 101–112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398008

Vazquez-Calvo, B. y Cassany, D. (2022). Prácticas letradas en línea. In C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), Estudios del discurso (pp. 525–543). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367810214-42

Vazquez-Calvo, B., García-Roca, A. y López-Báez, C. (2020). Domesticar la 'selva digital': el fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. Edmetic, 9(1), 21–51. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239

LA EVALUACIÓN CREATIVA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

ARIADNA HERNAIZ SÁNCHEZ
Universidad Europea de Madrid

ALEJANDRO SAL DE RELLÁN GUERRA
Universidad Isabel I de Castilla

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación, es uno de los aspectos más relevantes de los currículums educativos, ya que supone el análisis del proceso de aprendizaje del alumnado y la calidad educativa (Borghouts et al., 2017; Gimeno-Sacristán, 1988). Su principal objetivo, no se centra únicamente en el análisis del rendimiento académico, ya que su aspecto más relevante, es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dinan-Thompson y Penney, 2015). Gracias a este análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en una fuente de información sobre el grado de cumplimiento del alumnado con los objetivos curriculares, la eficacia de los métodos de enseñanza y el plan de estudios (Marmeleira et al., 2020). Por este motivo, la evaluación debe estar completamente integrada en el proceso de enseñanza como un instrumento más de aprendizaje y no únicamente como un instrumento de medida (Kniffin y Baert, 2015).

A pesar de que la relevancia de la evaluación está ampliamente reconocida por la comunidad educativa, no está exenta de polémica. Concretamente, algunos autores como López-Pástor et al. (2013) consideran la evaluación como uno de los aspectos más tensos y problemáticos de los últimos 40 años. Estas discrepancias están motivadas por la diversidad de paradigmas educativos, herramientas evaluativas, técnicas de evaluación y la gran dualidad que existe entre los dos tipos fundamentales de evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Por evaluación sumativa, se entienden aquellos métodos evaluativos centrados en verificar resultados de aprendizaje al finalizar un período determinado de tiempo (trimestre, semestre, finalización de temario, etc.). Este tipo de evaluación tiene como objetivo principal cuantificar el aprendizaje del alumnado de cara a su mejora en futuros períodos académicos (Álvarez, 2007). Por su parte, la evaluación formativa es aquella tiene lugar durante el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de poder detectar los progresos y las dificultades del alumnado (Blázquez, 2017). La evaluación formativa se entiende como una actividad propia del aprendizaje en la que el alumnado adquiere conocimiento y adopta un papel protagonista dentro de su propio aprendizaje. Le evaluación formativa, se presenta como una práctica participativa que a la vez que mejora y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta motivante para el alumnado (Blázquez y Sebastiani, 2016; Jimenez et al., 2018; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Diversos estudios sobre evaluación avalan la evaluación formativa mediante la valoración positiva por parte del alumnado con relación a las evaluaciones participativas y motivantes (Herrero-González et al., 2021). Desde otro punto de vista, Kniffin & Baert (2015) señalan la importancia de que los docentes se esfuercen en seleccionar las herramientas y los métodos de evaluación más apropiados para mejorar la eficacia y la calidad de la mismas. Parece importante mencionar en relación con esto, la diversidad de contenidos, métodos, temarios, materias, cursos académicos y niveles educativos. La evaluación no solo debe adecuarse a los niveles académicos del alumnado, también al tipo de asignatura y alumnado. Por este motivo, autores como Starck et al. (2018) abogan por una evaluación alineada con el currículum y que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece ser uno de los objetivos de la evaluación proporcionar las estrategias más adecuadas para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borghouts et al., 2017; Stiggins 2007).

La calidad de la evaluación está estrechamente relacionada con la implicación del profesorado, según Asún-Dieste et al. (2023) el profesorado que adopta métodos evaluativos más tradicionales limita el desarrollo de la evaluación, mientras que los docentes más implicados con la innovación son el motor de los nuevos métodos evaluativos. En relación con

esto, es importante mencionar la formación de profesorado, desde la cual deben trabajarse aquellos aspectos relacionados con la evaluación para dotar a los futuros docentes de las herramientas, conocimientos y habilidades para facilitar su tránsito hacia la práctica de la docencia desde un compromiso con la evaluación innovadora y de calidad (Cañadas y Santos-Pastor, 2021). Por este motivo, esta experiencia en educación universitaria en el Máster en Formación de Profesorado se ha propuesto trabajar, desde una perspectiva innovadora y creativa la evaluación.

2. OBJETIVOS

- Fomentar la creatividad del alumnado del Máster en Formación de Profesorado
- Comprobar el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la evaluación creativa.
- Constatar la viabilidad de implantar la evaluación creativa en la asignatura

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 34 alumnos del Máster en Formación de Profesorado de la Universidad Europea de Madrid. Concretamente, la asignatura en la que se implementó dicha experiencia fue en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación en las especialidades de Formación y Orientación Laboral (n = 17) y Biología y Geología (n = 17). De la totalidad de la muestra, un 30% eran alumnos y un 70% alumnas, mientras que la media de edad fue de 35 ± 9,1 años. Al tratarse de un programa de posgrado el rango de edades del alumnado fue bastante amplio, comprendido entre los 23 y los 54 años de edad.

3.2. Procedimiento

Para aplicar la evaluación creativa en el aula, se planteó la evaluación de la asignatura de la siguiente forma:

- Un 25% de la nota final de la asignatura recayó en la realización de un portfolio que recopilaba todas las actividades formativas realizadas durante el transcurso de la asignatura. En concreto, el portfolio estuvo compuesto por un total de cuatro actividades, una individual tres grupales y una reflexión final. Estas actividades se plantearon de carácter abierto y creativo a modo preparación de la actividad final y se realizaron en horario de clase.
- Un 15% de la nota final se asignó a un trabajo de desarrollo en grupo sobre los contenidos de la asignatura. En el cual el alumnado tenía que desarrollar un trabajo escrito sobre un supuesto de intervención educativa.
- El 50% de la nota final se designó a la evaluación creativa. En este caso, el alumnado debía desarrollar una propuesta creativa en la cual sintetizasen los contenidos de la materia. No se plantearon limitaciones de ningún tipo y se otorgó al alumnado total libertad creativa en forma y contenido, con la intención de que las propuestas fuesen lo más variadas posibles.
- El 10% restante de la nota final, se evaluó mediante una rúbrica relativa a aspectos de actitud en clase y aptitud docente.

3.3. Análisis de los datos obtenidos

Para la evaluación de la creatividad, se analizaron y evaluaron las propuestas creativas del alumnado en base a criterios de concreción y adecuación a los contenidos de la asignatura.

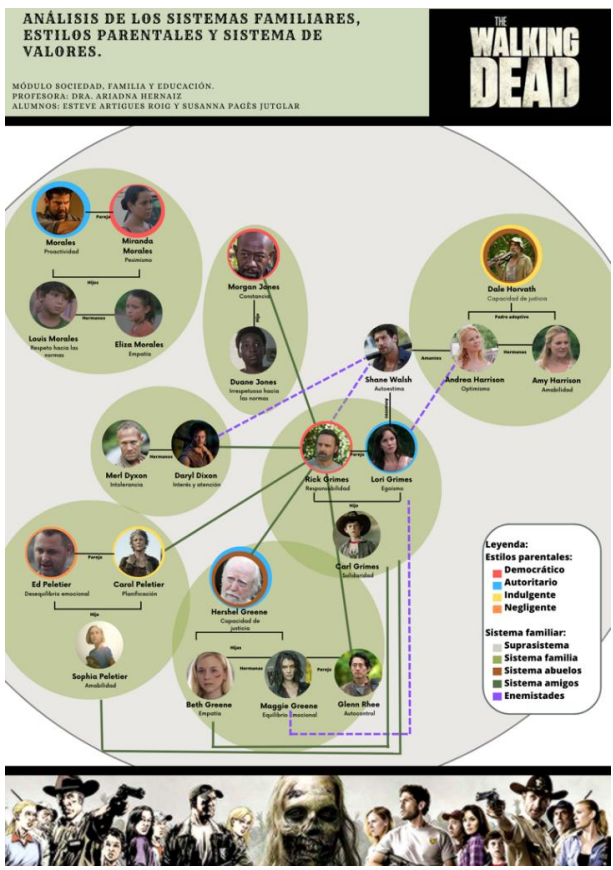
Por otro lado, para la evaluación de la satisfacción con respecto a la evaluación, se utilizó un cuestionario *ad hoc* compuesto por preguntas relativas a la caracterización biográfica: sexo, especialidad y edad, una pregunta tipo escala Likert relativa al grado de satisfacción con la evaluación, una pregunta sobre su preferencia de método evaluativo (tradicional o creativo) y una última pregunta de carácter abierto sobre las posibles mejoras de la evaluación recibida.

Este cuestionario se administró al alumnado después de haber realizado la evaluación completa y una vez finalizada la asignatura. Se contestó de manera anónima a través de Google Forms mediante un código QR proporcionado al terminar la materia.

4. RESULTADOS

Los resultados relativos a la producción creativa del alumnado arrojaron propuestas muy diversas, desde teatros, pinturas, esculturas y análisis de series hasta canciones, poesías, fotografías y juegos. A continuación, se muestran algunos ejemplos recogidos en la fase de presentación de la producción creativa.

FIGURA 1. *Sociograma y análisis de los sistemas familiares y estilos parentales*



En la Figura 1 se muestra una propuesta en la que el alumnado quiso ejemplificar mediante la serie The Walking Dead las relaciones sociales y familiares. Exponiendo cómo a pesar de haberse destruido la sociedad tal y como era conocida hasta entonces, los patrones familias y sociales se repetían. Destacaron mediante colores y un sociograma, las relaciones entre los miembros de la sociedad y los estilos parentales presentes en dichas estructuras familiares.

En la Figura 2, se muestra un trabajo de una alumna que expuso cómo no solo la familia influye en la educación. Quiso destacar la importancia de la sociedad mediante este reportaje fotográfico realizado en una isla de un lago de Perú, en el que el aislamiento social ha generado una sociedad muy diferente de lo que se concibe hoy en día, con unos roles de género muy marcados y una economía sin industria.

FIGURA 2. Reportaje fotográfico

En la Figura 3, se muestra un trabajo a través del cual la alumna quiso mostrar mediante una metáfora del espacio y las constelaciones. Siendo el espacio la sociedad, con sus diferentes características socioeconómicas el espacio, y las diferentes familias las constelaciones. En este trabajo se quiso transmitir la importancia de cómo la sociedad influye en

las familias, las familias en la educación y la educación en la sociedad a su vez.

FIGURA 3. *Espacio*

En la Figura 4, se muestra una escultura, en este trabajo se expone la importancia de las raíces, no solo familiares, también sociales y educativas y de cómo esas raíces mediante un entramado de ideas, valores, concepciones, normas, oportunidades, derechos y obligaciones moldea a las personas.

FIGURA 4. *Raíces*

En la Figura 5, se muestra otra escultura, en este caso esta figura representa el equilibrio entre la educación, representada por la madera como algo visible y reconocible. La familia, representada por la base inestable que sostiene al alumnado. Y la sociedad, representada por el hilo transparente, ya que es algo que no se puede percibir a simple vista.

FIGURA 5. *Equilibrio*

En la Figura 6, se muestra una propuesta que utilizó la inteligencia artifical para crear imágenes que contrastan la diferencia entre las situaciones que pueden vivir las familias en función de las características socioeconómicas y como la educación, y la familia se ve condicionada por factores ajenos a ellos mismos.

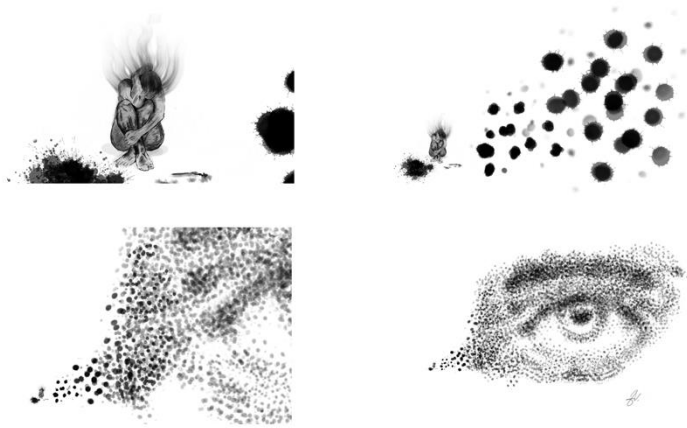
FIGURA 6. *Las diferencias*

En la Figura 7, se muestra una captura que formaba parte de un vídeo en el que la alumna entrevistó a 3 generaciones de mujeres (sus abuelas, su madre y ella), para contrastar los cambios y evoluciones presentes en la concepción de familia y educación y así exponer la importancia de la sociedad, la familia y la educación en los cambios.

FIGURA 7. *3 generaciones*

En la Figura 8, se recoge una propuesta en la que alumna decidió expresar mediante esta secuencia de dibujos, cómo el alumnado puede verse ante diversos problemas, sobre todo en la etapa de adolescencia. En el que el alumnado suele sentirse aislado de la familia y la sociedad, sin ser conscientes de que tanto la familia, como la sociedad, como la educación, están presentes.

FIGURA 8. *¿soledad?*



En la Figura 9, hay un ejemplo de uno de los juegos que fueron presentados como propuesta. En este caso, y a través de una ruleta, quiso ejemplificar las diferencias y la diversidad del alumnado en función de la familia en la que se nace, la educación que se recibe y la sociedad en la que se vive. Dando lugar a diferentes situaciones que cambian en función de estos tres aspectos.

FIGURA 9. *La ruleta*

En Figura 10, se puede observar otro ejemplo de escultura, la cual muestra la importancia de sostener, entre la sociedad, la familia y la educación, al alumnado. Representado la mano más pequeña, protegida por las otras tres.

FIGURA 10. *Manos de yeso*

En último lugar, en la Figura 11, se muestra una secuencia de imágenes en la cual, mediante un cuento ilustrado, el alumno quiso contar la historia de cómo en ocasiones la sociedad impone normas, etiquetas, grupos y exclusiones, pero a través de la educación para la diversidad y el apoyo familiar, la sociedad avanza hacia un mundo más diverso, tolerante e inclusivo.

FIGURA 11. *Otto Street*

Además de las propuestas que se pueden ejemplificar mediante fotografías, también hubo algunas otras relacionadas con creatividad escénica. Por ejemplo, dos alumnos hicieron un teatro en el cual expusieron 3 montones de ropa que representaban la sociedad, la familia y la educación. Y de esta forma, metaforizaron el crecimiento y la creación de la persona mediante la elección de la ropa de entre cada montón. Ejemplificando de esta manera las capas de valores, creencias e ideas que cada persona decide escoger, pero de las que no tiene total elección, ya que esa elección está condicionada por la sociedad en la que vive, la familia en la que crece y la educación que recibe.

Hubo también propuestas relacionadas con el canto, en la cual un alumno escribió y tocó (con ayuda de un ukelele) una canción que resumía los contenidos de la materia.

Con respecto a los resultados relativos al grado de satisfacción del alumnado, se ha podido observar (Gráfico 1) cómo casi un 80% de la muestra se siente muy satisfecho con el tipo de evaluación recibida. En concreto, 27 personas de 34 contestaron que la evaluación les había gustado mucho, frente a 6 personas que contestaron que les había gustado y 1 persona que contestó que ni le gustó ni le disgustó (Tabla 1).

GRÁFICO 1. *Grado de satisfacción con la evaluación recibida*

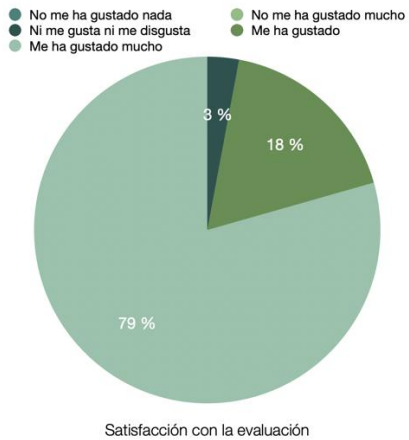


TABLA 1. *Grado de satisfacción con la evaluación recibida*

Grado de satisfacción con la evaluación	n	%
No me ha gustado nada	0	0%
No me ha gustado mucho	0	0%
Ni me gusta ni me disgusta	1	3%
Me ha gustado	6	18%
Me ha gustado mucho	27	79%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta de qué evaluación prefieren, el 97% del alumnado contestó que preferían el método creativo. Frente al 3%, en este caso una persona, que contestó que prefiere el método tradicional.

GRÁFICO 2. *Método de evaluación preferido*

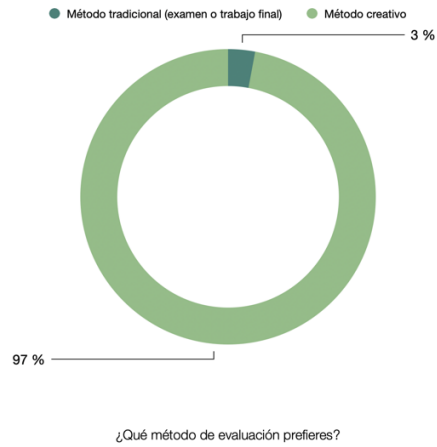


TABLA 2. *Método de evaluación escogido*

¿Qué método de evaluación prefieres?	n	%
Método tradicional (examen o trabajo final)	1	3%
Método creativo	33	97%

Fuente: elaboración propia

La última pregunta del cuestionario sobre la satisfacción con la evaluación hacía referencia a posibles propuestas de mejora sobre el método. En líneas generales, las respuestas emitidas mostraron un alto grado de aceptación de la evaluación. A continuación, se transcriben las mismas:

1. "Me ha encantado, no hay más comentarios"
2. "Es perfecto"
3. "Creo que el método está bien y en la clase han salido muchas propuestas muy interesantes y trabajadas"
4. "Aunque al principio del curso pensé qué cosa más rara la evaluación creativa, ME HA ENCANTADO."
5. "No lo sé, porque la verdad me gusta que sea tan abierto porque por la experiencia vivida en clase, al ser tan libre se hicieron cosas muy creativas y originales."
6. "Nada que mejorar me ha gustado mucho. Tanto la idea como la libertad en la actividad y las ideas"

7. “Me ha gustado como se evalúa porque da la opción a cada alumno de expresar sus conocimientos como mejor sepa”
8. “¿Se puede mejorar?”
9. “Me ha gustado mucho método y la claridad con los contenidos y las rubricas”
10. “Me ha encantado el método de evaluación, me parece muy coherente con la asignatura. Poner en práctica los conocimientos adquiridos de manera creativa me parece una muy buena idea.”
11. “Nunca había realizado una evaluación así y me ha encantado. El método es lo suficientemente abierto como para que personas que se sientan más lejos de lo creativo encuentren también su manera. Ha sido una muy buena experiencia.”
12. “Yo no lo tocaría, esta sencillamente perfecto.”
13. “Dando ideas de otros años a los alumnos porque ayuda mucho a a desarrollar la imaginación.”
14. “Me hubiera gustado tener feedback antes de presentar mi obra, fui muy insegura porque dudaba si tenía completa libertad creativa. Al presentar una estructura abstracta tenía miedo de que no se entendiera por el examinador.”
15. “Guiando un poco más al alumnado en el proceso creativo”

Tal y como puede observarse en las respuestas (1-12) las respuestas muestran un alto grado de satisfacción con la evaluación. Las últimas 3 respuestas (13-15) muestran algunas propuestas de mejora que se tendrán en cuenta en futuros cursos. En líneas generales parece que lo que más ha despertado la satisfacción del alumnado es la libertad del proceso creativo y con ello la variedad de propuestas a través de las cuales poder expresarse. Con respecto a las propuestas de mejora, el alumnado indica que le gustaría poder inspirarse en propuestas de otros años y poder hacer una revisión de la propuesta con el profesorado antes de presentarla, lo cual será tenido en cuenta para futuras implantaciones, siempre teniendo en cuenta que no debe perderse el carácter abierto y creativo de la evaluación.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo fue fomentar la creatividad del alumnado del Máster en Formación de Profesorado, en especial, con respecto a la evaluación. Inicialmente el alumnado presentó ciertas reticencias iniciales hacia el método de evaluación. Las reticencias iniciales se debían a que parte del alumnado consideraba que el proceso creativo es un aspecto de carácter personal. A este respecto, diversos autores, como Cuevas-Romero (2013) consideran que no existe un único proceso creativo y que cada persona lo entiende y desarrolla de acuerdo a sus capacidades, preferencias y conocimientos previos. Destacando además, el hecho de que todas las personas están en posesión de la capacidad creativa y tienen potencial para desarrollar y aumentar su creatividad. Por este motivo, y con el objetivo de disminuir las reticencias iniciales, toda la asignatura se planteó para el trabajo y desarrollo de la creatividad, realizando diversas actividades de carácter creativo evaluables y no evaluables durante las clases.

Existen diversos estudios, que al igual que en esta propuesta, se han planteado la mejora y el trabajo de la capacidad creativa desde experiencias didácticas, obteniendo resultados muy positivos en materia de desarrollo de capacidad creativa y, por tanto, de pensamiento crítico (Medina et al., 2017; Varías y Callao, 2022). El carácter flexible de la actividad permitió que el alumnado desarrollase su capacidad creativa partiendo desde un "lienzo en blanco". Algunos estudios que relacionan la motivación con la creatividad apuntan a que cuanta mayor libertad en el proceso creativo, mayor motivación para desarrollar nuevas ideas (Mulet et al., 2017). En este sentido, el hecho de la libertad en el método evaluativo resultó uno de los puntos percibidos como más positivos por el alumnado en base a sus respuestas abiertas sobre el método de evaluación. Hubo muchos comentarios que hacían alusión a que trabajar con total libertad creativa y de formato, les permitió explorar diversas opciones hasta encontrar un punto en el que todo el mundo se sintiese cómodo con su idea. Tal y como se puede comprobar con algunos de los ejemplos de los trabajos, hubo propuestas muy diversas, y aunque algunas se repitieron en forma (por ejemplo, esculturas o cuadros, que fueron

las más comunes), ninguna de ellas se parecía entre sí, ni en contenido, ni en enfoque.

Desde esta perspectiva, se trató de fomentar no solo el pensamiento crítico del alumnado como tal, sino su predisposición hacia la creatividad y el desarrollo de la misma desde su futuro campo profesional, la educación. En línea con esto, algunos autores destacan la importancia de que los futuros docentes construyan herramientas que contribuyan a fomentar la creatividad del estudiantado (Cha, 2019). Como alumnado del Máster en Formación de Profesorado, y, por lo tanto, como futuros docentes, el objeto de esta evaluación, además de fomentar su creatividad como alumnado, también va dirigido a su futuro profesional para dotar de herramientas y creatividad que puedan utilizar en el futuro. Considerando el trabajo de la creatividad como una de las competencias docentes de la actualidad, se ha querido profundizar en esta faceta desde la formación de profesorado.

Con respecto al segundo objetivo de esta propuesta, fue comprobar el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la evaluación creativa. A este respecto, los resultados mostraron unos niveles de satisfacción por encima de lo esperado. Estos resultados coinciden con diversos estudios que han tratado la creatividad y la motivación como elementos estrechamente relacionados que se retroalimentan el uno al otro (Balakrishnan, 2022). En el caso de la propuesta, se ha constatado que el método evaluativo no solo ha generado motivación en el alumnado, sino que también ha fomentado la creatividad de los mismos. Estos datos coinciden con otros estudios que han utilizado métodos creativos para el desarrollo de la creatividad (Balakrishnan, 2022). El alumnado ha presentado una gran variedad de ideas diversas, creativas y alineadas con el temario de la asignatura. Dentro de las propuestas, ha habido desde canciones y poesías, de un carácter más artístico, hasta análisis de series, películas y cine, con un carácter más analítico. También hubo trabajos relacionados con la experiencia personal (como los vídeos, las entrevistas o las fotografías) y otros relacionadas con trabajos y habilidades manuales como cuadros, pinturas, dibujos o esculturas. También hubo propuesta que se valieron de la inteligencia artificial para sus propuestas, utilizándola como herramientas de creación de imágenes o cómics. En

menor medida, se presentaron propuestas de juegos y teatros relacionados con los contenidos de la asignatura. Cabe destacar que no hubo trabajos similares.

El último objetivo de esta experiencia educativa fue constatar la viabilidad de la implantación de la evaluación creativa en la asignatura como método evaluativo para futuros cursos académicos. Según los resultados obtenidos con la encuesta de satisfacción, los cuales resultaron positivos en una gran mayoría, parece que la viabilidad de la propuesta ha quedado confirmada. No obstante, y teniendo en cuenta los comentarios realizados por el alumnado, se tendrán en cuenta las sugerencias realizadas a la hora de ir mejorando y adecuando el método evaluativo a la asignatura. De forma más concreta, el alumnado señaló que sería interesante contar con ejemplos de otros años para poder inspirarse, lo cual, podría ser positivo hacia el alumnado con más reticencias iniciales hacia la creatividad, pero, por otro lado, podría provocar que la variedad de ideas obtenidas en esta experiencia se viese limitada por pretender realizar algo parecido a los ejemplos. Otra de las propuestas del alumnado a tener en consideración está relacionada con la posibilidad de recibir una retroalimentación antes de la exposición. Esta propuesta podría ser interesante de cara a que el alumnado que se muestre más inseguro con su capacidad creativa pueda desarrollar su trabajo de una forma más tranquila, se podrían proponer una serie de tutorías a lo largo del curso para que aquellos alumnos que estén interesados puedan exponer sus dudas y presentar su propuesta.

Además de la satisfacción del alumnado, cabe destacar que, dentro de la viabilidad de la propuesta, también se tiene en cuenta la calidad del contenido de los trabajos. En esta propuesta, ha quedado patente el trabajo y el desarrollo de la creatividad del alumnado, pero también la calidad con respecto a la adecuación de los contenidos y objetivos de la asignatura, alcanzado la totalidad de los aprobados.

La principal limitación encontrada a la hora de llevar a cabo esta experiencia han sido las ya mencionadas reticencias iniciales del alumnado a la hora de tratar con un método de evaluación desconocido y que estaba relacionado con lo que ellos consideraron en un inicio una capacidad innata. Al inicio de curso, cuando se explicó la propuesta, una gran parte

del alumnado se mostró confuso con respecto a la evaluación y otra parte mostraron inseguridades relacionadas con la creencia de que la creatividad era un aspecto del que carecían.

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión obtenida tras la experiencia educativa realizada es el hecho de contar con unos niveles de satisfacción tan positivos por parte del alumnado y del profesorado. Concretamente, el alumnado ha desarrollado y trabajado su capacidad creativa a la vez que se han alcanzado de forma muy satisfactoria los objetivos planteados para la asignatura. Destacar también la ruptura con la barrera y las reticencias iniciales hacia el trabajo de la capacidad creativa y la evaluación desde un punto novedoso que se alejaba de la evaluación tradicional.

Tras la finalización de la experiencia educativa, ha quedado patente que el método evaluativo no solo es efectivo, sino que también despierta la motivación y el interés del alumnado.

8. REFERENCIAS

Álvarez, J. M. (2007). La evaluación formativa. Cuadernos de pedagogía, 364, 96-101.

Asún-Dieste, S., Romero-Martín, M. R., Cascarosa-Salillas, E., y Iranzo-Navarro, I. (2023). Assessment in Secondary Education, is it formative and shared? Exploring perceptions of professionals and future professionals in Education. Cultura, Ciencia y Deporte, 18(55), 132968. https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1956

Balakrishnan, B. (2022). Exploring the impact of design thinking tool among design undergraduates: a study on creative skills and motivation to think creatively. International Journal of Technology and Design Education, 32(3), 1799-1812.

Blazquez, D. S. (2017). Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. Inde

Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2009). Enseñar por competencias en Educación Física. INDE.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., y Haerens, L. (2017). Evaluación de calidad y prácticas en EF secundaria en los Países Bajos. Pedagogía de la

Educación Física y el Deporte, 22(5), 473–489. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226

Cha, H. (2019). Applying design thinking to the educational problems: A student-centered instructional approach and practice in an undergraduate course. Educational Technology International, 20(1), 83–107.

Cuevas-Romero, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. Journal of Sport and Health Research, 5(2), 221-228.

Dinan-Thompson, M., y Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. European Physical Education Review, 21(4), 485-503. https://doi.org/10.1177/1356336X15584087

Gimeno-Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata

Jimenez T.C., López-Pastor V.M., y Obrador E.S. (2018). Why do i use formative evaluation in physical education? A eeacher's autobiographical account. Estudios Pedagógicos, 44(2), 21-38.

López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.

Marmeleira, J., Folgado, H., Martínez-Guardado, I., y Batalha, N. (2020). Grading in Portuguese secondary school physical education: assessment parameters, gender differences and associations with academic achievement. Physical Education and Sport Pedagogy, 25(2), 119-136. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1692807

Medina, N. S., Velázquez-Tejeda, M. E., Alhuay-Quispe, J., & Aguirre-Chávez, F. (2017). La Creatividad en los Niños de Prescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 15(2). https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008

Mulet, E., Royo, M., Chulvi, V., & Galán, J. (2017). Relationship between the degree of creativity and the quality of design outcomes. Dyna, 84(200), 38–45.

Stiggins, R. (2007). “Assessment through the Student’s Eyes.” Educational Leadership, 64 (8), 22–26.

Starck, J. R., Richards, K. A. R., y O’Neil, K. (2018). A conceptual framework for assessment literacy: Opportunities for physical education teacher education. Quest, 70(4), 519–535. https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830

Varías, I., y Callao, M. A. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo: pensamiento crítico y creativo en educación primaria. Revista Innova Educación, 4(3), 115-125.

ALFABETIZACIÓN MUSICAL DESDE NOTACIONES NO CONVENCIONALES EN LA ASAMBLEA

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba

CARMEN Mª SEPULVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Existen numerosos estudios que garantizan el problema existente sobre la poca formación en educación musical de los maestros y maestras de Educación Infantil, por tanto, con este proyecto se intenta dar más valor a la música dentro de esta etapa educativa, ya que, desde edades tempranas los niños y las niñas muestran una conexión innata con la música, respondiendo a sus ritmos y melodías con alegría y entusiasmo. Además de ser una fuente de diversión y entretenimiento, la música desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional, social y motor de los y las infantes.

El objetivo principal de esta innovación es la planificación de la enseñanza a través del desarrollo de diferentes actividades gamificadas secuenciadas por orden de dificultad asociadas a canciones infantiles. Dicha planificación se realizaría después de la rutina de la asamblea, ya que es muy significativo establecer una rutina con el instrumento musical para así, evitar que el niño o la niña pierda el interés por la música o se le olvide tocarlo. La innovación presentada en este documento ofrece una metodología activa como son los recursos gamificados, donde se fomenta la participación y la cooperación entre iguales, además, a través de las partituras gamificadas tocarán las campanas de colores de una manera divertida y gratificante.

Este proyecto tiene previsto cuatro fases: en la primera fase realizarán una revisión del marco teórico sobre la temática, en la segunda fase, realizarán una planificación de las actividades que se llevarán a cabo, en la tercera fase, pondrán en práctica lo planificado, y en la cuarta fase, realizarán una evaluación discente y docente del proyecto de innovación para detectar posibles errores y planificar para futuras intervenciones las mejoras que se consideren oportunas. La búsqueda bibliográfica se ha llevado a cabo mediante distintas bases de datos, revistas, libros, entre otros, donde se ha buscado información para aproximarnos a la importancia de la música, a la educación musical en Educación Infantil, a la educación musical con notación convencional y no convencional y, por último y no menos importante, a la enseñanza de la grafía musical a través de los colores.

2. OBJETIVOS

- Mostrar a la comunidad educativa académica la importancia de la introducción de notaciones no convencionales dentro del aula de educación infantil a través del vaciado de los contenidos científicos para sentar las bases de su importancia.
- Fomentar la educación musical dentro de la etapa de educación infantil subrayando las fuentes científicas que la sostienen
- Visibilizar los proyectos, trabajos de investigación, normativas y experiencias de innovación que versen sobre esta temática.
- Sentar las bases de un estudio que sirva como marco de futuras líneas de investigación donde la educación musical desde diferentes enfoque metodológicas brille dentro de la etapa de educación infantil

3. METODOLOGÍA

En la etapa de Educación Infantil el aprendizaje de la alfabetización musical no adquiere el peso ni importancia por falta de formación del maestro de esta etapa y la ausencia de una figura especializada para

impartirla. Para este trabajo se escogerá una metodología basada en estudio bibliográfico de las referencias abaladas por la comunidad científica internacional, sentando las bases para una demanda de una educación musical en la etapa de infantil de calidad. Existen números estudios que avalan la falta de formación del profesorado en los primeros niveles y la necesidad de la presencia de la disciplina y de diferentes actividades globalizadas que trabajen las destrezas y habilidades propias. Como resultado el alumnado de esta etapa tiene una escasa oportunidad de conocer, experimentar y aprender interpretando piezas musicales.

La iniciación en alfabetización musical de este alumnado a través de notaciones no convencionales donde cada nota se asocia a un color, identificando y asociando el sonido a la presencia del color dentro de un lienzo, partitura, esquema o musicograma. Este proceso educativo se adapta a cualquier tipo de alumnado independientemente de los obstáculos, barreras o necesidades que presente trabajando todos los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje. Se trata de una forma en la que el alumnado interpreta con instrumentos específicos denominados campanas de colores o boomwhackers diferentes melodías, de una forma activa, participativa, lúdica, enriquecedora y constructiva. El objetivo de esta propuesta es la creación de un material curricularmente secuenciando a través de actividades gamificadas que presenten canciones en diferentes idiomas acompañadas de música escrita a través de colores, donde cada alumno o alumna se responsabilizará de tocar el color que le corresponda en el momento, tiempo y forma que el material interactivo y audiovisual le indique.

La enseñanza de la grafía través de los colores es de suma relevancia para los entornos educativos además de un sistema abalado por la Comunidad Científica Internacional alejado de la enseñanza tradicional del lenguaje musical y más cercano a una escuela inclusiva, digital e interactiva. Este aprendizaje estimula el desarrollo sensorial del alumnado, la coordinación motora, la lateralidad, la adquisición de psicomotricidad fina y gruesa, el aprendizaje metacognitivo y competencial, fomentando la creatividad y la expresión sensorial, artística y musical.

4.RESULTADOS

Según la Real Academia Española (2021), la música es el arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente. Por otro lado, la música según Vaillancourt (2009), a veces se define como: "la habilidad de combinar los sonidos según unas reglas, organizando un tiempo con elementos sonoros. En todas las culturas y desde siempre, la música ha formado parte de la vida actuando como un espejo de lo que somos y de lo que vivimos en el momento presente." (p.2). Como indica López & Nadal (2018), los niños y las niñas antes de su nacimiento son capaces de escuchar, es decir, el feto es capaz de oír desde el vientre materno, ya que es el oído el primer órgano en desarrollarse completamente en la fase embrionaria y, por tanto, es fundamental la estimulación auditiva desde el entorno familiar una vez que el bebé ya ha nacido. Dicha estimulación se puede llevar a cabo a través de elementos sonoros, como pueden ser fragmentos de música o canciones adaptadas, de esta forma, incitará al infante a realizar poco a poco pequeñas vocalizaciones, sonidos con la boca, entre otras.

Según Sarget (2003), la música ofrece experiencias sensoriales que enriquecen la vida del niño o la niña otorgándole así un equilibrio total tanto emocional como físico y social. Por tanto, es importante que la música rodee al niño o niña desde su nacimiento puesto que, de esta forma, si el infante es estimulado tempranamente, antes podrá satisfacer sus necesidades primarias de poder crear y descubrir los sonidos, los movimientos o los ritmos que les rodean. Por otro lado, según Riesco (2009), la música forma parte de nuestra vida, integrando en nuestro cerebro todos aquellos datos importantes que tienen que perdurar en nuestra memoria un largo tiempo. Un ejemplo serían todas aquellas canciones y melodías que nos cantaban cuando éramos pequeños y pequeñas, no se olvidan y son recordadas porque están grabadas en la mente y, aun pasando el tiempo, si las volvemos a escuchar de adultos, podemos llegar a tararearlas, resultado de todos los recuerdos que nos provoca la música en sí misma.

Riesco (2009) manifiesta que actualmente son pocos los y las docentes que utilizan la educación musical en el aula, ya que muchos de ellos y ellas interpretan algunas canciones para reforzar el tema que están trabajando en las unidades didácticas, pero la mayoría de docentes no utilizan la educación musical para que los niños y niñas del aula adquieran los conocimientos por medio de la música, y es que la música podemos encontrarla en muchas de las áreas educativas como: en la lógica matemática, en el lenguaje, en el conocimiento del medio, en la educación física, en los idiomas o en las emociones, entre otras.

Con relación al párrafo mencionado anteriormente, en una investigación realizada en Galicia por López (2009) sobre la formación de los maestros y maestras de Educación Infantil y el uso que le dan a la música en las aulas, se puede observar que el principal problema que existe se encuentra en la poca formación que reciben los y las docentes durante su etapa universitaria. Debido a esto, muchos tutores en Infantil al carecer de dicha preparación didáctica y musical necesaria consideran imprescindible la figura del especialista en educación musical, llegando a la conclusión de que la preparación que recibe un titulado en el grado de Educación Infantil sobre la materia de música es insuficiente para poder hacer frente a ella. Por otro lado, también se puede observar en el estudio que es muy poco el tiempo que se le dedica a la práctica musical, así como la carencia que existe en materiales musicales de calidad. "Las personas estamos dotadas para conocer el mundo mediante nuestros sentidos, sentimientos e intelecto, la educación musical contribuirá primordialmente en este proceso integrador. Las clases de música en infantil son excelentes para desarrollar capacidades cognitivas, expresivas y creativas del alumnado." (Díaz, 2005, 27-28)

Por otro lado, Sánchez (2022) propone poner en valor el musicograma digital animado, ya que tras la pandemia los y las docentes de educación musical tuvieron que buscar algo creativo y enriquecedor para que su alumnado pudiera llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera interactiva, motivadora y lúdica. Para ello, gracias a la reinvención digital y los recursos pedagógicos clásicos como el musicograma, a través de programas de edición, digitalización y grabación de vídeo, elaboró una versión innovadora del musicograma digital. Una vez creada la

versión, se puso al alcance de todos los y las docentes un vídeo tutorial didáctico con los pasos para seguir en su diseño como recurso didáctico mediado.

Según Porcel (2010), el sistema de notación musical que más extendido está son las grafías convencionales, es decir, el llamado lenguaje musical. El aprendizaje y uso de este lenguaje en las clases de música debe hacerse de forma lenta y gradual, según las necesidades personales de los alumnos y alumnas con los que trabajaremos, ya que algunos conceptos musicales no se comprenden del todo y requieren una buena comprensión y capacidad de aprendizaje por parte del alumnado. Asimismo, para tener un conocimiento completo de la música es necesario conocer, entender y comprender el lenguaje musical. Como todo idioma, tiene varios símbolos y elementos, así como reglas y conocimientos que permitirán a los y las estudiantes crear sus propias actividades y mensajes para comunicarse y expresarse a través de la música.

Por otro lado, la notación musical convencional en la etapa de iniciación a los infantes a la música, donde aún no tienen ninguna noción métrica, hace más difícil que lleguen a comprender y entender la lecto-escritura y el lenguaje musical. (Peñalver, 2012). Asimismo, según Castillo (2016) la lectoescritura musical convencional puede convertirse a veces en una barrera que limita a los niños y las niñas a expresarse musicalmente y a desarrollar su imaginación sonora, de esta forma, también están limitados a conocer y explorar nuevos materiales o instrumentos, así como a abordar la música desde distintas formas. Para hacer frente a dichas limitaciones, pedagogos e investigadores musicales buscaron diferentes opciones para conseguir que la enseñanza de la notación musical convencional fuera más lúdica, sencilla y motivadora para los niños y las niñas.

Dentro de la notación musical con notación convencional existen algunos elementos que forman el lenguaje musical, algunos de ellos sencillos y básicos son: en primer lugar, los signos musicales formados por los signos de entonación donde se encuentra el pentagrama, las líneas adicionales, las claves y las alteraciones; en segundo lugar, los signos de duración compuestos por las figuras y silencios, los signos de prolongación, el compás y la agógica (aire o movimiento); y, por último, los

signos de expresión que se componen de las matices o la dinámica, el fraseo, las acentuaciones, el carácter y las articulaciones. Por otro lado, se encuentran los elementos musicales que se ordenan en elementos fónicos que son: el nombre de las notas, de las alteraciones o de las modalidades; y, por otra parte, se ordenan en elementos intrínsecos que son: el ritmo, la melodía, la textura y el timbre. (Porcel, 2010). La práctica de la notación musical no convencional según Peñalver (2012) es muy apropiada para el aprendizaje de la música en la etapa infantil, puesto que se adapta al nivel y al desarrollo psicoevolutivo del niño o la niña, potenciando su motivación e interés. De esta forma, el niño o la niña crea libremente sus composiciones a través de señales, colores, etc.

Es importante que la enseñanza musical sea emotiva y motivadora para que el alumnado se sienta integrado en su aprendizaje. Para ello, Porcel (2010) considera que es fundamental que el niño o la niña exprese de forma gráfica o mediante gestos aquello que quiera expresar o que escuche, para que así pueda desarrollar por completo su imaginación sonora e interprete su propio código de escritura mediante grafías no convencionales. De esta forma, el niño o la niña conseguirá ser el protagonista de su aprendizaje enriqueciendo su experiencia con la música.

Según Buj (2013) gracias al alejamiento de la grafía musical convencional, las partituras gráficas suponen que la pieza musical deje de ser algo acabado, cerrado y claro, para convertirse en un camino abierto en el que el campo de actuación del intérprete es mucho más amplio que antes. Por lo tanto, el intérprete se convierte también en el creador de la obra, reduciendo la distancia y la jerarquía que existe en otras formas de música entre el compositor y el intérprete. Por otro lado, al desviarse total o parcialmente de la interpretación correcta de la música, las notas dan al músico más libertad de interpretación. A diferencia de las interpretaciones tradicionales, aquí el intérprete no recibe instrucciones, sino que hace preguntas y es invitado a participar en un juego musical basado en las ideas que aportan los elementos gráficos.

Finalmente, según Wuytack & Boal-Palheiros (2009) el musicograma forma parte de la notación musical no convencional, ya que permite representar visualmente el desarrollo dinámico de una obra musical. Asimismo, en el musicograma la notación musical convencional termina

siendo sustituida por representaciones más sencillas y accesibles para los oyentes no músicos como los y las infantes de Educación Infantil, ayudándoles a sentir y disfrutar de la obra musical en toda su totalidad.

5. DISCUSIÓN

Según Castillo (2016) diferentes compositores y docentes del área han propuesto el uso del color como complemento a la escritura musical. De este modo, en la década de los 60, una mujer llamada Estela Cabezas consigue proponer el primer método de lectura musical a través de los colores. Cabezas (1980) decide crear un método de música con los colores tras darse cuenta de lo difícil que le parecía a los niños y niñas estudiar o tocar música a través de un instrumento con las notaciones musicales convencionales. Más tarde, investigando y considerando a todos los niños y niñas con las capacidades cognitivas de su edad, decidió crear el método llamado *"Música en Colores"*. Dicho método, trata de que los más pequeños y pequeñas identifiquen cada nota musical con un color diferente, así como la duración del sonido con proporciones aritméticas para que los niños y niñas puedan a través de los diferentes colores ver, observar y tocar las distintas notas musicales. De esta forma, se puede decir que este método es perfectamente aplicable al sistema convencional de escritura musical. Asimismo, intenta que los niños y niñas conozcan y disfruten de la música, como también que mantengan su interés en el tiempo, gracias a la sencillez con la que pueden comprender la materia.

Existen diversos estudios que buscan conocer si la aplicación de los colores a las notas musicales es el método más enriquecedor para la enseñanza de la música. En uno de los estudios realizados por Castillo (2016), se puede observar y afirmar cómo la enseñanza y el aprendizaje de la música se realiza de manera lúdica y divertida involucrando sistemas de notación musical no convencionales, con la que los niños y niñas aprenden las notas musicales a través de los colores, acercándose así a la música desde una temprana edad, además, de esta forma también fomentan su autonomía musical, así como mejoran su desarrollo sensorial. De esta forma, podemos encontrar diferentes instrumentos que pueden llevar los y las docentes al aula y que son beneficiosos para dirigir la música al aula

infantil de manera lúdica, divertida y motivadora. Por una parte, las campanas musicales con colores son un instrumento de percusión que hace referencia a las campanas de color gris propuestas por María Montessori, es decir, las campanas de colores son una edición moderna de las campanas de Montessori. Este instrumento se compone de ocho campanas de diferentes colores que representan a una nota musical distinta. Cada campana viene representada con un color y su nota correspondiente para que a los infantes les sea fácil identificar cada campana de color con un sonido. Estas campanas musicales son muy completas para los niños y niñas en la etapa infantil, ya que al mismo tiempo que se juega, se trabaja la educación auditiva y musical de forma en la que los infantes aprenden las diferentes notas musicales y crean sus primeras canciones o melodías de una forma más motivadora. (Sánchez, 2019)

Asimismo, la utilización de dichas campanas musicales son recomendadas en el aula de infantil puesto que desarrolla la coordinación del infante, estimula la inteligencia musical, lo prepara y enseña en cuanto al ritmo, lo inicia en el conocimiento de las notas musicales, hace que comprenda e identifique los sonidos graves y agudos y, sobre todo, lo estimula e introduce a crear su propia música así como también mejora la coordinación del cuerpo en el espacio, la coordinación óculo-manual, la motricidad de los dedos y la discriminación visual, ya que en un estudio realizado por Baldi (2014) a una chica adolescente que sufría retraso mental severo con rasgos autistas, los resultados fueron muy positivos después de utilizar materiales sensoriales de Montessori.

Por otra parte, el boomwhackers es un instrumento creado por Craig Ramsell y que se comenzó a vender en el año 1995 en Estados Unidos. Este instrumento pertenece a la familia de percusión y puede ser creado con materiales de reciclaje como el plástico. Asimismo, está formado por ocho tubos de diferentes tamaños (el más largo suena más grave y el más pequeño suena más suave) y colores, ya que cada color representa una nota musical distinta: "DO'" color rojo, "RE" color naranja, "MI" color amarillo, "FA" color verde, "SOL" color azul claro, "LA" color azul oscuro, "SI" color morado y "DO" color rosa. Por otro lado, este instrumento se golpea con algún objeto o con el cuerpo mismo y, dependiendo de cómo y dónde se golpee, la nota musical sonará de una forma u otra. Este

instrumento, además, es muy fácil de utilizar en la etapa infantil, es muy resistente a los golpes y se puede tocar en grupo para fomentar así la interacción entre los compañeros y las compañeras. (Özen, 2020)

Con relación a lo anterior, el departamento de música de la Biblioteca Pública de Oslo en Noruega ha desarrollado un nuevo paquete para profesores de música. Se trata de un servicio basado en boomwhackers. Gracias a este desarrollo, muchos niños y niñas comprenden rápidamente el sistema de notación simple basado en el color y junto a los maestros y maestras pueden comenzar a tocar e incluso componer música de manera sencilla y eficaz. El paquete desarrollado por el sistema escolar público noruego incluye además del juego de boomwhackers una guía detallada para profesores y un juego de partituras en letra grande con melodías fáciles y conocidas. Asimismo, el departamento también organiza cursos para profesores, de forma que existe el interés por la música en todo el equipo educativo. (Kunish, 2010)

Tanto las campanas musicales de colores como el boomwhackers, son instrumentos de percusión muy fáciles de tocar en grupo o individualmente, ya que gracias a los diferentes colores de cada tubo y cada campana que representan una nota musical, los y las infantes podrán memorizar una canción con más facilidad de forma más sensorial y no tan teórica, puesto que no es necesario que los niños y niñas sepan leer las notas en un pentagrama o conozcan el orden de las notas.

6. CONCLUSIONES

La formación musical del profesorado de Educación Infantil debe adquirirse de forma específica, ya que la que existe actualmente en la mayoría de los centros en las aulas de infantil es insuficiente y, por tanto, no se introduce una especialidad de gran calidad que podría favorecer desarrollo integral, cognitivo, social y psicomotriz.

Asimismo, la música tiene un gran impacto en el desarrollo y enriquecimiento de la vida de los niños y las niñas, ya que forma parte de nuestra vida. Cuando de pequeños escuchamos música, tendemos a recordarla de adultos, y es que la música en la etapa infantil es de total enriquecimiento, la música es una forma de comunicación, es capaz de traspasar

fronteras, de comprender todas las culturas, todas las raíces, todos los países, la música es vida y alma que cada uno lleva dentro de sí mismo.

La introducción de la alfabetización musical de forma específica en infantil debido a que es muy necesaria, puesto que es una forma de ayudar a los niños y niñas a desarrollar todas sus habilidades, además, también podrán desarrollar todas las cualidades de la voz asociadas a la interpretación musical, es decir, cantar y tocar las campanas musicales es una tarea muy difícil, debido a que se está desarrollando un proceso cognitivo muy complejo en donde el o la infante a la misma vez que está cantando, tiene que estar pensando en cómo y cuándo tocar la campana de color, por último, el alumnado también desarrollará la coordinación óculo manual además de la psicomotricidad fina. Para concluir, en educación Infantil, es muy importante utilizar herramientas digitales de manera adecuada y segura para compartir materiales con el alumnado y con las familias. También se pueden crear juegos educativos o presentaciones de cuentos para que el alumnado pueda explicar y aprender de manera divertida. Por otro lado, la plataforma Google Classroom servirá para gestionar una distribución y organización de los materiales educativos compartiendo documentos, enlaces a recursos en línea, vídeos y otros materiales relevantes para el aprendizaje en el aula y en el entorno familiar.

Uno de los lugares idóneos para la introducción la alfabetización musical es la asamblea, porque esta se convierte en un momento de aprendizaje conjunto que se realiza en Educación Infantil, generalmente al iniciar la jornada. El alumnado suele sentarse en círculo en una alfombra o tapete que hay en el aula. En este lugar, se suelen realizar actividades y dinámicas de carácter práctico y que establecen rutina: repasar los meses del año, los días de la semana, las estaciones, los primeros números o letras, todo ello a través de canciones, poemas, vídeos, cuentos... todo depende de los objetivos que tenga marcado el docente y del nivel al que se dirige. La asamblea tiene la peculiaridad de ser un momento de aprendizaje democrático, donde todas las aportaciones son escuchadas y los estudiantes adquieren normas (levantar la mano para hablar, esperar el turno, mantenerme en silencio mientras un compañero o compañera habla...).

Según muestran los estudios tanto actividades gamificadas como musicogramas mejoran la interpretación musical de los discentes a través de las

nuevas tecnologías fomentando otro tipo de lenguajes para entender y comprender la música, pero también para poder interpretarla independientemente de las barreras y límites que el alumnado en su diversidad posea.

La diversa literatura encontrada pone de manifiesto la necesidad de estudios en educación infantil que demuestren la importancia de una educación musical alejada de entornos convencionales y académicos para ponerse al servicio del discente, de la escuela inclusiva y de la diversidad de las aulas. Sin embargo, las diferentes aportaciones demuestran que a pesar de los avances metodológicos la figura docente necesita de una mayor formación, un equipo coordinado, recursos humanos y materiales específicos, una mejora de la planificación docente adecuada y de nuevos recursos digitalizados, pero también en forma de instrumentos musicales adaptados a los infantes y a sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

8. REFERENCIAS

Baldi, E. (2014). María Montessori: una lectura desde y para el s. XXI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3(3), 127-146. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4751

Buj, M. (2013). Grafismos en la música: origen y desarrollo de las partituras gráficas. Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical, 2(24), 1-12. https://www.sinfoniavirtual.com/revista/024/grafismos_musica_partituras_graficas.pdf

Cabezas, E. (1980). Música en Colores. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Castillo, D.C. (2016). Análisis de una situación didáctica en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura musical a través de sistemas y mecanismos no convencionales de representación musical. El Astrolabio, 15(1), 78-88 http://astrolabio.phipages.com/storage/.instance_32717/ASTROLABIO%2015-1%20musica%20en%20colores.pdf

Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesora, 19(1), 23-37. http://hdl.handle.net/11162/35106

Kunish, A. (2010). Boomwhackers: Boomwhackers: a public library service for music teachers in the public school system in Oslo, Norway. Fontes

Artis Musicae, 57(3), 291-295. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4315272

López, M.A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. REIFOP, 12(1), 107-120. http://hdl.handle.net/11162/76518

López, M.B., & Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID), 20, 2-14. https://doi.org/10.17561/reid.n20.7

Özen, A. (2020). Finding notes within Boomwhackers Recordings (Bachelor's thesis, University of Twente).

Peñalver, J.M. (2012). Sistemas de notación musical alternativos (I): Una aproximación a la grafía del ritmo acentual. Artseduca, 2, 48-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3948899

Porcel, A.M. (2010). Lectura y escritura musical. Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas, 37, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/ANA_MARIA_PORCEL_1.pdf

Real Academia Española. (2021). Música. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/m%C3%BAsico#Q9MHl5m

Riesco, B. (2009). La música en educación infantil. Revista Padres y Maestros, (327), 33-35. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1309/1119

Sánchez, A.M. (2019). Propuesta pedagógica musical a través del Método Montessori para la enseñanza instrumental. Estudios sobre Arte Actual, 7, 99-105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067399

Sánchez, M.J. (2022). El musicograma animado: una herramienta didáctica e innovadora para la pedagogía musical, digital y mediada. Revista de Estilos de Aprendizaje, 15(30), 4-15. https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.4669

Sarget, M.A. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete, 18, 197-209. https://hdl.handle.net/11162/221834

Vaillancourt, G. (2009). Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil. Narcea Ediciones.

Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. Eufonia. Didáctica de la Música, 47, 43-55. http://hdl.handle.net/10400.22/11323

TODO POR ENSEÑAR: UNA APROXIMACIÓN A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARAGÓN (1977-1985)

VÍCTOR GARCÍA BERNAD
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Los Movimientos de Renovación Pedagógica en Aragón fueron protagonizados por una nueva generación de enseñantes que se enfrentó en las aulas a las pobres condiciones materiales de la educación. Estas fueron las consecuencias y los efectos de la crisis económica de los años setenta en la realidad cotidiana de las aulas. A la falta de inversiones en la modernización del material se sumó la pésima situación de los nuevos docentes que se incorporaban a las filas de la enseñanza pública de medias.

Este contexto de crisis coincidió con una coyuntura de apertura política capital para la difusión de estas redes de profesores que buscaban una revolución de las técnicas educativas. Entre los profesores nacieron colectivos que buscaban subvertir las dinámicas que se daban en el aula entre docentes y alumnos, y que, en definitiva, perseguían romper con los pilares pedagógicos que el franquismo había conseguido imponer durante casi cuatro décadas. A estos renovadores de la enseñanza se unieron las estructuras sindicales tradicionales, que tenían como objetivo la mejora de las condiciones laborales del profesorado.

El vehículo que permitió la proliferación de los Movimientos de Renovación Pedagógica fue la movilización de finales de los años setenta. Los proyectos legislativos de UCD entroncaron con el desencanto de la crisis económica y con las pésimas condiciones materiales de la educación, formando estas leyes parte de las consignas que se plasmaban en

las campañas y en las acciones reivindicativas de los colectivos y de los militantes de las estructuras protagonistas.

2. LAS REFORMAS DE UCD EN EDUCACIÓN

Como punto inicial para la comprensión de los MRP deben introducirse los debates sobre la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares y sobre la Ley de Autonomía Universitaria. La LOECE, Ley 5/1980 del 19 de junio, afectó a los niveles de preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias; en su Título I amparaba una serie de derechos que podrían calificarse como fundamentales en materia de educación en los niveles expuestos. Al mismo tiempo, establecía un estatuto del alumnado con sus obligaciones y derechos, remitiendo alguno de sus aspectos a un posterior desarrollo reglamentario, así como una regulación de los centros públicos y privados en su concepto dinámico de organización y funcionamiento.

La LOECE constaba de cuatro títulos, con treinta y nueve artículos, a los que deben sumarse las disposiciones adicionales y transitorias. Esta fue una ley cuyo debate y oposición no se quedó entre las paredes del seno de los partidos de la oposición y de las estructuras sindicales, dado que algunos de sus artículos llegaron a ser declarados inconstitucionales. El 14 de octubre de 1980 se presentó en el Tribunal Constitucional un recurso de inconstitucionalidad contra varios preceptos de la LOECE. Dicho recurso se impulsó por 64 Senadores ligados al PSOE y a partidos afines.

Fue precisamente el peso de los centros privados y el establecimiento de un sistema de subvenciones a dichos espacios sin contrapartidas, el motivo por el que esta ley fue blanco de las críticas de la oposición liderada por el PSOE que, influenciado por la obra Una alternativa para la enseñanza impulsada por el Movimiento de Enseñantes, ligado a los MRP, planteaba una homologación mediante un estatuto especial con el fin de ampliar la división del número de tipos de centro según su titularidad y su financiación.

Pero la cuestión de los centros privados no afectó únicamente a la clasificación de los mismos y a la óptima división según el origen de sus

fondos. La importancia del Recurso 189/90 y su desestimación del recurso de inconstitucionalidad, aclarando que se dejaba al principio de discreción el indicar en cada caso si la conducta íntima del enseñante entra en conflicto con el ideario del centro o si, por el contrario, es el ideario del centro el que coarta la libertad del enseñante, es un concepto que entronca con lo que la ley definía en su Título III como centro privado. Para esta, dichos organismos eran todas las personas físicas o jurídicas con capacidad para crear, gestionar y dirigir centros docentes que ofrecieran las diversas enseñanzas reconocidas en el sistema educativo, estando estas ligadas a lo impartido en los centros públicos del correspondiente nivel que se establecía en la ley.

La existencia de este tipo de espacios fue vista por parte del estudiantado movilizado de izquierdas como una simple herramienta para garantizar la continuidad de los resortes ideológicos del franquismo, atacando, en su mayoría, al peso de la Iglesia en la gestión de centros privados y concertados, señalandolos como espacios amparados por el Estado en los que se continuaban reproduciendo dinámicas y discursos alejados de la nueva España democrática. La reivindicación contra la LOECE tuvo, gracias a este debate, esa característica propia del momento de persecución de la presunta continuidad del franquismo en el ámbito de la educación.

Mientras esto sucedía, el Gobierno trataba de sacar adelante también la LAU, el otro gran centro de críticas y generador de protestas del momento. Esta iniciativa nació con el fin de regular la autonomía universitaria, derecho ya recogido en la Constitución que garantiza la independencia política y administrativa de una universidad pública respecto a factores ajenos a la misma, defendiendo el autogobierno mediante la elección de sus propias autoridades, sus estatutos y sus programas de estudio.

El rechazo a la ley por parte del estudiantado vino de la mano del miedo a la privatización de la universidad y al aumento de las vías de dominio de parcelas de la investigación y de la docencia por el capital privado, al que acusaban de tener como objetivo la lenta expulsión del hijo del obrero de los estudios superiores. El estudiantado movilizado acusó a la

LAU de negar una autonomía real, imponiendo estructuras de gestión demasiado jerarquizadas y antidemocráticas.

Criticar la progresiva privatización de la educación pública fue uno de los principales caballos de batalla de este movimiento estudiantil y de enseñantes a medio camino entre el tardofranquismo y la Transición. Sin embargo, las demandas materiales sobre la poca inversión en educación pública, el aumento de las tasas, la disminución de las becas o las malas condiciones de algunos centro de estudio fueron reivindicaciones que siguieron unos cauces similares a las críticas hacia la continuidad del franquismo en democracia. En la pugna por la identidad y la utilidad, privatización y continuidad de la oligarquía franquista y, por lo tanto, la demanda de una democracia, que en ese momento se entendía que no era tal, eran elementos interconectados que conformaban la hoja de ruta de las principales estructuras estudiantiles de izquierdas.

3. LA REALIDAD MATERIAL DE LA EDUCACIÓN EN ARAGÓN

En el marco aragonés, la plasmación de este ciclo de agitación del profesorado y de los estudiantes fue la situación caótica y de abandono en la que se encontraban muchos centros, como el Instituto Nacional de Bachillerato Mixto número 4, que sufrió un hundimiento del techo el 6 de diciembre por la mañana, por culpa de la masificación de las aulas y del estado precario de la estructura. En una posición similar se encontraba el INB número 5, situado en la antigua cárcel de mujeres y en riesgo de ser suprimido.

En marzo de 1979 se celebró una reunión convocada por la Coordinadora de Profesores de INB de Zaragoza, en la que se expuso la situación detallada de la realidad que detectaba el profesorado en los centros de Enseñanza Media de Zaragoza, capital y provincia. En la misma se apuntaron problemas como la inexistencia de centros en la margen izquierda del Ebro en Zaragoza, la total carencia de plazas de BUP en barrios obreros y las amplias zonas rurales sin centros de BUP y FP.

Las carencias materiales no se reducían a la mera falta de plazas o de centros. En el mismo encuentro, se reivindicó la necesidad de espacios

como laboratorios de Física y Química, en Borja, Tauste y Calatayud; así como bibliotecas, en Calatayud, Cariñena y Alagón. Los profesores apuntaban a que los estudios de BUP no se podían desarrollar únicamente con tiza y pizarra, llegando el desfase de la modernización de los instrumentos de la educación al plano audiovisual, siendo casi inexistentes en la educación aragonesa.

Reivindicaciones y luchas por las condiciones materiales de enseñanza, esa fue la línea que caracterizó a este movimiento de estudiantes y profesores aragoneses que salían del letargo y que se unían a lo que en el resto de España estaba sucediendo. Las enseñanzas medias aragonesas entroncaron sus reivindicaciones con la realidad material que se veía en Zaragoza. A finales de ese mismo curso, tomaban la calle con el fin de reivindicar una mejoría de sus centros de estudio uniendo el ciclo de movilizaciones con el asesinato a manos de la policía de los estudiantes de José Luis Montañés Gil y Emilio martínez Menéndez.

En definitiva, diversas manifestaciones que fueron hijas de un mapa de diálogo y estructuración estatal que tuvo como eje vertebrador la represión policial y el miedo a la supervivencia institucional del franquismo, sumado a la pobre realidad material de las enseñanzas medias. Dicho despertar de los estudiantes preuniversitarios se fraguó durante los golpes del desencanto, haciendo matizables esas palabras de Eduardo González Calleja, que señalaban al movimiento estudiantil como el principal perdedor de la Transición, pudiendo afirmar que si la Transición se saldó con la desmovilización de parte del estudiantado universitario, fue el momento de despertar de estos otros jóvenes que todavía no habían conquistado las páginas principales de la subversión.

Estos nuevos protagonistas tuvieron un compañero de viaje indispensable, el movimiento de profesores y enseñantes. Los estudiantes de medias estuvieron ligados a los MRP, un fenómeno ampliamente analizado en Renovación pedagógica en Aragón, de Juan Lorenzo Lacruz. Destacaron organizaciones como Escuela de Verano de Aragón y en Aula Libre, dos organizaciones que desde mediados de los años setenta fomentaron el encuentro de enseñantes, padres y alumnos para el debate sobre la escuela y la cotidianidad de la enseñanza, contribuyendo a la

formación de los profesores aragoneses y a la búsqueda de alternativas a los problemas clave de la enseñanza en la España del momento.

4. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES

Las deficiencias materiales de la educación aragonesa fueron la principal causa de la proliferación de estructuras de profesores que demandaban una educación pública y de calidad, con medios suficientes para garantizar al estudiante un entorno adecuado para la docencia. Estas reivindicaciones, que confluyeron con las principales demandas del movimiento estudiantil aragonés, no respondían únicamente a las grandes cuestiones políticas referentes a las reformas de UCD. Lo que puede detectarse es que esas grandes campañas generales contra la legislación en educación fueron el simple vehículo para las demandas concretas y materiales.

De esta forma, en 1977, se fundó la Escuela de Verano de Aragón. Los Movimientos de Renovación Pedagógica hundían sus cimientos en la clandestinidad de los años sesenta. El germen de estos espacios de debate sobre nuevas técnicas de enseñanza estaba en Cataluña, en un pequeño grupo de maestros organizados bajo el nombre de Rosa Sensat. Este fue el embrión de lo que posteriormente serían los Movimientos de Renovación Pedagógica en toda España. Sus referentes eran claros. Por un lado, convivían las experiencias de la escuela moderna de Ferrer i Guardia, a inicios del siglo XX; así como la corriente de la Escuela Nueva de la Segunda República, unida a figuras como Celestin Frimet. Por otro, los MRP se enlazaban con iniciativas contemporáneas como la pedagogía de la esperanza, del pedagogo brasileño Paulo Freire.

Este contexto de nuevas ideas cristalizó en Zaragoza en agrupaciones como el Colectivo del Martes, formado por profesorado que organizaba tertulias periódicas sobre la educación. Pero sus diálogos no se reducían a métodos pedagógicos, dado que debatían sobre temas sociales y sobre la realidad política de la España de mediados de los setenta. Miembros de esta agrupación asistieron en 1976 a la Escuela de Verano de Rosa Sensat. A su regreso a Zaragoza tomaron la iniciativa de adaptar lo visto

en Cataluña y el siguiente verano, en julio de 1977, se organizaron las primeras jornadas de la Escuela de Verano de Aragón.

Al mismo tiempo que se consolidaban estos grupos, también proliferaban organizaciones de profesores más alejadas de estas nuevas dinámicas pedagógicas, centrando sus acciones en la denuncia de las condiciones materiales de la educación. Este fue el caso de la Coordinadora de Profesores de INB de Zaragoza, fundada en marzo de 1979, que centró su actividad en la demanda de nuevos centros en las zonas rurales y en la mejora del equipamiento de los institutos. El hecho de que el movimiento de profesores no fuese una realidad monolítica, sino un complejo poliedro de múltiples caras, desde las nuevas formas de docencia horizontal hasta la acción militante, demuestra el sincretismo entre las formas propias de los nuevos movimientos sociales con las dinámicas tradicionales de la izquierda sindical.

Muestras de la convergencia de estas métodos de acción fue la celebración en Zaragoza, durante todo el mes de mayo de 1979, de una campaña en defensa de la libertad de enseñanza dentro del marco de la puesta en valor de la enseñanza pública; así como la movilización de los profesores de EGB por las malas condiciones de trabajo y los desplazamientos forzados. La campaña de mayo fue convocada por organizaciones como la EVA o la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Estatal. Este ciclo de acciones tuvo como hilo conductor la denuncia de las reformas de UCD y las condiciones cotidianas de los centros. Se celebraron mesas redondas y debates, culminando la actividad con una multitudinaria manifestación el 25 de mayo.

Mientras, la campaña de los profesores de EGB culminó en septiembre con el encierro de 70 profesores en las dependencias de la DGA del paseo Independencia. A principios del mes, los 569 profesores de Zaragoza que esperaban elegir plaza recibieron la noticia de que la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia solo ofrecía 195 vacantes. Un sobresalto similar fue el de los profesores de bachillerato cuando la misma delegación dió a conocer el día 6 la nueva normativa para la contratación de profesorado, en detrimento de la figura de los profesores no numerarios, reduciendo plantilla, cerrando centros en algunos pueblos y aumentando la masificación de algunas aulas.

La realidad de las enseñanzas medias estaba marcada por la inestabilidad y el conflicto, pero ¿dónde quedaban los estudiantes dentro de este contexto? Como ya se ha explicado, una de las principales características del movimiento estudiantil de mediados de los setenta fue la irrupción de las enseñanzas medias. El motivo de esta novedad, como se ve en el caso aragonés, fue precisamente esa coyuntura de constante agitación del profesorado. El movimiento de enseñantes, a medida que se consolidaba la democracia, pasaba de la clandestinidad, y de las dinámicas tradicionales del sindicalismo propio del antifranquismo, a la apertura de nuevos espacios de reivindicación, como fue el caso de los MRP y de las escuelas de verano.

5. CONCLUSIONES

Unido a la realidad material de la educación aragonesa, debe tenerse presente la evolución de las cifras del número de alumnos cursando estudios de enseñanzas medias. Partiendo de la muestra de la ciudad de Zaragoza, desde 1900 hasta 1950 los estudiantes de secundaria apenas suponían el 3% de la población, incrementando este porcentaje durante la década de los cincuenta hasta ser en 1960 de un 4,12%, alcanzando un 10,48% en 1970 y la estabilidad durante los setenta y los ochenta. Estos datos arrojan la imagen de un radical crecimiento de la población de estudiantes de enseñanzas medias en las aulas de Zaragoza en un corto periodo de tiempo, en comparación con la dinámica de inicios de siglo.

Por lo tanto, la fotografía que se plasma es la de una educación con severos problemas materiales en un momento de acelerado crecimiento en su número de estudiantes. Este fue el contexto en el que se fraguaron las alternativas a la enseñanza propias de los MRP. Una coyuntura que explica que la principal característica de estas iniciativas fuese la formación y la autoformación dirigida a mejorar las prácticas en el aula y en la escuela, confrontando con las dinámicas pedagógicas consolidadas durante el franquismo. Estas dinámicas posicionaban en el centro del debate a la educación horizontal, fundamentada en el plano de igualdad entre el enseñante y el alumno.

Jaume Martínez Bonafé extrapola estas características al resto de España y resume los componentes fundamentales de los MRP. En primer lugar, afirma que estas tendencias son fruto, precisamente, de la investigación conjunta y del diálogo horizontal entre profesores y estudiantes; son producto de la reflexión colectiva de la comunidad de la educación, frente a las poco adaptables metodologías inmovilistas asociadas a la educación en manos de la Iglesia. En segundo lugar, el autor hace referencia a los precedentes, a las raíces con las que se identificaban estas nuevas generaciones de docentes, apuntando a la ya citada Escuela Nueva de la Segunda República, y afirmando que estos movimientos no ignoraban ni despreciaban su tradición.

Por último, debe añadirse, más allá de lo expuesto por Martínez Bonafé, que estos saberes y experiencias se aplicaban con una clara voluntad transformadora, ejercitando un compromiso político producto de la coyuntura política del momento. La plasmación práctica de estas tendencias fueron las experiencias de las escuelas de verano que, como ya se ha visto, no fueron dinámicas únicas de territorios concretos; por el contrario, puede detectarse su difusión por el conjunto de España unida a las estructuras sindicales estudiantiles y a los principales partidos políticos opositores al franquismo.

Establecidas estas características principales, se puede afirmar que en la primera mitad de los setenta lo que se percibe es que las acciones del movimiento estudiantil y del movimiento de profesores estuvieron protagonizadas por consignas en favor de la gratuidad de la enseñanza, contra la aplicación de las medidas de selectividad y en favor de la mejora de la situación salarial de los docentes, intercalándose todo ello con acciones contra la represión. Mientras, a finales de esta década y a inicios de los ochenta lo que se percibe es un movimiento de enseñantes en el que progresivamente empiezan a ganar protagonismo acciones reivindicativas alejadas de la ejecución directa de protesta, enfocadas a fomentar las nuevas tendencias de la pedagogía, haciendo la revolución enseñando y enseñando haciendo la revolución.

Esto no quiere decir que las dinámicas más confrontativas con la realidad política, siendo ya en este caso la naciente democracia y no la dictadura franquista, desaparecieran. Como ya se ha visto, las reformas

impulsadas por UCD fueron el objetivo de las principales estructuras sindicales del ámbito de la educación. Sin embargo, el nuevo contexto de libertades, unido a la crisis de identidad de la izquierda, que se había hundido en el desencanto político en ese momento, permitieron que aflorasen estas nuevas tendencias de renovación pedagógica como un ejemplo más de las innovadoras herramientas de oposición política.

El vehículo de estos nuevos modelos de educación fueron las demandas en favor de una reforma democrática de la educación, en cada universidad y en cada centro de enseñanzas medias. Francisco Fernández Buey señala que el conflicto principal de ese final de década fue la confusión en la que incurrió UCD al asociar la transformación democrática de los centros de estudio con una sencilla modificación de la gestión interna, olvidando lo que realmente estaba siendo demandado por estudiantes, padres y profesores: la ruptura de las barreras clasistas en la universidad, así como la convicción de que no podía haber una reforma de la educación en un sentido democrático sin cambios en el marco social.

Fruto de esta contradicción interna, de este error de concepto por parte de las élites políticas de la naciente democracia, se difundió entre el profesorado contestatario la necesidad no sólo de actuar en favor de la mejora de sus condiciones laborales, siendo necesaria también la intervención en favor de una educación nueva, que naciese de experiencias pedagógicas que rompiesen con lo previo y que lograsen alcanzar las profundas transformaciones políticas y sociales que los Gobiernos de Adolfo Suárez no estaban sabiendo abordar.

6. BIBLIOGRAFÍA

González Calleja, Eduardo, Rebelión en las aulas, Alianza, Madrid (2009).

González Moreno, Javier, "Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización", Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Nº 108, Universidad de Murcia, Murcia (2019).

Hernández Sandoica, E., Ruiz Carnicer, M. A. y Baldó Lacomba, M., Estudiantes contra Franco, La Esfera de los Libros, Madrid (2007).

Juliá, Santos, Transición, Galaxia Gutenberg, Barcelona (2017).

Lanuza, J.J., Zaragoza Rebelde: Guía de movimientos sociales y antagonismos (1975-2000), Colectivo Zaragoza Rebelde, Zaragoza (2009).

Moreno, M. y Cuevas, A., Todo era posible. Revistas underground y de contracultura en España: 1968-1983, Libros Walden, Madrid, (2020), pp. 11-23.

Radcliff, Pamela B., La construcción de la ciudadanía democrática en España. La sociedad civil y los orígenes populares de la Transición, 1960-1978, Universitat de València, Valencia (2019).

Sáenz Del Castillo, Andrés A., "El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs)", Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 2, Nº 1, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Cáceres (1999), pp. 785-796.

Veira Veira, S.L, Análisis sociológico del profesorado universitario: entre la participación y el retraimiento, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (1983).

Velázquez, José Luis, y MEMBA, Javier, La generación de la democracia. Historia de un desencanto, Temas de hoy, Madrid (1995).

Vicente Y Guerrero, Guillermo, Historia de la enseñanza media en Aragón, Institución Fernando el Católico, Zaragoza (2011).

Vilarós, Teresa M., El mono del desencanto, Siglo XXI, Madrid (ed. 2018).

YSÀS, Pere, Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia

(1960-1975), Crítica, Barcelona (2004).

FUENTES JURÍDICAS

Dictamen del 31 de mayo de 1974 de la Audiencia Provincial de Barcelona.

Cortes Generales 1981. Recurso 189/80, I Antecedentes, p. 17.

LEY ORGÁNICA 5/1980, del 19 de junio, Título I.

LEY ORGÁNICA 5/1980, del 19 de junio, Título III, Art. 32.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Esfuerzo Común, Nº 295 (04-III-1979).

Esfuerzo Común, Nº 300 (25-V-1979) pp. 4-5.

Andalán, Nº 236 (27-IX-1979) p. 8.

Esfuerzo Común, Nº 306 (28-IX-1979) p. 17.

Andalán, Nº 237 (04-X-1979).

Esfuerzo Común, Nº 307 (12-X-1979).

El socialista (10-XII-1979), p.3.

Andalán, Nº 247 (13-XII-1979).

Esfuerzo Común, Nº 313 (04-I-1980), pp. 28-29.

Partido de los trabajadores. Comité Universitario (20-I-1980), p. 2.

El País (01-II-1980), [en línea], [Consulta: 31-V-22], recuperado de: https://elpais.com/diario/1980/02/01/espana/318207601_850215.html

El País (20-IX-1983).

DOCENCIA CON PERPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. LA VISIÓN DEL ESTUDIANTADO

SUSANA VÁZQUEZ CUPEIRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2015 España se comprometió a hacer realidad la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Esta agenda constituye un nuevo contrato social con el que se insta tanto a promover una educación de calidad como la igualdad de género. Ello conlleva desarrollar las actuaciones contenidas en la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), dirigidas a avanzar en la igualdad de género en la educación, y que implican, entre otras, una revisión de la formación del profesorado y del currículo actual, además de la introducción de nuevos contenidos curriculares desde una perspectiva de género (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

La igualdad de género en las universidades españolas se enmarca en una serie de compromisos globales adoptados en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y reafirmados a través del Tratado de Ámsterdam de 1999. El Espacio Europeo de Educación Superior, y concretamente la Declaración de Ministros [*sic*] de Educación de Berlín de 2003, supuso el afianzamiento institucional del denominado mainstreaming de género, al contemplar la necesidad de introducir esta perspectiva en el diseño de los programas y los sistemas de evaluación, y en las estructuras académicas, como garante de que se formen perfiles profesionales con un compromiso con la construcción de sociedades más justas. Con la Ley de Igualdad (Ley 3/2007), la Ley de Universidades (Ley 4/2007) y la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Ley 14/2011) se sentaron las bases (Castaño y Vázquez-Cupeiro, 2023) y,

recientemente, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) de 31 de agosto de 2022 se pretenden impulsar universidades autónomas y democráticas, de calidad y equitativas, y que, en última instancia, contribuyan al desarrollo económico sostenible.

Se asume que la base para un cambio real y la consecución de la excelencia sólo puede lograrse incorporando la perspectiva de género en la docencia, en la investigación, en la innovación y en la transferencia del conocimiento. Sin embargo, a pesar de que el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) introduce como criterio de calidad la inclusión en todos los planes de estudio de materias relativas a la igualdad de hombres y mujeres, no está claro en qué medida en el proceso de revisión de las guías de las titulaciones se comprueba que se están incorporando estos criterios y directrices de calidad. En la misma línea, el diseño de los planes de grado no incorpora necesariamente esta perspectiva, ni a través de materias específicas ni como un enfoque transversal, al no concretarse en los objetivos ni en los contenidos de las materias (Traba y Varela, 2012).

El título de Grado de Maestro [*sic*] en Educación Primaria (GMEP) trata de atender a los numerosos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que se han venido produciendo, y que demandan formular planteamientos docentes centrados en las competencias y en los resultados del aprendizaje. Esto en parte se ha logrado con el incremento de la nota de acceso, que da salida a profesionales con más competencia y mejor formación. No obstante, a las serias limitaciones en la formación sociológica del futuro profesorado de los grados de educación infantil y educación primaria, se suma una insuficiente formación tanto en lo que respecta a la adquisición de competencias digitales, que imponen los nuevos retos en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, como a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, sin la cual no será posible alcanzar, como marca la legislación, una escuela coeducativa (Vázquez-Cupeiro, 2022). De esta forma, atendiendo a la diversidad de procesos que han contribuido a relegar las iniciativas y políticas de igualdad de género (Hearn, 2001; de Villota y Vázquez-Cupeiro, 2016), se ha apuntado que la legislación constituye una estrategia formal más

que transformadora (Castaño et ál., 2017; Verge et ál., 2018; Pastor et ál., 2020); una manifestación que se constata, como veremos a continuación, a partir de la visión del estudiantado de una iniciativa docente con perspectiva de género.

2. OBJETIVOS

En este estudio se exploran los discursos y experiencias del estudiantado del GMEP respecto a la docencia con perspectiva de género en la asignatura de sociología de la educación. Además de construir un hito relativamente reciente, la investigación relativa a los esfuerzos por incorporar y reconocer la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario se ha centrado, principalmente, en analizar el currículum formativo identificando la presencia (o más bien ausencia) de género en las guías docentes y en los manuales introductorios de diversas disciplinas (Verge y Alonso, 2019; Xarxa Vives, 2017). La principal conclusión es que esta se ha introducido sólo de manera parcial y puntual (en algunas asignaturas), y de forma desigual, en lo que respecta al número estrategias que se incorporan y a su naturaleza. Por ejemplo, no se han revisado en la misma profundidad las competencias o los contenidos, que las metodologías y formas de evaluación de las guías (Blázquez y Alarcón, 2020).

De igual forma, mientras que el foco se ha puesto a menudo en el profesorado, para conocer sus estrategias y sus experiencias (Crabtree y Sapp, 2003), la perspectiva del estudiantado ha recibido una menor atención (Díaz de Greñu et ál., 2013; Miralles-Cardona et ál., 2020; Lorente-Molina y Gijón-Sánchez, 2020) a pesar de ser un agente clave en el proceso de innovación educativa. De hecho, a pesar de que aparentemente puedan tener una menor capacidad para imponer sus intereses, pueden dificultar los intentos de cambio (Gibbs y Lehtonen, 2020) y, en consecuencia, contribuir a la reproducción de desigualdades de género en el contexto universitario. Se parte de la premisa de que la introducción de la docencia con perspectiva de género, al igual que ocurre con la implementación de políticas de igualdad de género, depende no solo de la capacidad y el compromiso sino también del poder para efectuar el cambio

(Ball, 1993). Es más, en este estudio exploratorio se pone el foco en un estudiantado que en el futuro ejercerá la función docente, en el marco de lo que debería ser una escuela coeducativa, y es bien conocida la tendencia a enseñar como se ha aprendido. En consecuencia, es si cabe aún más relevante conocer sus testimonios y experiencias respecto a este tipo de perspectiva. ¿Qué opinan sobre el feminismo, la igualdad de género y, en concreto, sobre la docencia con perspectiva de género? ¿Aceptan la introducción de esta perspectiva en las aulas o, por el contrario, manifiestan algún tipo de rechazo? ¿Asumen que debería incorporarse en la formación inicial del profesorado? Estas son las preguntas que han guiado este estudio exploratorio.

3. METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio, que se desarrolló durante el curso académico 2021-2022, forma parte de una investigación más amplia que supuso un análisis de las guías docentes de las asignaturas del GMEP y entrevistas semi-estructuradas en profundidad con profesorado experto de cuestiones de género. Los resultados que aquí se presentan se centran en la perspectiva del estudiantado a través de la combinación de diversas técnicas. Se realizó observación participante en tres grupos (N=203, 181 mujeres y 23 hombres) de sociología de la educación. Al final de las clases, cuyas dinámicas conllevaron no sólo explicaciones magistrales sino también debates informales y presentaciones por parte del estudiantado, se tomó nota de lo que se decía y, en la medida de los posible, de los silencios y del lenguaje no verbal manifestado (resoplidos, aspavientos, arqueo de cejas, etc.) (Gibbs y Lehtonen, 2020). Se ha tratado también de incorporar la auto-reflexividad (Brooke y True, 2008) para, en este estadio, tratar de identificar aspectos que podrían interferir en el proceso de incorporación de la perspectiva de género en la docencia y, durante el análisis, facilitar la evaluación de los resultados.

Además de un cuestionario de evaluación centrado, de manera específica, en la metodología y a la evaluación (*ex ante* y *ex post*) enviado a través de *Google Forms*, y que no es objeto del análisis que aquí se realiza, se realizaron nueve sesiones con estudiantado del GMEP, que

funcionaron de manera similar a un grupo focal o una entrevista colectiva con una moderación directiva y de carácter semiestructurado (Morgan y Krueger, 1993). Las sesiones tuvieron lugar entre enero y junio, y la duración media fue de noventa minutos. El número de participantes osciló entre cinco y siete y, dada la segregación horizontal y la feminización del GMEP, cinco de ellos fueron mixtos, con dos o tres chicos, y en los cuatro restantes sólo participaron chicas. La captación del estudiantado se realizó en las aulas de los grupos de sociología de la educación objeto de este estudio, explicando que se hablaría de sus opiniones y experiencias respecto a la metodología docente. Los guiones para los grupos se plantearon abiertos y estructurados en torno a tres ejes temáticos: feminismo e igualdad de género; docencia con perspectiva de género; reforma de la formación del profesorado y escuela coeducativa. Para reducir posibles sesgos, los nueve grupos fueron realizados por una investigadora en formación.

El análisis de los testimonios se realizó a partir de las grabaciones y de las notas que se tomaron durante la realización de los grupos. El material fue, en primer lugar, clasificado por temáticas y, tras una relectura, categorizado de forma que, más que obtener opiniones influenciadas por un contexto de grupo, permitiese identificar el discurso grupal y por tanto los posibles consensos respecto a las temáticas planteadas. Este enfoque no pretende producir resultados generalizables, sino más bien explorar la interpretación de los discursos y reacciones del estudiantado del GMEP respecto a la docencia con perspectiva de género.

4. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El sistema educativo se enfrenta, como señala Feito (2006), al reto de la enorme diversificación de las fuentes de creación y distribución del conocimiento, además de a un escenario en el que aprender ha de tener lugar a lo largo de toda la vida y en el que no se puede prever aquello que será imprescindible conocer. En la misma línea, Fernández Enguita (2019) sugiere que la innovación tecnológica ha dado lugar a que la escuela ya no sea la única institución productora de conocimiento y el

profesorado deba transmitir conocimientos, además de orientar y estimular al estudiantado.

Estamos por tanto ante un nuevo contexto que conlleva una redefinición de los objetivos, la organización y el enfoque de los procesos enseñanza-aprendizaje, para poner el foco en el estudiantado y promover que desarrolle su creatividad en el marco de la escuela del siglo XXI. Estos cambios, como no podría ser de otra forma, traen consigo nuevas exigencias para el profesorado, muy especialmente en el marco de la formación del futuro profesorado. Entre estas exigencias se encuentra la necesidad de superar la tradicional concepción de las asignaturas como compartimentos–estancos y abrir la docencia universitaria a la investigación y al entorno. La docencia universitaria, al mismo tiempo, debe buscar un equilibrio entre ofrecer la formación adecuada para el acceso a profesiones en constante transformación y los conocimientos-competencias necesarios para el desarrollo de una ciudadanía crítica. Las propuestas docentes deben ser por tanto realistas e innovadoras, al tiempo que ilusionantes, todo ello con objeto de movilizar aprendizajes, acciones y emociones. Desde esta perspectiva, además de responder a los retos educativos y a los desafíos sociales, la docencia es también "política", el reflejo de una aproximación académica y personal.

La asignatura de sociología de la educación en el GMEP tiene carácter básico y se oferta en el primer curso. Si bien es considerada materia común, no se ofrecen más posibilidades de adquirir formación sociológica, ni a través de asignaturas obligatorias ni de optativas, en el GMEP. Estamos ante una disciplina se introdujo en España de forma tardía y fue a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 cuando lo hizo en la formación del profesorado (Guerrero, 2007). Desde entonces ha mantenido una presencia casi marginal en las Facultades de Sociología, donde sólo emerge como optativa, mientras que en las Facultades de Educación es una asignatura obligatoria en los grados de Maestro [sic] en Educación Primaria e Infantil, Educación Social y Pedagogía.

La producción científica de la disciplina es vasta y aborda un amplio abanico de temáticas que van desde la desigualdad social, el profesorado y las políticas educativas, hasta las desigualdades de género y el papel de las nuevas tecnologías en la educación, entre otras. Conlleva una

dimensión teórica que contribuye a estimular el conocimiento de la perspectiva sociológica en general, al tiempo que desarrolla conceptos y permite plantear debates propios. A esta se suma una dimensión metodológica, que la dota de herramientas de análisis, desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, que permiten explorar la realidad educativa. Su dimensión empírica posibilita una aproximación a la educación como proceso social y que, además, como sugieren Traba y Varela (2012), al incardinar con una aproximación sociológica en clave de género, la dota de una mayor conciencia respecto a las dimensiones estructurales e ideológicas que informan sobre los procesos educativos y sus implicaciones sociales en el ámbito escolar. En el marco de la formación del profesorado, la disciplina contribuye a contextualizar el fenómeno educativo, que si bien sucede en un entorno social y económico concreto está sujeto a cambios, además de ofrecer contenidos propios y necesarios - por ejemplo, para entender el contexto social resultan muy útiles por ejemplo los conceptos de género o de clase social - para el desarrollo profesional del futuro profesorado (Moreno y Carrasco-Campos, 2014).

Por todo lo anterior, la propuesta docente en la asignatura de sociología apuesta por la innovación con la incorporación de las TIC, a través del diseño de videos educativos y la evaluación participativa, y la perspectiva de género de forma transversal, es decir a través de su contenido, metodología e interacción con el estudiantado que se forma para ser futuro profesorado. Todo ello con el objetivo de ampliar la mirada que tradicionalmente tiene esta materia en el GMEP y, dentro del marco propuesto en la disciplina, el desarrollo del pensamiento crítico entre el estudiantado en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria.

4.1. El proyecto de innovación docente: diseño y evaluación

Se propuso una metodología de carácter participativo y cooperativa. En las sesiones teóricas se abordan los contenidos del temario de la asignatura, fomentando la posibilidad de intervenir en el aula, bien de manera voluntaria o a través de preguntas dirigidas que permitan la reflexión sobre los diferentes temas y sobre las relaciones con otros temas del programa. En este último plano, se fomenta el trabajo en equipo y las

dinámicas de cooperación, así como las interacciones y el empleo, tanto en el uso oral como escrito, de una comunicación inclusiva.

El diseño y la planificación de la dimensión práctica de la asignatura se articula en torno al diseño de vídeos educativos a través de actividades que se concretan en fases paralelas y/o sucesivas: preproducción, producción, posproducción y evaluación. Para facilitar el seguimiento de la propuesta metodológica de la asignatura se ha elaborado la *Guía Didáctica: Uso de YouTube y procesos participativos de evaluación* (Vázquez-Cupeiro et ál., 2021), que se concibe como una herramienta de aplicación práctica para el desarrollo de una metodología docente universitaria innovadora y adaptada a los nuevos entornos digitales. Se explican procedimientos y pautas para que el estudiantado desarrolle vídeos educativos y se indica el sistema de evaluación. Se trata de un recurso interactivo que incluye un conjunto de vínculos que dan acceso a todo el material necesario (fichas, vídeos de interés y páginas web).

Los procesos de evaluación se realizan, por un lado, a partir de la calificación de una prueba escrita que versa sobre los contenidos explicados en clase y, por otro lado, con la práctica, arriba mencionada, que se extiende a lo largo de todo el semestre y que está inspirada en una experiencia de innovación educativa, que se viene realizando desde el curso académico 2019-2020. Mientras que la evaluación de la parte teórica se realiza enteramente por la profesora, la parte práctica conlleva tres tipos de evaluación: 1) autoevaluación, por parte el propio estudiantado hacia su aprendizaje y trabajo; 2) coevaluación, por parte del estudiantado hacia sus compañeros y compañeras; y 3) evaluación por parte de la profesora. Para ello, se suministran dos rúbricas al estudiantado, que facilitan tanto la evaluación de los videos y presentaciones en clase, como la evaluación de su propio trabajo en equipo. Todo el proceso de evaluación de la dimensión práctica de la asignatura se realiza por medio de cuestionarios desarrollados a través de la aplicación de administración de encuestas *Google Forms*, que se envían al estudiantado, de forma individualizada, a través del correo institucional. A esto se suma la reflexión conjunta, guiada por la profesora, poniendo en común las debilidades y fortalezas de cada video educativo, respecto a los objetivos planteados, una vez visionado en el aula.

4.2. Estrategias para una docencia con perspectiva de género

Asumiendo la relevancia de la perspectiva de género en el desarrollo del conocimiento científico, como un criterio de calidad (Verge et al., 2018; Benito y Verge, 2020), así como el hecho de que la historia de la ciencia ha olvidado a menudo el papel de las mujeres en las diferentes disciplinas científicas, contribuyendo a la "deslegitimación epistémica" de sus aportaciones (García-Dauder y Pérez-Sedeño, 2017), la sociología, y de manera concreta la sociología de la educación, ofrecen un sólido marco teórico que justifica incorporar esta perspectiva. El género, una categoría transversal en el análisis social, permite reflexionar sobre los diferentes contenidos que vertebran la disciplina. A esto se suma el hecho de que la igualdad de género es un reto formulado en la legislación, lo que conlleva una responsabilidad como formadoras/es de un estudiantado que, en el caso que nos ocupa, será además futuro profesorado. Es por tanto fundamental despertar su mirada crítica para ayudarle a que comprenda y problematice las desigualdades de género (y por extensión de cualquier otro tipo), dentro y fuera de la escuela. A lo anterior se suma el hecho de que la coeducación es un desafío todavía pendiente, en el ámbito universitario y no universitario (Subirats y Brullet, 1988; Bonal y Tomé, 1997; Bonal, 1997; Ballarín, 2017), por lo que se hace necesario dotar al estudiantado, que el día de mañana ejercerá el magisterio en las escuelas, con las herramientas básicas para la reflexión.

El debate sobre cómo incorporar la perspectiva de género en el programa docente se ha planteado, habitualmente, sobre si hacerlo a través de un tema específico o de una forma transversal, tanto en lo que respecta al contenido de este como en las dinámicas y en la evaluación de la materia. La segunda estrategia, que es la que he tratado de poner en marcha, conlleva ir más allá de incorporar el género como una categoría analítica, o de dedicar un tema a estas cuestiones, adoptar una pedagogía feminista y transformadora (hooks, 1994) a través de varias líneas de acción. En primer lugar, a través de una aproximación crítica que, además de desvelar sesgos androcéntricos y estereotipos de género ligados a los procesos de producción del conocimiento, contribuya a reflexionar sobre cómo el género influye y es responsable de las inercias y de las transformaciones sociales y, de forma específica, de las educativas (Acker,

1994 y 1995). Se entiende que los contenidos en la asignatura de sociología de la educación, así como los de la mayoría de la disciplinas de sociología y ciencias sociales, tienen un efecto en un estudiantado que, a partir de sus propias experiencias y por pertenecer a diferentes clases sociales, orientaciones sexuales, grupos étnicos etc., pueden contribuir a una mejor comprensión de los contextos en los que se producen (Freire, 1993) y que, más allá de las experiencias individuales, favorecen el análisis crítico y facilitan la adquisición de conocimiento sobre la realidad educativa. En segundo lugar, supone visibilizar a las mujeres científicas en el área de sociología y a aquellas que trabajan en el campo específico de la sociología de la educación (Ballarín, 2009; Lengermann y Niebrugge, 2019; Tobío et al., 2021). Para ello se aborda el conocimiento producido a través de sus trabajos académicos, se incorpora el nombre de pila y el apellido en las citas, y se trabajan sus referencias bibliográficas (Traba y Varela, 2012).

Se impulsan dinámicas que hagan del aula un entorno inclusivo y que faciliten que el estudiantado se identifique como sujeto activo en el espacio educativo, tanto en lo que se refiere a los procesos como a los temas tratados. Para ello se desarrolla una metodología mediada por las tecnologías digitales (como se ha explicado en el apartado anterior), con la que se trata de dotar al estudiantado de un mayor protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje, facilitando su participación activa y creativa, tanto en la generación del contenido educativo como en los procesos de evaluación. En lo que respecta a la comunicación en el aula, se promueve el uso de la comunicación inclusiva, una propuesta no exenta de polémica a pesar de estar avalada por la normativa y contar con el apoyo de las universidades públicas españolas.

Por último, el lenguaje se produce y reproduce creando un orden simbólico, construyendo la identidad personal y determinando la mentalidad colectiva y la conducta social. El uso del denominado "universal masculino" sesga la forma de percibir el mundo y legitima la visión androcéntrica que prevalece socialmente, contribuyendo a la ocultación sistemática de las mujeres. Dar nombre a lo que existe, en masculino y en femenino, no es duplicar el lenguaje sino desterrar estereotipos sexistas que perviven en nuestra lengua y están arraigados por nuestros usos

(Martín, 2021). Es por ello relevante que el estudiantado conozca algunas directrices que eviten el uso sistemático del masculino universal, que crea ambigüedades en los mensajes y oculta a las mujeres, y que entiendan que la comunicación inclusiva constituye, más allá de la corrección política, una herramienta inherente al modelo coeducativo y a la necesaria consecución de la igualdad de género, tanto en el ámbito universitario como fuera de él.

5. RESULTADOS

Las percepciones sobre la desigualdad de género y el feminismo que emanan de los testimonios se mueven entre la negación de la evidencia y un cierto menosprecio respecto a todo aquello que tenga que ver con el feminismo. Por un lado, adoptan un discurso individualista y que no cuestiona el modelo meritocrático respecto al sistema educativo ni al mercado de trabajo. El planteamiento se basa en la convicción de que las capacidades individuales son la pieza clave y con esfuerzo todo es posible porque hay, dicen, igualdad de oportunidades para todos. Esto les lleva no sólo a restar importancia a las desigualdades de género, sino también a negar la necesidad de cambio, apuntando que la desigualdad es una cosa del pasado y que, actualmente, las mujeres no están discriminadas.

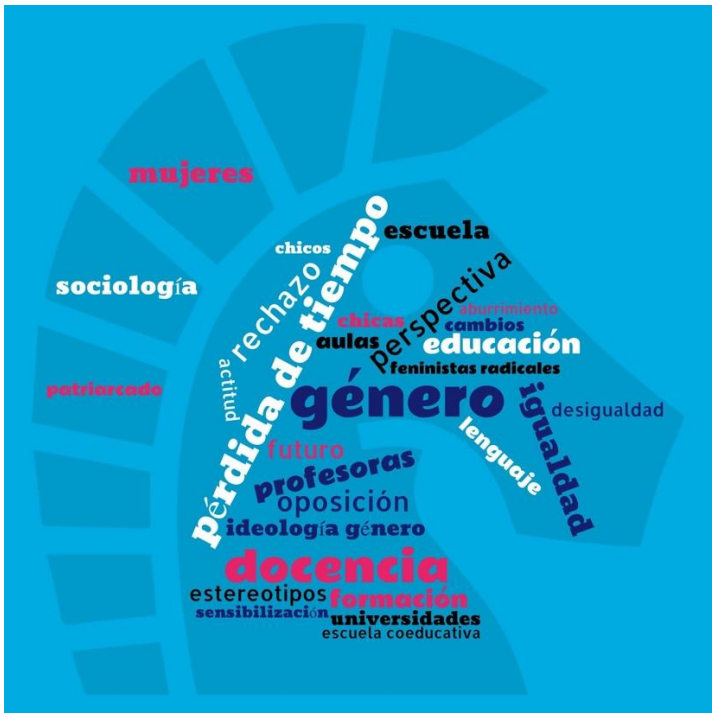
> 2.4(M): Yo no creo que haya discriminación, ya no. Antes sí, pero ahora las mujeres tienen los mismos derechos… Yo nunca la he vivido. Somos iguales y podemos hacer lo que queramos…
>
> 2.1(M): Si, mi abuela no podía, pero yo ahora puedo hacer lo que quiera. Puedo estudiar, viajar, decidir si quiero casarme…
>
> (Grupo 2 Mujeres M2, Sociología de la Educación)

Se observa, así mismo, una tendencia a trivializar la lucha feminista, y las iniciativas y políticas para promover la igualdad de género, poniendo de manifiesto una creciente polarización en los discursos. Se identifican testimonios muy minoritarios, casi en exclusiva de alumnas, que se autoetiquetan como feministas y activistas, que defienden unos postulados fundamentalmente alejados de la denominada línea del feminismo "clásico". En paralelo, una parte del estudiantado se acerca a

posicionamientos post-machistas. En el caso de las chicas, y a pesar de ser más conscientes del sexismo sobre el que se juzga a menudo su comportamiento, se esgrimen ciertos argumentos basados más en una ideología política, y en estereotipos y prejuicios de género aprendidos y arraigados durante el proceso de socialización, que en las evidencias científicas discutidas en el aula. Esto se manifiesta en una actitud bastante acrítica, a pesar de que con la enseñanza sensible al género se pretende que estimular el pensamiento crítico (Mihajlović y Hofman, 2015), y poco empática con la causa feminista; una causa a la que atribuyen connotaciones negativas, al asociarla a menudo al "radicalismo", mientras que se posicionan en un lugar, según dicen, neutro, "ni machista, ni feminista". Estos planteamientos asociados a la negación de las desigualdades de género se traducen en la negación de la necesidad de cambio, y en comportamientos asociados a la inacción, la ambigüedad y la falta de apoyo respecto a las iniciativas de igualdad de género.

El planteamiento del estudiantado respecto a la experiencia docente con la que se les trataba de dar un mayor protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje, combinando la incorporación de las nuevas tecnologías y la docencia con perspectiva de género, se articula en consonancia con el marco discursivo previo. Al margen de las estudiantes feministas, que apoyan sin fisuras una docencia con perspectiva de género, los posicionamientos oscilan entre dos dimensiones que, más que fijas o rígidas, constituyen un continuum entre la indiferencia y la aceptación, y la resignación y el rechazo, ambas atravesadas por una pasividad ante esta estrategia de innovación docente.

FIGURA 1. *Nube de palabras generada en base a las respuestas a la pregunta "¿Qué opináis sobre la docencia con perspectiva de género?"*



Fuente: Elaboración propia a partir del material cualitativo

Podría hablarse de una actitud mayoritaria pasiva, que se manifiesta a menudo en una escasa participación y entusiasmo respecto a las actividades planteadas en el aula. Por ejemplo, en los debates de naturaleza sociopolítica sobre cuestiones de género y de actualidad mediática muestran con frecuencia apatía, silencio y poca comunicación. Los testimonios se mueven entre esta pasividad y una oposición contenida. A la desvinculación de la mayoría se suma una cierta resistencia que, a diferencia de lo que han encontrado investigaciones anglosajonas, no se opone activamente (Gibbs y Lehtonen, 2020) a la propuesta docente. Esta forma de oposición se manifiesta, por ejemplo, a través de un rechazo, más o menos explícito, del uso del lenguaje inclusivo en el aula. Trivializar la desigualdad de género lleva, a una parte del estudiantado, a mostrar desinterés respecto al uso del lenguaje inclusivo (de forma

consistente y continuada) en las presentaciones grupales que deben hacer en clase, a pesar de ser un criterio de evaluación relevante.

La pasividad y la falta de interés se enmarca en un contexto de cierta apatía generalizada, que va más allá de la docencia con perspectiva de género, y que emerge ante un modelo de enseñanza-aprendizaje que trata de ir más allá de la manera tradicional de hacer las cosas y que conlleva para los agentes educativos, incluido el estudiantado, un esfuerzo adicional. Este estudiantado no ha tenido un rol activo en la escuela, no se les ha pedido que piensen de manera crítica y cuestionen lo que les rodea. Así, paradójicamente, aunque evalúen de forma positiva la forma de trabajo que se les propone, con la incorporación de las TIC a través del diseño de videos educativos y la evaluación participativa, esta misma metodología que les da mayor protagonismo les saca al mismo tiempo de su espacio de confort y demanda un esfuerzo que no siempre están en disposición de asumir.

> 4.4(H): A mí lo del lenguaje no me parece tan importante. Estar todo el tiempo diciendo ellos y ellas… Hay cosas más importantes. Está bien saber algunas cosas de las mujeres, pero, no sé, hay cosas que no se explican… Todos somos iguales, podemos hacer todos lo mismo, ya no es como antes… La evaluación está bien. Podemos aprender más, aunque tenemos más trabajo…
>
> 4.1(M): Si, estoy de acuerdo. Nos piden mucho y en el colegio no aprendíamos así.
>
> (Grupo 4 Mixto M1, Sociología de la Educación)

Si bien subestiman la relevancia de la perspectiva de género en la docencia, sus percepciones y argumentos están cargados de contradicciones y ambigüedades. Admiten no tener información suficiente y, al mismo tiempo, expresan sus opiniones de manera taxativa. En ocasiones defienden posicionamientos radicalmente opuestos cuando se les plantea una pregunta y cuando se les ofrecen datos empíricos sobre la desigualdad de género en España o escuchan testimonios de casos reales. No obstante, en términos generales, tienden a percibir la docencia con perspectiva de género como una imposición del profesorado que suele ir asociada a un intento de “adoctrinar” en unos valores que, o bien no todo el estudiantado comparte, o que no constituyen una prioridad.

> 1.1(M): [Las profesoras feministas que incorporan la perspectiva de género en la docencia] obsesas con el patriarcado y las ofensas machistas… Tienen que estar ahí por eso de la "cuota", pero estarían mejor tratándose su fobia al malvado "patriarcado"…
>
> 1.2(M): ¡Ser feminista no es odiar a los hombres! Hay todavía desigualdad y es importante que lo sepamos.
>
> 1.5(H): Bueno, no sé… Pero hay que respetar a todos y hay cosas muy importantes que tenemos que aprender. Estar todo el tiempo con las mujeres, no me parece.
>
> (Grupo 1 Mixto M2, Sociología de la Educación)

El enfoque del rechazo activo no es dominante pero no debe ignorarse en tanto en cuanto, subestimar la relevancia de la docencia con perspectiva de género conlleva la legitimación y perpetuación de la ceguera de género en el currículum (Verge y Alonso, 2019), ahora y en el futuro, al tratarse de profesorado en formación. Respecto a esta última cuestión, el perfil del estudiantado podría explicar, al menos en parte, los resultados. En este sentido, sería interesante investigar si se identifican testimonios similares, en la misma asignatura, en otros grados o incluso en otras facultades.

6. CONCLUSIONES

El estudio exploratorio ha facilitado no sólo una aproximación a los testimonios del estudiantado sobre la igualdad de género, el feminismo y la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, sino también una oportunidad para identificar la naturaleza de emergentes formas de negación de la discriminación de género y de oposición ante esta perspectiva de innovación docente. En paralelo a un grupo minoritario de activistas del feminismo, alejadas del denominado feminismo "clásico", y a la pasividad dominante por parte del estudiantado que ha participado en el estudio, se suman diversas formas de oposición que se mueven en un continuum, debido al desplazamiento y ambigüedad de unos discursos, entre la indiferencia-aceptación y la resignación-rechazo. Los discursos del estudiantado están polarizados, en consonancia con los de la juventud en general (Romero, 2023), y en un contexto sociopolítico de banalización de la desigualdad de género y de gestión neoliberal en el

entorno universitario, ponen de relieve una tensión entre la retórica de la igualdad y un posmachismo como marco de reacción antifeminista.

Los resultados arrojan luz sobre la consolidación de la formación docente con perspectiva de género en las universidades, abren una vía de investigación respecto a la pasividad y a las emergentes formas de oposición respecto a la incorporación de esta perspectiva en las aulas. Si bien será necesario seguir indagando, la falta de motivación ante la transformación del modelo enseñanza-aprendizaje, que emerge como una dimensión transversal unificando los discursos, y que conlleva trivializar la igualdad de género y rehusar cualquier tipo de responsabilidad ante esta causa, resulta especialmente problemática entre el estudiantado en las Facultades de Educación atendiendo a los posibles efectos en su futura práctica profesional en el marco de una escuela coeducativa. Los resultados parecen apuntar a nuevos desafíos, entre ellos la necesidad de buscar estrategias de sensibilización y formación, dentro y fuera de la escuela, respecto a la relevancia de esta estrategia docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, no se puede dejar todo a la voluntariedad y esfuerzo del estudiantado y del profesorado, se hace necesario priorizar, en la praxis, la institucionalización de la perspectiva de género en la docencia (incluyendo, por ejemplo, este indicador en las evaluaciones docentes del profesorado y en las acreditaciones). En definitiva, es clave sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre la importancia de incorporar la perspectiva de género en la docencia en tanto en cuanto, además de una forma de innovación educativa, es una herramienta con un enorme potencial estratégico para transformar la escuela y, por ende, de la sociedad en su conjunto.

7. APOYOS

La experiencia educativa se ha realizado en el marco de los proyectos de innovación docente El alumnado ante el nuevo entorno de docencia virtual. Una experiencia a través de videos educativos en YouTube y los procesos de evaluación en la Facultad de Educación (ref.347) y Cambios en la relación enseñanza-aprendizaje. Una experiencia a través de YouTube y el proceso de evaluación (ref.438), ambos financiados a

través de las convocatorias 2019-2019 y 2020-2021 de los proyectos Innova-Docencia del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid.

8. REFERENCIAS

Acker, Sandra (1994). Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism. OISE Press

Acker, Sandra (1995). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea

Ball, Stephen (1993). "What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes". Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13(2), 10–17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas: revista internacional de estudios feministas, 2(1), 7-31. Centro de Estudos de Xénero e Feministas

Ballarín, Pilar et al. (2009). Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria. Memoria final 2007-2009. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Benito, Eva y Verge, Tània (2020). Gendering higher education quality assurance: a matter of (e)quality. Quality in Higher Education, 26(3), 355–370. Routledge

Blázquez, Belén y Alarcón, Javier (2020). Innovar con perspectiva de género en los Grados de Ciencias Sociales. La experiencia en la Universidad de Jaén. Revista De Estudios Empresariales. Segunda Época, (2), 7–24. Universidad de Jaén

Brooke, Ackerly y True, Jacqui (2008). Reflexivity in Practice: Power and Ethics in Feminist Research on International Relations. International Studies Review, 10(4), 693-707. Oxford University Press

Bonal, Xavier (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Graó

Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1997). Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado. Universidad Autónoma de Barcelona

Carrillo, Isabel (2017). Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 29-48. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002

Castaño, Cecilia y Suárez, Olga (2017). La implementación efectiva de las regulaciones de igualdad de género en las universidades españolas: las unidades de igualdad. En Cristina García-Sainz (Ed.), Unidades de Igualdad. Género y Universidad (pp. 171–192). UAM.

Castaño, Cecilia y Vázquez-Cupeiro, Susana (2023). Resistance and counter-resistance to gender equality policies in Spanish universities. Papers. Revista de Sociología, 108 (2): e3105. Universidad Autónoma de Barcelona. https://doi.org/10.5565/rev/papers.3105

Crabtree, Robbin y Sapp, David (2003). Theoretical, Political, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk. College Teaching, 51(4), 131-140. Taylor & Francis

de Villota, Paloma y Vázquez-Cupeiro, Susana (Coord.) (2016). Presentación (Monográfico Des (Igualdad) de género en la Universidad: retos actuales y oportunidades futuras. Investigaciones Feministas, 7(2), 1-7. INSTIFEM

Díaz de Greñu, Sofía., Anguita, Rocío y Torrego, Luis (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. Profesorado, 17(1), 111-127. Universidad de Granada

Feito, Rafael (2006). Docencia universitaria. Claves de Razón Práctica, 165, 60-65. PROGRESA

Fernández Enguita, Mariano (2019). Innovación educativa: en objetivos, en procesos y en abierto. Cuadernos de pedagogía, 500, 10-11. Universidad de La Rioja

Freire, Paulo (1993). Pedagogy of the oppressed. Penguin Books.

García-Dauder, Silvia y Pérez-Sedeño, Eulalia (2017). Las 'mentiras' científicas sobre las mujeres. Los libros de la Catarata

Gibbs, Jacqueline y Lehtonen, Aura (2020). Teaching to Resistance and Refusal: Feminist Pedagogical Engagements in the UK Higher Education classroom. MAI: Feminism & Visual Culture, 5, 1-23. University of Northampton

Guerrero, Antonio (2007). La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado. Revista Internacional de Sociología, 65(48), 203-220. CSIC

Hearn, Jeff (2001, 15 - 16 Marzo). Men and Gender Equality: Resistance, Responsibilities and Reaching Out. [ponencia] Conference Men and Gender Equality, Örebro University. https://bit.ly/3H7eCGz

hooks, bell (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge

Lengermann, Patricia y Niebrugge, Gillian (eds.) (2019). Fundadoras de la sociología y la teoría social 1830-1930. CIS

Lorente-Molina, B., & Gijón-Sánchez, M. T. (2020). Resistance and attraction to research education with a gender perspective in undergraduate social work students. Journal of Social Work Education, 56(2), 369–383. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1656569

Martín, María (2021). Ni por favor ni por favora: Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note demasiado. Catarata

Mergaert, Lut y LomBardo, Emanuela (2014). Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy. European Integration online Papers, Special Issue 1(18), 1-21. Austrian Academy of Sciences

Mihajlović, Jovana and Hofman, Ana (2015). Toolkit for Integrating Gender-Sensitive Approach into Research and Teaching. GARCIA working paper n. 6, University of Trento. https://shorturl.at/fAEY8

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). Estrategia de desarrollo sostenible 2030 un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030. Secretaria de Estado para la Agenda 2030. Madrid. https://shorturl.at/JNPTX

Miralles-Cardona, Cristina., Cardona-Moltó, María y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23(2), 231-257. UNED. doi: 10.5944/educXX1.23899

Moreno, Almudena y Carrasco-Campos, Angel (2014). El papel de la sociología en las ciencias de la educación: aportaciones y competencias para los futuros maestros. Tabanque. Revista Pedagógica, 27, 235-250. Ediciones Universidad de Valladolid

Morgan, David y Krueger, Richard (1993). When to use focus groups and why. En David Mongan (Ed.), Successful focus groups: advancing issues and the state of art. (pp. 3–19). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781483349008.n1

Pastor, Inma., Acosta, Alba., Torres, Teresa y Calvo, Marta (2020). Los Planes de Igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. Educación XX1, 23(1), 147–172. UNED. https://doi.org/10.5944/educxx1.23873

Romero, Lorea (2023, 29 - 30 Junio). La docencia de los estudios de las mujeres, feministas y de género en la universidad actual. Nuevos y viejos retos en tiempos de polarización social y neoliberalismo académico. [ponencia] XXI Congreso de Sociología de la Educación. Universidad de Zaragoza

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Instituto de la Mujer

Tobío, Constanza, Alcañiz, Mercedes y Martín Palomo, María Teresa (2021). La mirada de género en sociología. Editorial Síntesis

Traba, Amanda y Varela, Luz (2012, 21 y 22 Junio). La perspectiva de género en la actividad docente. Una experiencia innovadora en Sociología de la Educación. [ponencia] IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Sevilla

Vázquez-Cupeiro, Susana (2022). Proyecto Docente. Número de concurso: 22129. UCM

Vázquez-Cupeiro, Susana., Camacho-Miñano, María José y Amor-Garijo, Rosario. (2021). Guía didáctica: Uso de YouTube y procesos participativos de evaluación. UCM. https://doi.org/10.5281/zenodo.4668143

Verge, Tània y Alonso, Alba (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. Revista Internacional de Sociología, 77(3): e135. CSIC. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003

Verge, Tània., Mariona Ferrer-Fons y González, María J. (2018). Resistances to Mainstreaming Gender into the Higher Education Curriculum. European Journal of Women 's Studies, 25(1), 86-101. SAGE Publications. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

Xarxa Vives. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. https://shorturl.at/bsZ38

SECCIÓN VI

CONECTANDO PUNTOS: ENCUENTROS ENTRE TECNOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD EN LA VISIÓN FUTURISTA

USO DE RECURSOS TIC Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA[59]

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE
Universidad de Valencia

MARÍA HERNÁNDEZ
Universidad de Alicante

ELISA RICO
Universidad de Alicante

MARGARITA CAPDEPÓN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha traído consigo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en todos los aspectos cotidianos, en el que la educación no es una excepción (Gómez-Trigueros et al., 2021). Las TIC han cambiado notablemente, surgiendo un gran número de dispositivos y otros elementos digitales que ha llevado a instituciones y organismos internacionales a considerar que estas nuevas herramientas podrían lograr a ser excelentes recursos para su implementación en los contextos educativos (INTEF, 2017; OECD, 2021). La implementación de estas herramientas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) se ha convertido en uno de los desafíos más notables en el campo de la educación (Campos, 2021), ya que se han convertido en recursos que proporcionan el acceso a la información y la

[59]Este trabajo es resultado del proyecto "Implementación e Introducción de Recursos TIC para la enseñanza de la Geografía" (REDES-I3CE-2022-5692) del Programa de Investigación en Docencia Universitaria 2022 de la Universidad de Alicante (Vicerectorat de Transformació Digital e Institut de Ciències de l'Educació, ICE).

construcción de conocimiento al alumnado como ponen de manifiesto Flores et al. (2021).

En los últimos años se está asistiendo a un cambio en el paradigma educativo (Colomer y Navarro, 2015). Así, la inclusión de las nuevas tecnologías en las clases está transformando las formas de enseñar y transmitir el conocimiento, al igual que la forma en que el alumnado utiliza los contenidos y los aplica en su vida cotidiana Colomer y Navarro (2015). De este modo, el/la estudiante participa de manera activa en la creación de su propio conocimiento. Unido a las TIC, se ha creado un fenómeno que ha modificado los modelos y las metodologías de E-A, que plantean, como finalidad, el logro de las denominadas competencias clave para configurar un sistema educativo superior adaptado a los nuevos requisitos de la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) (Gómez-Trigueros et al., 2019). Estas competencias vendrían a ser aquellos recursos necesarios que pueden permitir el acceso al conocimiento y la formación de la sociedad (Delors, 1996), contribuyendo, de esta manera, a la consecución de resultados de alto valor personal y/o social en diferentes ámbitos (Yáñez y Gómez-Trigueros, 2021).

En ese cambio de paradigma se debe hacer mención, asimismo, al contexto educativo actual surgido tras la alerta sanitaria derivada de la Covid-19. Éste ha conllevado a la elaboración de nuevos recursos y prácticas vinculadas con la E-A de las Ciencias Sociales con la finalidad de formar al alumnado en la Competencia Digital Docente (CDD) (Morote y Gómez-Trigueros, 2023), necesarias en un contexto donde la virtualidad, el uso de recursos en la red tiene una presencia creciente frente a recursos más tradicionales como pueden ser los libros de texto.

Para el caso de la Geografía, hay que añadir la difusión de las denominadas Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) que, sin ser tecnologías diseñadas para el ámbito educativo, pueden tener una aplicación didáctica relevante (Buzo, 2015), al proporcionar un gran número de recursos que permiten relacionar ámbitos territoriales con procesos y dinámicas tanto pasadas, presentes y futuras. Sin embargo, como pone de manifiesto Buzo (2015), las investigaciones sobre la opinión de estos recursos en profesores/as y alumnado revelan que su uso no es generalizado en el aula escolar, a pesar de su potencial didáctico excepcional.

En ocasiones, este escaso uso se ha vinculado a la falta de competencias y capacitación en estas herramientas por parte del propio profesorado (Moreno-Vera y Vera, 2017).

Existe una amplia producción científica sobre las TIC y la enseñanza de la Geografía, tanto en el ámbito internacional como español, así como en el contexto escolar y universitario, donde se evidencia el interés por su implementación, pero también determinadas limitaciones. Así, en el ámbito escolar, Stürmer (2011) explica que en Brasil (ámbito de estudio), la incorporación de las TIC en las aulas es un desafío para el profesorado y el alumnado. Asimismo, este autor pone de manifiesto las ventajas de su uso, con particular atención a la enseñanza de la Geografía. Para el caso de España, Buzo (2015) analiza los principales usos que se hace de estos recursos en las clases de Geografía, así como las limitaciones que existen en la actualidad para su generalización en esta etapa educativa. Coincide con el autor anteriormente mencionado en las ventajas que proporciona su uso.

En cuanto al ámbito universitario y formación profesional, en Brasil, Losekan (2018), argumenta que no se explotan todas sus potencialidades ni la diversidad existente de tecnologías educativas para su aplicación en clase. Beltrán y Albornoz (2022), que han llevado a cabo un estudio en Venezuela sobre la potencialidad y uso de las herramientas TIC en la asignatura de Geografía Económica a partir del uso que hacen de ellas los docentes, evidencian los fundamentos teóricos y práctico necesarios para su implementación. Colomer y Navarro (2015), a partir del análisis de los resultados de la utilización de la producción documental en la enseñanza de la Geografía e Historia tanto en el contexto escolar como universitario (Brasil y España), demuestran que el uso del documental permite incorporar recursos que se insertan en una historia audiovisual concreta, además de trabajar con infinidad de aspectos tradicionalmente reservados al manual escolar.

2. OBJETIVOS

A pesar del interés creciente, para el caso de la Geografía universitaria, el uso de las TIC por parte del profesorado aún es minoritario (Morote,

2020), de ahí el objetivo de esta investigación, indagar en su uso y, concretamente, en un caso de estudio como es la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo" de la Universidad de Alicante (España). Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar, a partir de la representación social del alumnado matriculado en la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo" (estudiantes de Geografía, Historia y Humanidades) de la Universidad de Alicante (España): 1) el grado de competencia digital del alumnado; y 2) el uso de los recursos TIC por parte del profesorado en esta materia. En cuanto a las hipótesis de partida, se establece que el grado de competencia digital por parte del alumnado sería elevado (la mayoría de las respuestas se encontraría en los valores "4" y "5" en una Escala Likert). En segundo lugar, el uso de los recursos TIC por parte del profesorado en esta materia sería bajo. Asimismo, cabría esperar diferencias estadísticamente significativas en función de la formación disciplinar (estudiantes de Geografía, Historia, Humanidades).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Respecto al tipo de investigación, éste se caracteriza por presentar un enfoque socio-crítico (Legardez, 2006), y en cuanto al diseño, éste es transversal ya que la información obtenida de los/as participantes se ha recogido en un momento puntual (curso 2022-2023) y a modo de estudio de caso (asignatura "Geografía de las Regiones del Mundo" de la Universidad de Alicante, España).

3.2. Descripción del contexto y de los participantes

En esta investigación ha participado el alumnado matriculado en la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo" (código 33003), materia que se imparte en el 1er curso en tres grados diferentes (Geografía y Ordenación del Territorio, Historia y Humanidades) de la Universidad de Alicante (España). La selección de los/as estudiantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia). El número total de matriculados/as para el curso 2022-2023 asciende a 215 alumnos/as. Para la selección de la muestra se ha

tenido en cuenta un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10%. Teniendo en cuenta este cálculo, para que la muestra fuese representativa debería participar un mínimo de 67 discentes. Finalmente, completó el cuestionario 116 alumnos/as, alcanzando, por tanto, un número representativo.

En relación con la edad media de los/a estudiantes, ésta asciende a 20,1 años, y respecto al sexo, más de la mitad son hombres (59,5%; n= 69). En cuanto a la formación disciplinar del alumnado, destacan los/as matriculados/as en Historia (67,2%; n= 78), y con datos inferiores, los de Geografía (17,2%; n= 20) y Humanidades (15,5%; n= 18). Estos datos corresponden con valores estándar, teniendo en cuenta el número medio de matriculados/as en estos grados de la Universidad de Alicante (Morote y Hernández, 2022).

3.3. Instrumento de investigación

Para la realización de este trabajo, se ha pasado al alumnado un cuestionario mixto (cuantitativo-cualitativo), validado y empleado en trabajos previos (ver Morote y Hernández, 2022). El cuestionario cuenta con un total de 50 ítems, que se estructura en cuatro apartados: 1) características socio-educativas; 2) recuerdos de la Geografía escolar; 3) representación de la disciplina geográfica; y 4) la potencialidad didáctica de la Geografía en el mundo actual. Para la presente investigación se han analizado los ítems 33, 34, 36, 37 y 38 que se integran en el apartado 2 (recuerdos de la Geografía escolar); todos ellos de respuesta de Escala Likert (1-5) (ver Tabla 1).

Para corroborar la consistencia interna y fiabilidad de los ítems analizados se ha realizado la prueba de Alpha de Cronbach. Ésta ha dado como resultado α=0.837, constatando una consistencia interna aceptable y adecuada del instrumento para el estudio propuesto (Raykov y Marcoulides, 2017).

TABLA 1. *Ítems analizados del cuestionario*

Apartado 2 "Recuerdos de la Geografía escolar"	
Ítem (nº)	Tipo de respuesta
-Ítem 33. "¿Conoces el significado de la palabra TIC"?. -ítem 34. "¿Conoces recursos TIC para enseñar Geografía?". -Ítem 36. "¿Durante tu formación como geógrafo (durante el grado) el profesorado ha utilizado las TIC?". -Ítem 37. "¿Las TIC ayudan al profesorado a enseñar, de una manera más completa, la formación del alumnado?" -Ítem 38 "¿Consideras que las TIC son una herramienta adecuada para la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo?"	-Ítem 33. Respuesta Escala Likert (1-5). - Ítem 34. Respuesta Escala Likert (1-5). -Ítem 36. Respuesta Escala Likert (1-5). -Ítem 37. Respuesta Escala Likert (1-5). -Ítem 38. Respuesta Escala Likert (1-5).

Fuente: elaboración propia. Nota: en las preguntas de Escala Likert el alumnado debe elegir un valor entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"

3.4. Procedimiento

En relación con el procedimiento, se pasó el cuestionario en el aula, y también por correo electrónico a través de la aplicación gratuita "Formulario de Google", durante el segundo semestre del curso 2022-2023. El cuestionario se administró en la primera sesión de la asignatura y con un tiempo de respuesta de 20 minutos (semana del 1 al 4 de febrero de 2023). Los/as estudiantes recibieron el cuestionario a través de su correo institucional de la universidad y se les informó del objetivo de la investigación, así como de la confidencialidad de las respuestas.

3.5. Análisis de datos

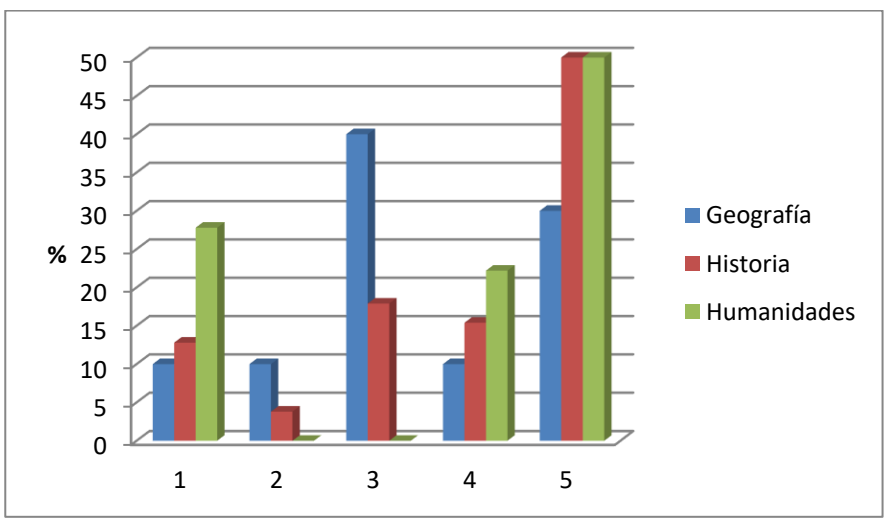
En cuanto al procedimiento de análisis de datos, se ha empleado el programa SPSS v.28 para llevar a cabo un análisis estadístico-inferencial (pruebas no paramétricas) de frecuencias y porcentajes. Para llevar a cabo las pruebas no paramétricas se ha utilizado el test H de Kruskal-Wallis cuando ha sido necesario relacionar variables nominales (formación disciplinar del alumnado) y ordinales (ítems 33, 34, 36, 37 y 38) de más de 2 muestras independientes, siguiendo el procedimiento de otros estudios (ver Moreno-Vera et al., 2021).

4. RESULTADOS

4.1. Conocimiento sobre las TIC

En primer lugar, se analizarán los resultados relacionados con las respuestas que tienen que ver con el conocimiento sobre el significado de las TIC por parte del alumnado (Ítem 33). Los resultados obtenidos evidencian que, respecto a su conocimiento, destacan las respuestas que corresponden al valor "5" ("Totalmente de acuerdo") con el 46,6% (n=54). En relación con el conjunto de la muestra, estos datos evidencian que la mayoría conoce el significado de este término. Así, la suma de los valores "4" y "5" ascienden al 62,1% (n=72) (Gráfico 1). Los valores que evidencian falta de conocimiento (respuestas "1" y "2") son minoritarios, ya que representan el 19,0% (n=22). Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba de H de Kruskal-Wallis. Esta prueba ha dado como resultado que no hay significación (H de Kruskal-Wallis = 2,459; p= 0,292), por tanto, la formación disciplinar del alumnado (Geografía, Historia, Humanidades) no influye en el conocimiento sobre el significado de las TIC ($p > 0,05$) (Tabla 2).

GRÁFICO 1. *Conocimiento del significado de TIC (Ítem 33)*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: respuestas de Escala Likert (entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"). Elaboración propia

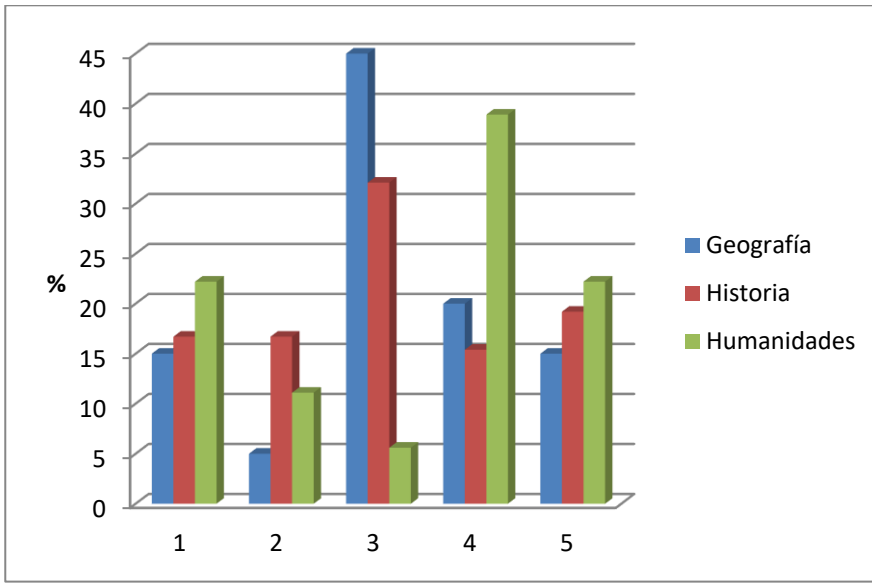
TABLA 2. *Prueba H de Kruskal-Wallis (Ítem 33)*

	Ítem 33
H de Kruskal-Wallis	2,459
gl	2
Sig. asin.	0,292

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

En segundo lugar, se ha analizado el Ítem 34 ("¿Conoces recursos TIC para enseñar Geografía?"). El análisis de las respuestas evidencia una disparidad de opiniones ya que se encuentran valores significativos tanto para los que muestran conocimiento (19,0% -n=22- al valor "5") como desconocimiento (17,2% -n=20- al valor "1"), si bien, la respuesta mayoritaria del alumnado ha sido el valor "3" con el 30,2% (n=35) (Gráfico 2). Estos datos unidos a los obtenidos en la respuesta anterior ponen de manifiesto que el alumnado sabe que son las TIC, pero tienen más dificultades para identificar recursos concretos. A la hora de analizar si existen diferencias según la formación disciplinar, la observación de Gráfico 2 no parece mostrar resultados dispares. Tan sólo destacar el caso del alumnado de Geografía que ha contestado el 40% (n=8) al valor "3", que representa un valor elevado con respecto a la respuesta obtenida en los otros dos grados. Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, se ha realizado nuevamente la prueba de H de Kruskal-Wallis. Esta prueba ha dado como resultado que no hay significación (H de Kruskal-Wallis = 0,770; p= 0,680), por tanto, la formación disciplinar del alumnado no influye en el conocimiento sobre los recursos TIC para enseñar Geografía ($p > 0,05$) (Tabla 3).

GRÁFICO 2. *Conocimiento de recursos TIC para enseñar Geografía (Ítem 34)*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: respuestas de Escala Likert (entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"). Elaboración propia.

TABLA 3. *Prueba H de Kruskal-Wallis (Ítem 34)*

	Ítem 34
H de Kruskal-Wallis	0,770
gl	2
Sig. asin.	0,680

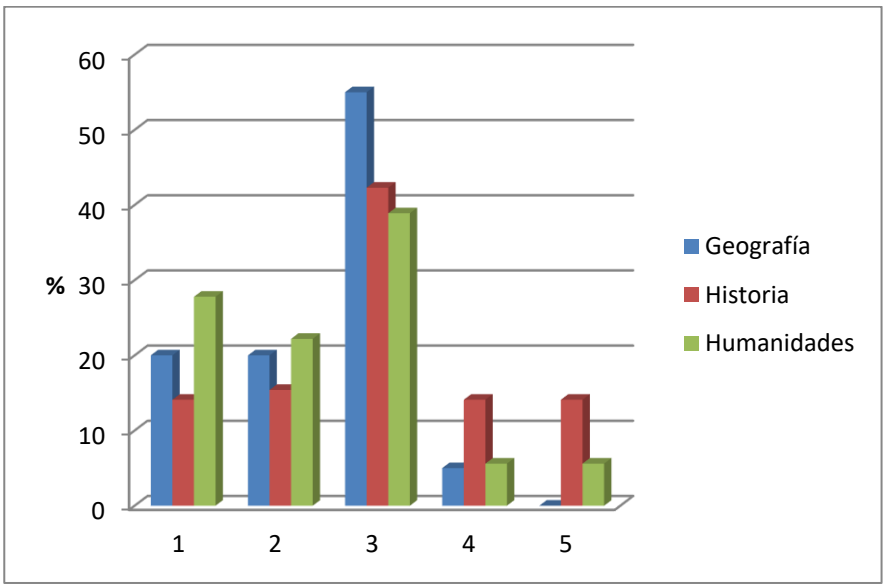
Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

4.2. Uso de las TIC por parte del profesorado según la opinión de los/as estudiantes

En este segundo apartado se analizarán las respuestas que se vinculan con el uso de las TIC por parte del profesorado, pero siempre, desde la perspectiva y percepción de los/as estudiantes. Respecto al uso de estas herramientas en la asignatura por parte del profesorado (Ítem 36), destaca el valor "3" (44,0%; n= 51) (Gráfico 3). Ello pone de manifiesto, según la opinión del alumnado que el profesorado hace un uso moderado de estos recursos, sin predominar ni los valores que muestran un elevado

uso, ni reducido. Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas según la formación disciplinar del alumnado, se ha realizado la prueba de H de Kruskal-Wallis. Esta prueba ha dado como resultado que no hay significación (H de Kruskal-Wallis = 5,889; p= 0,053), por tanto, la formación disciplinar no influye en las respuestas ofrecidas sobre el uso de estos recursos por parte de los/as docentes ($p > 0,05$) (Tabla 4).

GRÁFICO 3. *El uso de las TIC por parte del profesorado (Ítem 36)*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: respuestas de Escala Likert (entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"). Elaboración propia.

TABLA 4. *Prueba H de Kruskal-Wallis (Ítem 36)*

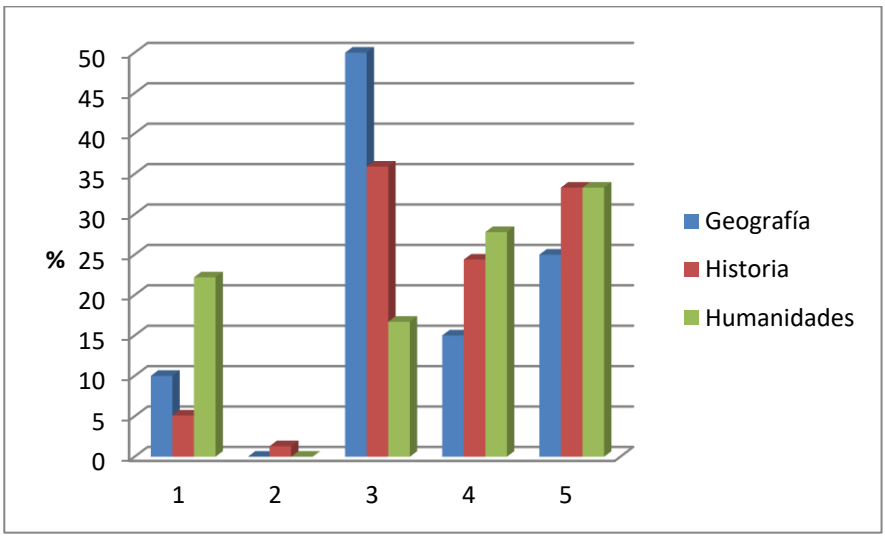
	Ítem 36
H de Kruskal-Wallis	5,889
gl	2
Sig. asin.	0,053

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

El siguiente ítem analizado (Ítem 37) tiene el objetivo de conocer las respuestas de los/as estudiantes sobre si los recursos TIC ayudan al

profesorado a enseñar contenidos de la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo". Por número de respuestas, destacan los valores "3" (35,3%; n=41), "5" (31,9%; n=37) y "4" (23,3%; n=27) (Gráfico 4). Son datos positivos, ya que confirman que estas herramientas son óptimas para el profesorado (la suma de estos valores asciende al 90,5%). Como en las preguntas anteriores, se ha realizado la prueba de H de Kruskal-Wallis. Esta prueba ha dado como resultado que no hay significación (H de Kruskal-Wallis = 1,475; p= 0,478), por tanto, la formación disciplinar no influye en la opinión de los/as estudiantes ($p > 0,05$) (Tabla 5).

GRÁFICO 4. *Las TIC como ayuda para el profesorado para formar al alumnado (Ítem 37)*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: respuestas de Escala Likert (entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"). Elaboración propia.

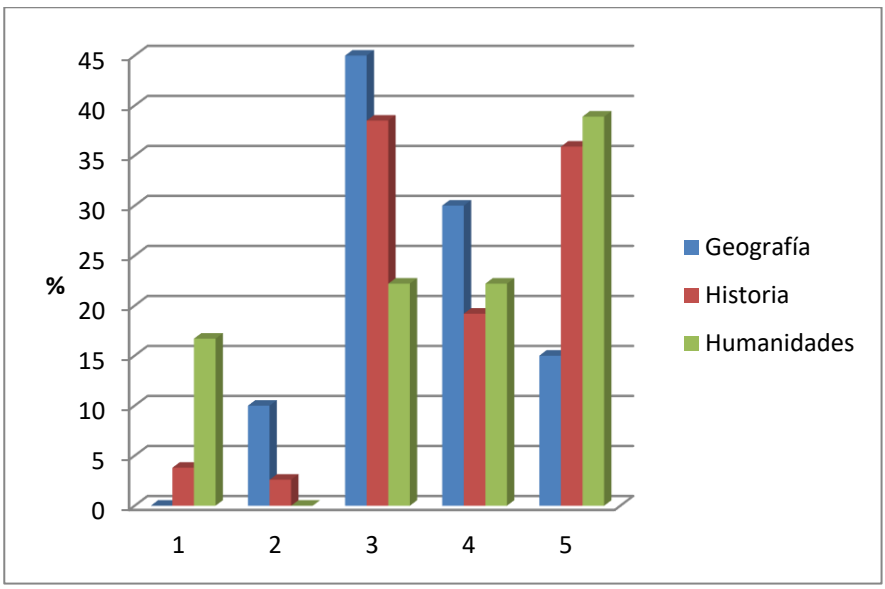
TABLA 5. *Prueba H de Kruskal-Wallis (Ítem 37)*

	Ítem 37
H de Kruskal-Wallis	1,475
gl	2
Sig. asin.	0,478

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

Otro ítem analizado, el 38, tiene como objetivo recopilar la opinión del alumnado sobre si las TIC son herramientas eficaces para la enseñanza de esta asignatura. Al igual que en la pregunta anterior, los resultados confirman unas valoraciones positivas. Así, la suma de los valores "3", "4" y "5" ascienden al 91,5% (n=106) (Gráfico 5). Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba de H de Kruskal-Wallis. Esta prueba ha dado como resultado que no hay significación (H de Kruskal-Wallis = 1,841; *p*= 0,398) (Tabla 6).

GRÁFICO 5. *La adecuación de las TIC como herramienta para la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo?" (Ítem 38)*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: respuestas de Escala Likert (entre 1 y 5; siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"). Elaboración propia.

TABLA 6. *Prueba H de Kruskal-Wallis (Ítem 38)*

	Ítem 38
H de Kruskal-Wallis	1,841
gl	2
Sig. asin.	0,398

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con este trabajo se ha avanzado en el conocimiento sobre las TIC y su uso para la enseñanza de la Geografía en la etapa universitaria. Con ello, no sólo se pretende conocer la opinión y experiencias por parte del alumnado, sino también, las posibilidades de la implementación de las TIC en la asignatura aquí objeto de estudio. Respecto a las hipótesis de partida, la primera de ellas establecía que, en relación con el grado de competencia digital por parte del alumnado "sería elevado (la mayoría de las respuestas se encontraría en los valores 4 y 5)". Esta primera hipótesis en parte se cumple, ya que respecto al conocimiento del significado TIC, destacan las respuestas del valor "5" ("Totalmente de acuerdo") con el 46,6%. Sin embargo, en relación con el Ítem 34 ("¿conoces recursos TIC para enseñar Geografía?"), se han encontrado diferentes opiniones, incluso contrapuestas, ya que los valores que muestran desconocimiento (valores "1" y "2") y elevado conocimiento (respuestas con valores "4" y "5") son similares (17,2% y 19,0% respectivamente); siendo las respuestas que destacan sobre el resto las del valor "3" (30,2%). Es decir, el alumnado conoce qué son las TIC, pero a la hora de analizar su conocimiento sobre estas herramientas para su aplicación en la enseñanza de la Geografía les resulta más complicado identificar y nombras recursos concretos.

En trabajos previos, en relación con los/as estudiantes universitarios que se están formando para la labor docente, se han obtenido resultados similares a los de esta investigación. Cabe citar, por ejemplo, las investigaciones de Cabero y Valencia (2021), Gómez-Trigueros et al. (2021) y Morote y Gómez-Trigueros (2023) llevadas a cabo en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria. En ellas, además, se hace hincapié en la escasa formación que tienen sobre la CDD. Es el caso del estudio de Morote y Gómez-Trigueros (2023) quienes, a partir de respuestas de Escala Likert, han comprobado que existe un escaso uso de las TIC durante la etapa formativa del futuro profesorado, ya que la suma de los valores "1", "2" y "3" asciende al 82,1%. También, estos autores constatan el desconocimiento de los recursos SIG y TIG para su aplicación en las aulas escolares (71,1%), y la percepción de escasa capacitación en estas herramientas para elaborar

tareas concretas, que traten los contenidos vinculados con los riesgos naturales (así, por ejemplo, el 40,7% contestó con valor "1"). Sin embargo, cuando se compara entre el alumnado del Grado de Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria, el conocimiento sobre estos recursos del segundo grupo es mayor. Estos datos ponen de manifiesto que la formación disciplinar sí que influye en el conocimiento, y su posterior implementación en las aulas de estas herramientas.

Estos resultados son similares a los obtenidos por Gómez-Trigueros y Binimelis (2020), quienes confirman la importancia de la formación en recursos digitales (TIG) para la enseñanza de la Geografía. También, el estudio de Castañeda y Esteve (2018) pone de manifiesto la relevancia atribuida al potencial didáctico de las TIC, verificando, así, su utilidad para dotar de conocimientos teóricos y prácticos vinculados con la geolocalización de diferentes contenidos geográficos (Gómez-Trigueros y Binimelis, 2020). Morote y Gómez-Trigueros (2023) también han constatado una opinión positiva sobre la importancia de la formación en estos recursos para la enseñanza de problemas territoriales como es el caso de las inundaciones. Así, el 49,6% del alumnado que participó en su investigación seleccionó el valor "5" (totalmente de acuerdo) en una Escala Likert. Otros autores como Emine et al. (2014) han corroborado, igualmente la interrelación entre la necesidad de una formación digital y sus beneficios para la labor docente. Este hecho no sólo se ha constatado en el caso español, sino también se ha observado en otros países, como en Noruega para el caso del Grado de Educación Primaria (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018). Estos resultados confirman los ya comentados en trabajos anteriores (Gómez-Trigueros y Binimelis, 2020), donde se pone de manifiesto la necesidad de una formación en la CDD de la sociedad del siglo XXI.

También Morote y Gómez-Trigueros (2023) ponen de manifiesto que las TIC son herramientas que pueden ayudar a una mejor comprensión de los procesos que reflejan las relaciones entre la sociedad y el medio, y los impactos derivados de esta, entre los que cabe mencionar, por ejemplo, los riesgos naturales. Además, estos recursos permiten analizar estos procesos a escala regional/local, lo que facilita su comprensión por parte del alumnado al estudiarse en territorios y escalas próximas a su entorno más próximo. Por tanto, las TIC constituyen unas herramientas

adecuadas para la enseñanza de la Geografía, y como tal, son valoradas positivamente por el alumnado. Esta afirmación, sin embargo, encubre un elemento que debe ser considerado para mejorar el proceso de adquisición de competencias, a saber, estos autores han detectado la existencia de una brecha digital de género, con una percepción negativa de la capacitación en estos recursos por parte de las mujeres.

La segunda hipótesis establecía que "el uso de los recursos TIC por parte del profesorado en esta materia sería bajo. Asimismo, cabría esperar diferencias estadísticamente significativas en función de la formación disciplinar (estudiantes de Geografía, Historia, Humanidades)". Esta hipótesis no se cumple, ya que las respuestas ofrecidas por el alumnado respecto al uso de las TIC por parte del profesorado reflejan un valor medio: el 44,0% del estudiantado eligió el valor "3". Asimismo, cabe destacar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de Geografía, Historia y Humanidades.

También, los resultados sobre si los recursos TIC ayudan al profesorado a enseñar la materia de la asignatura de "Geografía de las Regiones del Mundo" y la opinión del alumnado sobre si estos recursos son una herramienta eficaz para esta asignatura reflejan valores positivos: las respuestas del conjunto de la muestra, si se aglutinan los valores "3", "4" y "5", ascienden al 90%. Estos resultados, para el profesorado que imparte esta asignatura, son de notable utilidad ya que confirma el uso de herramientas TIC en clase, y una opinión favorable por parte de los estudiantes a su implementación.

Los resultados aquí obtenidos contrastan con los obtenidos en otros trabajos. Por ejemplo, Morote y Gómez-Trigueros (2023) han comprobado que el uso de las TIC en el Grados de Educación Primaria es reducido y confirman un escaso conocimiento y capacitación para su implementación. También, otros autores (Cabero et al., 2020; Gil-Juárez et al., 2012; Gómez-Trigueros et al., 2019; Gómez-Trigueros y Ruiz, 2020), respecto a la formación del profesorado en la competencia digital, afirman que los docentes reconocen la importancia del desarrollo efectivo de las competencias digitales para el aprovechamiento de las TIC en procesos didácticos, pero su uso sigue siendo reducido.

Dado el interés creciente por estos recursos, publicaciones de ámbito internacional corroboran, en parte, los resultados obtenidos en esta investigación. En Brasil, Losekan (2018) presenta el estudio sobre el uso de las TIC por los profesores del Curso Superior de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), en la modalidad a distancia. Este autor ha comprobado que el 57,1% de los docentes posee formación específica para el uso de estas herramientas y entre los recursos más utilizados están el editor de texto y el de presentación de diapositivas, lo que evidencia la infrautilización de las TIC. En cuanto a las redes sociales, la mitad del profesorado hace uso de ellas, siendo Facebook y WhatsApp, las más empleadas.

6. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha avanzado en el conocimiento y uso de recursos TIC en la Geografía universitaria. Se trata de recursos y herramientas que están teniendo un notable protagonismo en el ámbito educativo. Sin embargo, su uso, de manera general, en esta etapa sigue siendo minoritario para el caso de la Geografía, si bien en esta investigación su utilización presenta niveles de uso más elevados. En ello, conjugan diferentes factores, como puede ser la formación del profesorado y la utilidad y viabilidad de su uso en las clases dependiendo de los contenidos a tratar. En este sentido, Stürmer (2011) pone de manifiesto que el desafío más difícil es utilizar las TIC para generar conocimiento geográfico sobre el mundo global. Por su parte, Buzo (2015) argumenta que es necesario un cambio en los procesos de E-A que incorpore metodologías activas para que el uso de las TIC añada valor y no sean una mera extensión de la tiza, como normalmente suele ocurrir (por ejemplo, el uso de presentaciones digitales - *power point*, etc.).

Como limitaciones de estudio, cabe destacar que el instrumento de investigación aquí utilizado (cuestionario), se ha pasado durante un curso académico (2022-2023), en una universidad española determinada, por lo que no se pueden generalizar y extender las conclusiones aquí obtenidas a todo el contexto español. Además, cabe insistir en el escaso número de estudiantes de Geografía y Humanidades, lo que hace compleja la

comparación con el grupo de Historia. Por ello, como retos de investigación futuros, se establece seguir pasando este cuestionario en los cursos próximos para ampliar la muestra, y ver si se establecen diferencias estadísticamente significativas según la formación disciplinar del alumnado.

Como conclusión, para el profesorado participante en esta investigación, tras un primer análisis exploratorio de los resultados obtenidos, estos son de gran ayuda ya pone de manifiesto que estos recursos son una herramienta eficaz para utilizar en esta materia, al igual que las propuestas de mejora y valoración del alumnado.

8. REFERENCIAS

Beltrán, H.J. y Albornoz, Y.G. (2022). El Uso Pedagógico de las TIC en la Enseñanza de la Geografía Económica en Educación Media Técnica. Educere: Revista Venezolana de Educación, 85, 957-973.

Buzo, I. (2015). Posibilidades y límites de las TIC en la Enseñanza de la Geografía. Ar@cne, 19.

Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Reflexionando sobre la investigación educativa en TIC. Innovaciones Educativas, 23, 7-11. https://doi.org/10.22458/ie.v23iEspecial.3761

Cabero, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 4(2), 137-158. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158

Campos, R. (2021). Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y de dirección: el TPACK y el SAMR. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21(1), 1-27. https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42411

Castañeda, L. y Esteve, F. (2018). ¿Por qué es necesario repensar y definir la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia, 56(6). http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6

Colomer, J.C. y Navarro, Y. (2015). A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. Giramundo, 2 (3), (Ejemplar dedicado a: Terceira Edição), 31-38.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

Emine, S., Emre, Ü. y Kamil, İ. (2014). Primary School Second Grade Teachers' and Students' Opinions on Media Literacy. Comunicar, 21(42), 119-127. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-11

Flores, M., Ortega, M. C. y Sánchez, M. C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 29-42. https://doi.org/10.6018/reifop.406051

Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores, A. (2012). Género y TIC: En torno a la brecha digital de género. Dígito de Athenea, 12, 3–9. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1137

Gómez-Trigueros, I.M. y Binimelis, J. (2020). Aprender y enseñar con la escala del mapa para el profesorado de la "generación Z": la competencia digital docente. Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, 24. 238. https://doi.org/10.1344/ara2020.238.30561

Gómez-Trigueros, I.M. y Ruiz, M. (2020). La brecha digital de género en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente. En: G. Gómez García, M. Ramos, C. Rodríguez y J. C. de la Cruz (Eds.), Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional (pp. 1421-1433). Dykinson.

Gómez-Trigueros I.Mª., Ruiz-Bañuls M. y Ortega-Sánchez D. (2019). Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (In-formation and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). Education Sciences, 9(4), 274. https://doi.org/10.3390/educsci9040274

Gómez-Trigueros, I.M., Ortega-Sánchez, D. y García, R. (2021). Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas. McGraw-Hill Interamericana de España (colección Aula Magna).

Gudmundsdottir, G.B. y Hatlevik, O.E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. European Journal of Teacher Education, 41, 214-231. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085

INTEF (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Legardez, A. (2006). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. Le cartable de Clio, 3, 245-253.

Losekan, M.B. (2018). Uso de tic no ensino superior de geografia a distancia. Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 9 (18), 1-11.

Moreno-Vera, J.R. y Vera, M.I. (2017). El uso del QR-Learning para las salidas de campo en la enseñanza de geografía: Una experiencia didáctica. Didáctica Geográfica, 18, 193-209.

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S. y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation when using Comics to learn history. Frontiers in Psychology, 12, 778792. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792

Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En: R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (pp. 333-342). Octaedro.

Morote, Á.F. y Hernández, M. (2022). La gamificación, un recurso para la enseñanza de la Geografía. Potencialidad y propuestas según la opinión del alumnado. En: R. Satorre (Ed.), El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria (pp. 25-35). Octaedro.

Morote, Á.F. y Gómez-Trigueros, I.M. (2023). La brecha digital de género y enseñanza de los riesgos naturales en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Research in Education and Learning Innovation Archives, 30, 60-75. https://doi.org/10.7203/realia.30.24712

OECD (2021). Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD Report for the G20 2020 Education Working Group. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en

Raykov, T. y Marcoulides, G.A. (2017). Ecuation of true criterion validity for unidimensional multicomponent measuring instruments in longitudinal studies. Structural Equation Modeling, 24(4), 599-608. https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1172486

Stürmer, A.B. (2011). As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2 (4), 3-12.

Yáñez, C. y Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Experiencia innovadora internacional online para la introducción de la geografía y el patrimonio a través de Google EarthTM en la formación inicial del profesorado. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 5.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR LAS INUNDACIONES. UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En el área mediterránea, "región-riesgo" por naturaleza (Olcina, 2022), los peligros naturales, por su magnitud y potencial destructivo, se han convertido en los fenómenos que mayor ponen en peligro las vidas humanas (Pérez-Morales et al., 2022). Como indican diferentes informes (*Intergovernmental Panel of Climate Change* [IPCC], 2022) y autores (Olcina, 2022), los episodios extremos vinculados con el comportamiento atmosférico (por ejemplo las lluvias torrenciales) se están desarrollando en los últimos años con una elevada intensidad y frecuencia debido a los efectos, ya evidentes del proceso del calentamiento global.

Respecto al ámbito educativo, en numerosos países se ha avanzado en la "educación del riesgo" con el objetivo de lograr una mayor responsabilidad social y concienciación ante estos fenómenos. Por ejemplo, para el caso de las inundaciones (uno de los peligros más tratados), la mejora de su enseñanza ha permitido reducir el riesgo ante estos eventos (Toma et al., 2021). Sin embargo, en España, Morote y Olcina (2023) denuncian que el llamado "factor educación", tradicionalmente no ha recibido atención para reducir la vulnerabilidad social. No obstante, es cierto que en los últimos años ha mejorado esta situación ya que se han llevado a cabo diferentes políticas (internacionales y españolas) orientadas a mejorar la formación de la sociedad en materia de cambio climático, sostenibilidad y riesgos naturales.

Así, el IPCC (2014), en su Quinto Informe ya indicaba la necesidad de la enseñanza del cambio climático y sus efectos asociados. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), con los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Agenda 2030), ha avanzado en esta cuestión, en concreto el ODS nº13 ("Acción por el clima"), así como el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030).

Para el caso español, cabría destacar: la Ley de Cambio climático (Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética) en el que se recoge diferente articulado para la enseñanza del calentamiento global y sus efectos derivados (Título VIII. "Educación, Investigación e Innovación en la lucha contra el cambio climático y la transición energética"); y la LOMLOE (2020), donde ha cobrado un mayor protagonismo, en todas las etapas educativas, las referencias a la sostenibilidad y lucha contra el calentamiento global, entre otros, respecto a la anterior LOMCE (2013). En algunas Comunidades Autónomas, además, las normativas sobre cambio climático o los planes de adaptación desarrollados a tal efecto (Com. Valenciana, Cataluña, País Vasco), contemplan también medidas en el ámbito educativo y en la comunicación efectiva de este proceso (Herrera, 2021).

Estas políticas (educativas y no educativas) han dado como resultado el estudio de la enseñanza de las inundaciones, tanto en la literatura internacional como española. Por ejemplo, cabe destacar publicaciones en Norteamérica (Gary et al., 2014), Europa (Antronico et al., 2023; Toma et al., 2021; Williams et al., 2017), Asia (Abied et al., 2020; Ahn et al., 2020; Azmi et al., 2020; Mohd et al., 2021; Putra et al., 2022; Rachmawati et al., 2021; Shah et al., 2020; Zhong et al., 2021), Sudamérica (Lara, 2017; Thomas, 2011) o África (Mudavanhu, 2015). En cuanto a España, existe una dilatada producción de estas contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Naturales (Díez-Herrero et al., 2021), mientras que, desde las Ciencias Sociales (Didáctica de la Geografía), se trata de una línea de trabajo reciente y desde varios enfoques: 1) análisis de las representaciones sociales del alumnado y profesorado (Morote y Gómez-Trigueros, 2023; Morote y Hernández, 2020; Morote y Souto, 2020); 2) análisis de libros de texto (Morote et al., 2022); y 3) propuestas didácticas (Cuello y García, 2019; Morote, 2017; Morote y Pérez-Morales, 2019; Olcina et al., 2022).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación, a partir de la representación social del profesorado en formación de Educación Primaria y Secundaria, son analizar las propuestas didácticas planteadas por este profesorado para enseñar las inundaciones en la Geografía escolar. Asimismo, se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas sobre estas cuestiones entre los/as docentes en formación (Educación Primaria y Secundaria). En relación con las hipótesis de partida, destacarían aquellas actividades vinculadas con simulacros y charlas por expertos, especialmente por parte del profesorado de Educación Primaria. Y respecto al profesorado de Educación Secundaria, las propuestas deberían estar más vinculadas con salidas de campo y el estudio de estos fenómenos a partir de episodios pasados y experiencias reales.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación se caracteriza por presentar un enfoque socio-crítico (López-Fernández y Oller, 2019), y por ser un estudio explicativo y correlacional de tipo mixto (no experimental) (Moreno-Vera et al., 2021). En cuanto al diseño, este es transversal ya que la información obtenida se ha recopilado en diferentes momentos puntuales (entre los cursos 2018-2019 y 2022-2023).

3.2. Contexto y participantes

En relación con el contexto y los/as participantes de la presente investigación, éstos/as han sido el profesorado en formación de varias universidades españolas, matriculados/as en el Grado en Maestro en Educación Primaria y Máster de Profesorado en Educación Secundaria (especialidad de Geografía e Historia). En cuanto a la selección del profesorado en formación, éste se ha escogido mediante un muestreo no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia).

El número total de matriculados/as entre los cursos académicos 2018-2019 y 2022-2023 asciende a 945 (745 del Grado de Educación Primaria

– el 78,8%-; y 200 del Máster de Educación Secundaria – el 21,2% restante). Para la selección de la muestra se ha tenido en cuenta un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 5%. Teniendo en cuenta estas cifras, para que la muestra fuese representativa debía participar un mínimo de 345 estudiantes. Finalmente, completó el cuestionario un total de 725 futuros/as profesores/as, alcanzando, por tanto, un número representativo. El 82,2% (n= 596) proceden del grupo del Grado de Educación Primaria y el resto, el 17,7% (n=129) del grupo del Máster de Educación Secundaria,

Asimismo, en relación con este último grupo (especialidad de Geografía e Historia), la mayoría es alumnado egresado en Historia (61,2%; n=79), seguido de Historia del Arte (24,0%; n= 31), Geografía (10,0%; n=13) y Otros (4,6%; n =6) (Humanidades, Derecho, Publicidad, etc.). Respecto a la edad, la edad media del conjunto de la muestra asciende a 22,3 años, y en cuanto al género, la mayoría son mujeres (68,7%; n= 498).

3.3. Instrumento de investigación

Para esta investigación se ha utilizado como instrumento de análisis un cuestionario validado y utilizado en trabajos previos (Morote y Gómez-Trigueros, 2023). Este instrumento cuenta con un total de 40 ítems organizados en 6 bloques de contenidos: 1) características socio-educativas; 2) el riesgo de inundación en tu municipio; 3) episodios de inundación en tu centro escolar; 4) la formación sobre los riesgos de inundación durante la etapa escolar; 5) la percepción sobre el riesgo de inundación; y 6) la formación docente sobre el riesgo de inundación. Para esta investigación, y teniendo en cuenta el objetivo propuesto se ha analizado el Ítem 28 ("Como futuro/a profesor/a, ¿qué actividades, recursos, información, etc., proporcionarías a tus alumnos/as para aumentar su conocimiento sobre el riesgo de inundación?"). Se trata de una pregunta de respuesta abierta.

Para evaluar la validez de constructo se realizó en primer lugar un análisis estadístico de las variables ordinales. De estas variables, se comprobó que se cumplía una desviación estándar (SD) aceptable entre 0 > 1. Una vez hecha la comprobación, se sometieron los ítems objeto de estudio a la prueba de validez de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que indica

si es aceptable o no el análisis factorial del instrumento. La prueba KMO dio como resultado positivo 0,543 que, a juicio de otras investigaciones de fiabilidad factorial se considera de nivel aceptable (Pérez-Gil et al., 2000). Además, al tratarse de un cuestionario mixto (cuantitativo y cualitativo), se ha realizado la prueba de Chi-cuadrado de Friedman (X^2 de Friedman), la cual ofrece un valor de p= 0,170, muy lejano a cero (> 0,05), lo que indica que existe discrepancia entre variables, por lo que no se trataría de variables dependientes unas de otras (Sharpe, 2015).

3.4. Procedimiento

En cuanto al procedimiento de la investigación, el cuestionario se administró en una sesión intermedia en asignaturas relacionadas con la enseñanza de la Geografía (primer cuatrimestre), y con un tiempo de respuesta de 20 minutos. Asimismo, todo este procedimiento se llevó a cabo preservando el anonimato, elaborando un listado por número de alumnado y garantizando por escrito el tratamiento confidencial de la información.

3.5. Análisis de datos

Respecto al análisis de datos, se ha utilizado el programa SPSS v.28 y se ha procedido a la realización e interpretación de un análisis estadístico-inferencial (pruebas no paramétricas) de frecuencias y porcentajes. Para llevar a cabo las pruebas no paramétricas se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado (x2) cuando ha sido necesario relacionar variables nominales (Ítem 28) con la formación disciplinar de los/as participantes (Grado de Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria), siguiendo el procedimiento de otros estudios (ver Moreno-Vera et al., 2021). Cabe destacar que las respuestas abiertas del Ítem 28 se han codificado según se puede observar en el Gráfico 1.

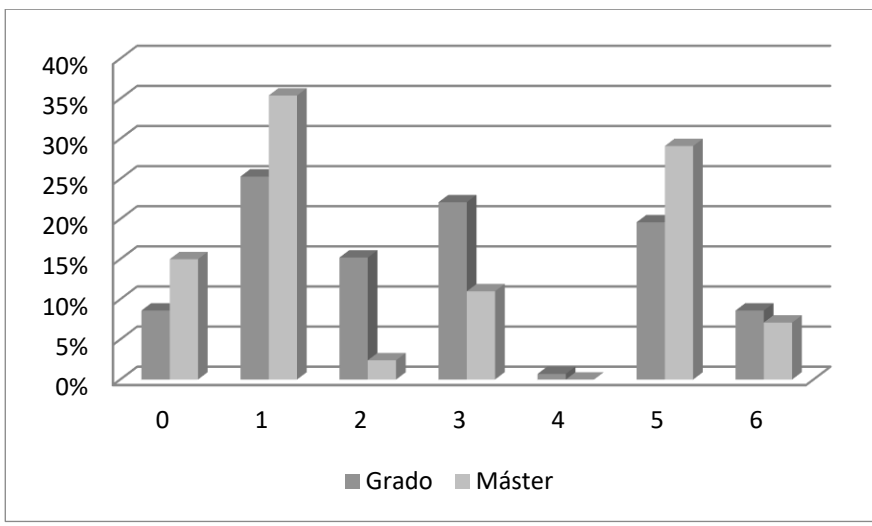
4. RESULTADOS

En este apartado se han analizado las propuestas didácticas por parte del profesorado en formación para enseñar el fenómeno de las inundaciones (Ítem 28). Si se tiene en cuenta los resultados del conjunto de la muestra,

destacan las propuestas que tienen que ver con enseñar con "más información y recursos" (información que no se encuentra en los libros de texto) (27,1%; n= 195), a partir de "experiencias reales" (20,1%; n=145), y en tercer lugar, mediante el visionado de recursos audio-visuales ("vídeos, documentales") (21,3%; n=153) (Gráfico 1).

Si se analizan estos datos según la formación disciplinar (Grado de Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria) se observan diferencias. Así, el alumnado del grado ha propuesto más que el grupo del máster, actividades a partir de "experiencias reales" (21,1%; = 131) y "charlas y simulacros por expertos" (15,2%; n=90). Para el caso del alumnado del Máster de Educación Secundaria, éste destaca por plantear enseñar las inundaciones con "más información y recursos" (34,4%; n=45) y "vídeos, documentales" (29,1%; n=37).

GRÁFICO 1. *Ítem 28. "Como futuro/a profesor/a, ¿qué actividades, recursos, información, etc., proporcionarías a tus alumnos/as para aumentar su conocimiento sobre el riesgo de inundación?"*



Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia. Nota: codificación de las respuestas: "Ns/Nc/No recuerda" (0); "Más información y recursos" (1); "Simulacros y charlas por expertos" (2); "Experiencias reales" (3); "Cursos específicos" (4); "Vídeos-documentales" (5); "Salidas de campo" (6).

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba de Chi-Cuadrado. Esta prueba ha dado como resultado que la asociación entre estas dos variables (propuestas didácticas y formación disciplinar -grado, postgrado-) es significativa (Chi-Cuadrado = 33,637; p = 0,001) (Tabla 1), por tanto, se asocian significativamente (p<0,05) e indica que las 2 variables son dependientes unas de otras.

TABLA 1. *Prueba de Chi-cuadrado (Ítem 28)*

	Valor	**gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	33,637	6	<0,001
Razón de verosimilitud	39,762	6	<0,001
Asociación lineal por lineal	0,460	1	0,498
N de casos válidos	720		

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

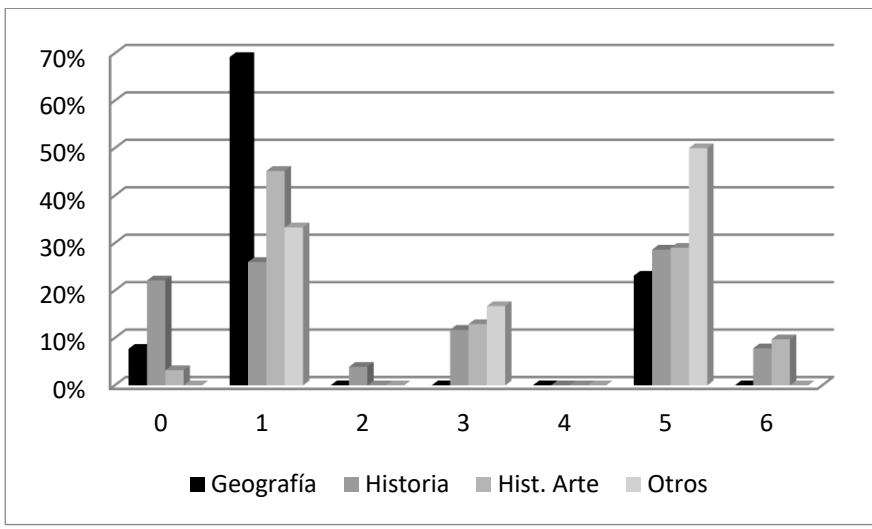
Algunas de las respuestas ofrecidas sobre las actividades vinculadas con "más información y recursos" son: "facilitar información que ofrecen las instituciones sobre el riesgo de inundación. También elaboraría una Unidad Didáctica sobre inundaciones incluyendo actividades de investigación, reflexión y aplicación didáctica" (estudiante nº4, Grado de Educación Primaria), "información sobre Geografía, del territorio, de cómo y dónde construir, además de ejemplos pasados" (estudiante nº4, Grado de Educación Primaria), "información sobre la ordenación del territorio, y saber más sobre el territorio" (estudiante nº597, Máster de Educación Secundaria), "uso de planos de la ciudad para contrastar con mapas donde se muestren los estratos del relieve y como fluyen las corrientes de agua" (estudiante nº599, Máster de Educación Secundaria).

En cuanto a las actividades mediante "experiencias reales", a modo de ejemplo, cabe destacar: "aprovechar un día de lluvia para explicar del tema, con la ayuda de noticias de inundaciones, fechas, etc." (estudiante nº1, Grado de Educación Primaria), "enseñar casos de ejemplos que han sufrido inundaciones, y trabajar posibles soluciones" (estudiante nº40, Grado de Educación Primaria), "uso de fuentes gráficas, vídeos,

preguntar a sus abuelos o padres" (estudiante nº600, Máster de Educación Secundaria).

Asimismo, interesa analizar y comprobar si existen diferencias de estas propuestas entre la formación disciplinar del grupo del Máster de Educación Secundaria. Por ejemplo, como puede observarse en el Gráfico 2, el alumnado egresado en Geografía, destaca más por enseñar estos contenidos con "más información y recursos" (69,2%; n= 9), mientras que los/as de Historia, a partir de "vídeos y documentales" (28,6%; n=22), además de que el 22,1% de ellos (n=17) ha respondido "ns/nc/no recuerda". También, cabe poner de manifiesto las escasas respuestas vinculadas con las salidas de campo que, en el conjunto de la muestra ascienden a tan sólo el 7,1% (n=9), y ninguna respuesta sobre "cursos específicos". En cuanto a las salidas de campo, estos recursos resultan notablemente interesantes y eficaces para enseñar estos contenidos y analizar, de esta manera, las causas y consecuencias de estos eventos.

GRÁFICO 2. *Propuestas didácticas para enseñar las inundaciones según la formación disciplinar del alumnado del Máster de Educación Secundaria*



Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia. Nota: codificación de las respuestas: "Ns/Nc/No recuerda" (0); "Más información y recursos" (1); "Simulacros y charlas por expertos" (2); "Experiencias reales" (3); "Cursos específicos" (4); "Vídeos-documentales" (5); "Salidas de campo" (6).

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, se ha realizado nuevamente la prueba de Chi-Cuadrado. Esta prueba ha dado como resultado que la asociación entre estas dos variables (propuestas didácticas y formación disciplinar del postgrado –Geografía, Historia, Historia del Arte-) no es significativa (Chi-Cuadrado = 20,236; p = 0,163) (Tabla 2). Por tanto, no se asocian significativamente (p<0,05) e indica que las 2 variables son independientes unas de otras. Es decir, la formación disciplinar del alumnado del postgrado no influye en las propuestas didácticas.

TABLA 2. *Pruebas de Chi-cuadrado (Ítem 28; formación disciplinar del alumnado del Máster de Educación Secundaria)*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,236	15	0,163
Razón de verosimilitud	25,088	15	0,049
Asociación lineal por lineal	2,590	1	0,108
N de casos válidos	127		

Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con este trabajo, se ha avanzado en el conocimiento sobre la enseñanza de las inundaciones, uno de los fenómenos que cada vez más habrá que tener presente por los efectos del cambio climático. En relación con la hipótesis de partida, ésta establecía que "destacarían aquellas actividades vinculadas con simulacros y charlas por expertos, especialmente por parte del profesorado de Educación Primaria. Y respecto al profesorado de Educación Secundaria, las propuestas deberían estar más vinculadas con salidas de campo y el estudio de estos fenómenos a partir de episodios pasados y experiencias reales".

Esta hipótesis en parte se cumple. Si se analiza de forma general los datos del conjunto de la muestra destacan las propuestas que tienen que ver con enseñar con "más información y recursos" (27,1%), a partir de "experiencias reales" (20,1%), y en tercer lugar, mediante el visionado de

recursos audio-visuales ("vídeos, documentales") (21,3%). Pero, se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas según la formación disciplinar (entre el grado y máster). Así, el alumnado del grado plantea más actividades relacionadas con charlas y simulacros por expertos, mientras que el grupo del postgrado propone más actividades a partir de vídeos y documentales. Se tratan de propuestas en la que delegan la enseñanza de estos contenidos a otros expertos, ya sea porque no han recibido formación de cómo enseñar estos fenómenos o porque no se sienten lo suficientemente capacitados (Morote y Souto, 2020).

Putra et al. (2022), en Sampang (Indonesia) indican que los esfuerzos para reducir el riesgo de desastres deben realizarse a partir de la educación, ya que éste ejerce un papel relevante en la sensibilización de los/as estudiantes para dar respuesta a estos fenómenos. Para ello, los autores indican que una forma eficaz de mejorar esa resiliencia es proporcionar a los escolares conocimientos sobre desastres y técnicas de prevención. Putra et al. (2022), a partir de la participación de estudiantes de Educación Secundaria afectados por las inundaciones, han comprobado que, aunque el alumnado adquirió conocimientos y técnicas de prevención, muchos/as de ellos/as no tienen un conocimiento completo sobre este fenómeno.

En cuanto a las propuestas didácticas, cabe destacar diferentes publicaciones sobre experiencias y propuestas para trabajar los riesgos de inundación, tanto en el aula como fuera de ella (salidas de campo). Por ejemplo, en el trabajo de Morote y Olcina (2021), los autores proponen actividades para el tratamiento de cinco procesos principales de manifestación extrema del clima que afectan a la cuenca mediterránea y que deberían tenerse en cuenta en la Geografía escolar (Educación Secundaria y Bachillerato). Como argumentan estos autores, dichas actividades pretenden ser una guía de trabajo en el aula para ser implementadas en otros territorios, teniendo en cuenta sus rasgos geográficos y disponibilidad de datos.

Asimismo, se han llevado a cabo propuestas para enseñar las inundaciones a partir de visores geográficos de cartografías inundables, como presentan Olcina et al. (2022) con el Sistema Nacional de Cartografía de Zonas Inundables (SNZCI) y el PATRICOVA, o la propuesta de

Zaragoza (2022) con la inclusión de actividades con el uso de la toponimia. Esta última autora, además de estas propuestas didácticas planteadas en el municipio de Orihuela (Alicante, España), ha analizado el conocimiento y percepción sobre las inundaciones en el alumnado de Educación Secundaria. Zaragoza (2022) ha comprobado que, a pesar de que todos los centros escolares que han participado en esta investigación se sitúan en zona inundable, una parte importante de los/as estudiantes desconoce este hecho. Así, una de las principales razones que aluden los escolares a que las inundaciones en este municipio se están agravando se debe por el cambio climático (33,3%), mientras que tan sólo el 2,0% ha contestado que se debe a la acción antrópica (ocupación y construcción en zonas inundables).

Otros trabajos como el de Abied et al. (2020), tienen el objetivo de determinar la efectividad del uso del "método de dramatización" de desastres por inundaciones para aumentar el conocimiento del alumnado y conocer, de esta manera, sus actitudes frente a las inundaciones. Por su parte, Williams et al. (2017), utilizando una metodología participativa basada en la acción con niños/as de 7-9 años, han desarrollado un recurso educativo creativo e inclusivo sobre las inundaciones. Estos autores han comprobado que los/as niños/as pequeños/as pueden aprender sobre estos fenómenos y estar preparados para hacer frente a ellos, además de que puede ocurrir un aprendizaje intergeneracional de niño/a a padres/madres, con la trasferencia de mensajes aprendidos en la escuela al hogar.

En relación con las salidas de campo, cabe destacar el trabajo de Morote (2017). Se trata de una propuesta de salida de campo para enseñar el riesgo de inundación en contextos urbanos ("Parque Inundable La Marjal", ciudad de Alicante). Otra contribución, como la de Morote y Pérez-Morales (2019), en ella se presenta una experiencia sobre la enseñanza del riesgo de inundación a partir del factor vulnerabilidad y exposición en espacios urbanos. Sin duda, la enseñanza de las inundaciones con la visita a lugares de riesgo, es una de las mejores formas de comprender estos fenómenos para analizar sus causas y efectos. Esa es una de las propuestas que han llevado a cabo en el sureste peninsular a raíz de la gota fría de septiembre de 2019, mediante el Plan Vega Renhace, con el

programa educativo "¿Por qué nos inundamos?". Se trata de un programa de concienciación ambiental que la Generalitat Valenciana dirigirá a unos 3.500 alumnos de 6º de Educación Primaria en el Museo Didáctico e Interactivo de Ciencias de la Vega Baja (Mudic) (Alicante). La implementación de este programa correrá a cargo del Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado (CEFIRE) y el propio Mudic, con la finalidad de que el alumnado conozca las causas por las que se produce una inundación en la Vega Baja. Se abordará desde el aspecto meteorológico, geográfico, territorial y se tratará la influencia del cambio climático en las catástrofes naturales. De esta forma, se cumple con la actuación nº16 del Plan Vega Renhace: "plan de concienciación, educación e información ambiental sobre el riesgo de inundación para la ciudadanía y gestores públicos" (La Verdad, 27 de febrero de 2023).

6. CONCLUSIONES

Con esta investigación, se ha llevado a cabo una primera exploración de las actividades que plantearía el profesorado en formación para enseñar las inundaciones en la Geografía escolar. Sin embargo, tras los resultados obtenidos, se evidencia que una parte importante del profesorado (independientemente de su formación –Grado de Educación Primaria, Máster de Educación Secundaria) no tiene la suficiente formación y capacitación, ya que delegan la explicación de estos contenidos a otros/as expertos/as en la materia, sea mediante charlas o el visionado de documentales. Estas actividades, si no se acompañan con otras explicaciones o incluso sin tener ninguna vinculación con el temario (clima, recursos hídricos, actividades económicas, etc.), carecen de sentido y sólo se convierten en actividades aisladas y con el único fin de instruir al alumnado en prevención de emergencias y cómo dar respuesta ante estos eventos.

También, en este trabajo se ha podido comprobar que otra parte del profesorado en formación propone determinadas actividades que conectan la vida cotidiana del alumnado con la realidad de su territorio. Estas propuestas didácticas llevarían consigo un aprendizaje significativo. Sin duda, conectar la realidad y los problemas socialmente relevantes del

entorno de los/as estudiantes con contenidos escolares ayuda a motivar al alumnado al aprendizaje e interesarse por estos temas. Esta conexión se puede llevar a cabo con experiencias reales (testimonios o bien presentar áreas de estudio con esta problemática), o incluso con salidas de campo. Para estas últimas, estos itinerarios deben estar contextualizados con el temario, con actividades previas, durante y después de la jornada de campo.

En relación con las limitaciones del estudio, cabría destacar que, a pesar de que el número de participantes es elevado (n= 725), el alumnado egresado en Geografía es reducido (n=13). Esto es importante destacarlo ya que las inundaciones es un contenido eminentemente "geográfico" pero que se puede enseñar de forma transversal (Historia, Historia del Arte, etc.). A partir de estas limitaciones, se establecen los siguientes retos de investigación futuros: 1) seguir pasando este cuestionario para aumentar la muestra de los/as egresados en Geografía; y 2) entrevistar al profesorado en activo y asistir a sus clases, para conocer cómo enseñan estos contenidos.

Las inundaciones son uno de los peligros más importantes por las víctimas mortales y daños económicos que ocasionan en el mundo, como sucede con la región mediterránea. Tradicionalmente, estos episodios eran considerados como beneficiosos ya que las sociedades (hasta mediados del pasado siglo XX), aprovechaban las escorrentías y crecidas de los ríos y ramblas para incrementar el agua a aportar a los cultivos, así como la creación de suelos como sucede con las denominadas aguas de turbias (práctica de boqueras en ramblas y barrancos en regiones semi-áridas). Las sociedades agrarias estaban adaptadas a este riesgo y eran conscientes del peligro que conllevaban estos episodios al igual que la ocupación de estos espacios. Veían la inundación (como así sucede aún en otras regiones del mundo –Egipto, India, China, etc.), como un recurso. Sin embargo, en regiones como la mediterránea europea (caso de estudio), al pasar de una sociedad agraria a urbana, se ha pasado de considerar estos episodios de "recurso" a "riesgo".

A ello, no cabe olvidar los efectos del cambio climático ya evidentes. El aumento y frecuencia de episodios de lluvias torrenciales es un claro ejemplo de ello. A ello, cabe sumar que determinadas regiones, como la

mediterránea, es una de las áreas más vulnerables ante el calentamiento global, de ahí la necesidad de formar, preparar y concienciar sobre esta temática a las generaciones futuras. Sólo de esta manera el llamado "factor educación" podrá tener protagonismo y efectividad en las políticas públicas de mitigación, resiliencia y adaptación al cambio climático.

7. REFERENCIAS

Abied, H., Suharini, E., y Kurniawan, E. (2020). The effectiveness of role-playing simulation method in flood disaster education for social science learning. Journal of Critical Reviews, 7(19), 496-503.

Ahn, Y.-M., Hong, W.-H., Lee, H.-K., y Bae, Y.-H. (2020). An awareness and needs analysis for the flood disaster school safety education execution-focusing on the awareness of secondary school students and teachers in daegu-. Journal of the Architectural Institute of Korea, 36(4), 13-22.

Antronico, L., Coscarelli, R., Gariano, S.L., y Salvati, P. (2023). Perception of climate change and geo-hydrological risk among high-school students: A local-scale study in Italy. International Journal of Disaster Risk Reduction, 90, 103663. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103663

Azmi, E.S., Rahman, H.A., y How, V. (2020). A two-way interactive teaching-learning process to implement flood disaster education in an early age: The role of learning materials. Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences, 16, 166-174.

Cuello, A., y García, F.F. (2019). ¿Ayudan los libros de texto a comprender la red fluvial de la ciudad? Revista de Humanidades, 37, 209-234.

Díez-Herrero, A., García, E., Martín, C., Sacristán, N., y Vicente, M.F. (2021). A Todo Riesgo. Convivir con los desastres geológicos cotidianos en Segovia. Instituto Geológico y Minero de España (IGME).

Gary, G., Allred, S., y Lo Giudice, E. (2014). An extension education program to help local governments with flood adaptation. Journal of Extension, 52 (4), 4IAW6.

Herrera, A. (2021). Revisión de contenidos sobre el cambio climático en el currículo escolar. Ed. Seo-BirdLife. https://seo.org/wp-content/uploads/2021/05/Informe_-Curriculum_Escuelas_Cambio_Climatico_SEO_BirdLife.pdf

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014). Climate Change 2013 and Climate Change 2014 (3 vols.). http://www.ipcc.ch/.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/

La Verdad (27 de febrero de 2023). La Vega Baja formará a sus escolares sobre el riesgo de inundaciones. https://www.laverdad.es/orihuela-torrevieja/vega-baja-formara-20230227202344-nt.html

López-Fernández, J.A., y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 93-109.

Mohd, M. N., Hayati, K.S., Mohd, R.B., Sharifah, N.S.I., Rosliza, A.M., Said, M.D., Ahmad, J., y Muthiah, S.G. (2021). A cluster-randomized trial study on effectiveness of health education based intervention (HEBI) in improving flood disaster preparedness among community in Selangor, Malaysia: a study protocol. BMC Public Health, 21, 1735. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11719-3

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda, S., y Blanes, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation When Using Comics to Learn History. Front. Psychol. 12, 778792. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792

Morote, A.F. (2017). El Parque Inundable La Marjal de Alicante (España) como propuesta didáctica para la interpretación de los espacios de riesgo de inundación. Didáctica Geográfica, 18, 211-230.

Morote, Á.F., y Gómez-Trigueros, I.M. (2023). La brecha digital de género y enseñanza de los riesgos naturales en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Research in Education and Learning Innovation Archives, 30,60-75. https://doi.org/10.7203/realia.30.24712

Morote, A.F., y Pérez-Morales, A. (2019). La comprensión del riesgo de inundación a través del trabajo de campo: Una experiencia didáctica en San Vicente del Raspeig (Alicante). Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia, 19, 609-631.

Morote, A.F., y Hernández, M. (2020). Social Representations of Flooding of Future Teachers of Primary Education (Social Sciences): A Geographical Approach in the Spanish Mediterranean Region. Sustainability, 12 (15), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12156065.

Morote, A.F., y Souto X. M. (2020). Educar para convivir con el riesgo de inundación. Estudios Geográficos, 81 (288), 1-14. https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031

Morote, A. F., y Olcina, J. (2021). Riesgos atmosféricos y cambio climático: propuestas didácticas para la región mediterránea en la enseñanza secundaria. Investigaciones Geográficas, (76), 195-220. https://doi.org/10.14198/INGEO.18510

Morote, A.F., y Olcina, J. (2023). Cambio climático y educación. Una revisión de la documentación oficial. Documents d'Anàlisi Geogràfica, 69 (1), 107-134. https://doi.org/10.5565/rev/dag.749

Morote, Á.F., Olcina, J., y Hernández (2022). How is flood risk explained in the subject of Geography in Spanish schools? An approach based on Social Science textbooks (Primary Education). International Research in Geographical and Environmental Education. 1-17. https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2133955

Mudavanhu, C. (2015). The impact of flood disasters on child education in Muzarabani District, Zimbabwe. Jamba: Journal of Disaster Risk Studies, 6(1), 138.

Olcina, J. (2022). Paisajes de riesgo. Aspectos conceptuales, potencialidad didáctica en el aula y utilidad práctica en la planificación territorial. Ería, 42(2), 173–185. https://doi.org/10.17811/er.42.2022.173-185

Olcina, J., Morote, Á.F., y Hernández (2022). Teaching Floods in the Context of Climate Change with the Use of Official Cartographic Viewers (Spain). Water, 14 (21), 1-20. https://doi.org/10.3390/w14213376

Pérez-Gil, J., Moscoso, S., y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencia de validez. Psicothema, 12, 442-446.

Pérez-Morales, A.; Gil-Guirado, S., y Olcina Cantos, J. (2022). La geografía de los riesgos en España (1992-2022). Cambios y oportunidades en una temática de trabaja consolidada y en alza. En La Geografía española actual. Estado de la cuestión (pp. 183-202). Comité Español de la UGI.

Putra, A.K., Sumarmi, S., Irawan, L.Y., y Tanjung, A. (2022). Geography student knowledge of flood disaster risk reduction in Sampang, Indonesia. En: Idris et al (Eds.), Exploring New Horizons and Challenges for Social Studies in a New Normal. Taylor Francis. DOI 10.1201/9781003290865-7

Rachmawati, R., Novita, R., y Fitria, I. (2021). The Effect of Disaster Management Education on Mother's Under Five Preparedness Facing Floods In Aceh Province. Macedonian Journal of Medical Sciences, 9(E), 1032-1035. https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.6455

Shah, A. A., Gong, Z., Ali, M., Sun, R., Naqvi, S. A. A., y Arif, M. (2020). Looking through the Lens of schools: Children perception, knowledge, and preparedness of flood disaster risk management in Pakistan. International Journal of Disaster Risk Reduction, 50, 101907. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101907

Sharpe, D. (2015). Chi-Square test is statistically significant: Now what?". Pract. Assess. Res. Eval., 20.

Toma, F., Vasile, D.M., Fialová, J., Diaconu, D.C. (2021). Environmental education in Romania-flood risk. Public Recreation and Landscape Protection - With Sense Hand in Hand! Conference Proceedings. 183-188

Thomas, J.E. (2011). Desarrollo y gestión social del riesgo: ¿una contradicción histórica?. Revista de Geografía Norte Grande, 48, 133-157.

Williams, S., McEwen, L. J., y Quinn, N. (2017). As the climate changes: Intergenerational action-based learning in relation to flood education. The Journal of Environmental Education, 48(3), 154-171.

Zhong, S., Cheng, Q., Zhang, S., Huang, C., y Wang, Z. (2021). An impact assessment of disaster education on children's flood risk perceptions in China: Policy implications for adaptation to climate extremes. Science of the total environment, 757, 143761. doi: 10.1016/j.scitotenv.2020.143761

ALUMNADO CON ENFERMEDADES DE BAJA PREVALENCIA EN LA ESCUELA. FRENOS E IMPULSOS EN LA INCLUSIÓN

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
Universidad de Cádiz

SONIA AGUILAR GAVIRA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la base de que la inclusión es un proceso y a la vez una meta, entendemos que a día de hoy existen muchos colectivos que no disfrutan de una educación de calidad, estando excluidos o en proceso de que el sistema educativo consiga acercarse a una educación inclusiva y, por ende, de calidad.

Sin embargo, a nivel internacional y nacional, existe y está presente el debate sobre la necesidad de la educación inclusiva, como así aparece recalcado en la Agenda 2030, UNESCO, convenciones y otras normativas. Como proceso entendemos que necesitamos de constancia para poder llegar a esta meta y siempre bajo cambios continuos para mejorar lo existente pensando y teniendo en cuenta a todas las personas.

Este trabajo parte de un Proyecto I+D+i titulado ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: un proyecto de investigación participativa en Andalucía Occidental "(MISS-EQUITY) (PID2019-108775RB-C43) cuyo propósito es investigar desde varios equipos coordinados la exclusión escolar y las respuestas inclusivas en España. Para ello nos centramos concretamente en una parte del proyecto basado en la escucha del colectivo con enfermedades de baja prevalencia y sus familias, cuyo objetivo ha sido indagar sobre las palancas y barreras en la atención educativa de dicho alumnado. A su vez da continuidad al

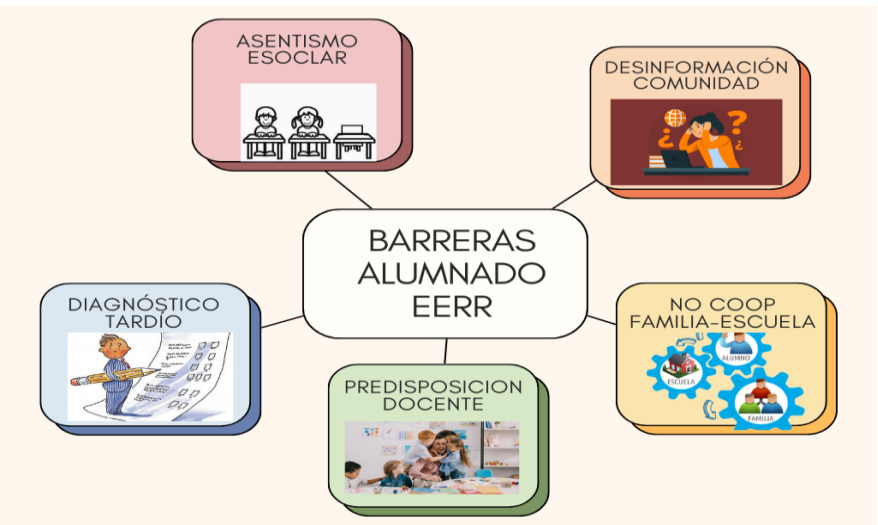
trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación-UCA en Responsabilidad Social de la Universidad de Cádiz, INCLUD-ER: Inclusión socio-educativa del alumnado con enfermedades raras (referencia: PR2019-052).

Es un hecho que el colectivo se torna vulnerable debido a las diferentes barreras políticas, culturales y prácticas con las que se encuentra durante el desarrollo de su vida educativa (Arellano y Peralta, 2013; Estévez, 2015). ¿Cómo atiende el sistema educativo al colectivo? ¿Se siente partícipe y perteneciente al mismo? Este estudio se pone a la escucha de diferentes casos en la provincia de Cádiz, de los cuales se abstraen luces y sombras con respecto a la inclusión en las culturas, políticas y prácticas vivenciadas en sus recorridos educativos.

1.1. BARRERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tras diferentes estudios realizados (FEDER, 2016; Monzón y Gaintza, 2014) podemos advertir de distintas barreras con las que se encuentra el colectivo en relación al sistema educativo en sus diferentes etapas (Ver Imagen 1).

IMAGEN 1. *Barreras que se encuentra el alumnado con enfermedad de poca prevalencia.*



(Elaboración propia)

Una de las barreras con las que se encuentra el colectivo es que la comunidad educativa no tiene información, formación, ni recursos en relación a las enfermedades de poca prevalencia, sus características y su realidad social. Esto hace que no comprendan su situación y puede llevar a exclusión o aislamiento del alumnado. Todo ello repercute negativamente en su desarrollo, en su rendimiento escolar e incluso en las relaciones sociales con sus iguales.

Así mismo, el no existir una cooperación entre familia y escuela se presenta como una barrera dada la importancia del trabajo en equipo necesario como muestra el trabajo de Castro y García-Ruiz (2014), "para compartir conocimientos teóricos y prácticos, demostrando una actitud abierta y respetuosa hacia las familias y los colegas, favoreciendo la continuidad de los apoyos en los diferentes contextos en los que los pequeños se desenvuelven" (p.132).

Otra de las barreras con las que se encuentran es que debido a su enfermedad el alumnado con enfermedad poco frecuente tiene muchas citas médicas, lo que hace que tenga que ausentarse del centro educativo (Seco y Ruiz, 2017).

Un diagnóstico tardío, mal definido o poco detallado también suele ser otras de las dificultades con las que se encuentran, lo que supone angustia para las familias, desazón para la infancia e inquietud e incertidumbres para los equipos docentes.

Por si ese fuera poco, dicho alumnado se encuentra en algunas ocasiones antes un profesorado con una escasa predisposición. Es una injusticia que el alumnado en función del profesorado que le toque o con el que se encuentre pueda tener más o menos posibilidades de que se le ofrezca una educación de calidad.

Todas estas barreras han de ser bien identificadas para poder establecer procesos de acción para su minimización o eliminación. Actualmente muchos centros son entornos excluyentes para la infancia y juventud con enfermedades de poca prevalencia. Desde los centros debemos asegurar la permanencia, presencia y participación de todo nuestro alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

1.2. LA IMPORTANCIA DE LA PRESENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA PERTENENCIA PARA AVANZAR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

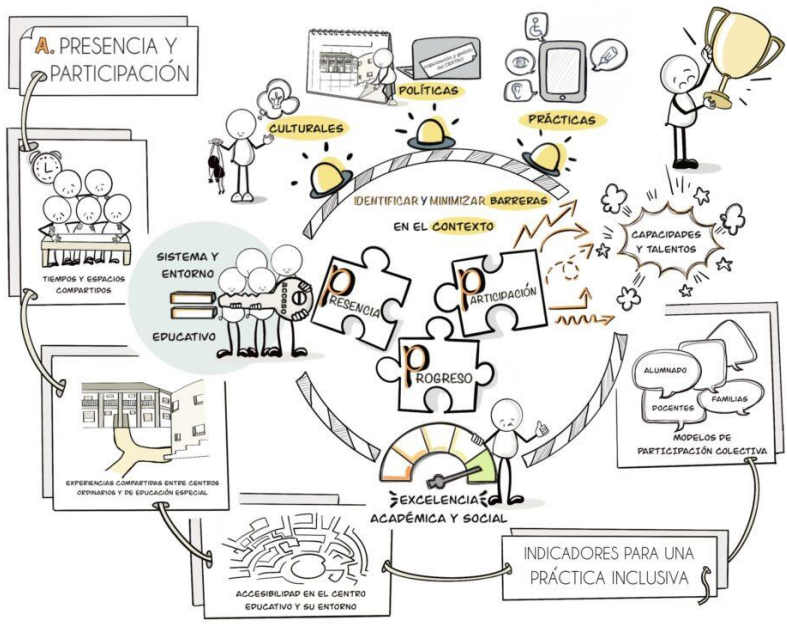
La escuela inclusiva pretende dar respuesta a las características, necesidades e intereses de todo el alumnado mermando y eliminando todas aquellas barreras que no permitan que cada niño y niña pueda tener una educación de calidad. Para ello tenemos que tener en cuenta que necesitamos de apoyos tanto internos como externos e incluso domiciliarios. Tener una enfermedad poco frecuente no significa presentar dificultades, sin embargo, encontrarse con barreras teniendo una enfermedad de poca prevalencia puede hacer que el alumnado tenga dificultades para disfrutar de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Estudios realizados por FEDER (2016) como EnSerio nos aportan información en relación a la necesidad de una enseñanza y una atención integral con todos los apoyos y herramientas necesarias adecuadamente ajustados en cada uno de los espacios.

En relación a la presencia el alumnado y su familia no solo debe estar en el aula, sino en todos aquellos espacios sean físicos o sociales en los que pueden y deben hacerse visibles en relación a las políticas, culturas y prácticas escolares, como así lo muestra la normativa desde los cambios pioneros de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 en la que se instaura la integración escolar en España, transitando por la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006 en la que se establece el término inclusión o la UNESCO (2009) marcando las directrices, hasta nuestros días con la Instrucción 12/2022.

La consecución de la total presencia del alumnado en las escuelas, comienza por una transformación profunda de nuestro sistema educativo que asegure el acceso tanto físico (accesibilidad) como educativo de cualquier persona con las características que posea en el centro que desee o que le corresponda por ley (Ver Imagen 2). Para ello no solo deben cambiar los centros educativos en aras de accesibilidad, sino ampliar los apoyos necesarios para poder ofrecer la asistencia tanto sanitaria como educativa que necesiten y así ayudar a erradicar situaciones de desventaja y exclusión social supervisando y asegurando que se adopten

las medidas necesarias para garantizar la presencia, participación y éxitos de la totalidad del alumnado (Amaro y Martínez, 2020).

IMAGEN 2: *Presencia y participación*



Creado por aula Aula desigual
(https://reconocimientos.escuelasinclusivas.com/info-capitulo-i/)

Así mismo, no podemos ofrecer una escuela de calidad si el alumnado no participa de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como toda la vida social y relacional ofrecida en el centro educativo. Para garantizar esta participación se deben realizar los ajustes necesarios a nivel cultural, político y práctico, de forma que el alumnado pueda intervenir si así lo desea en cualquiera de las distintas dimensiones. En relación a las prácticas educativas, para poder llevar a cabo todos aquellos ajustes necesarios debemos conocer, observar y escuchar al alumnado. En la escuela para detectar las necesidades de nuestro alumnado y poder darle respuesta, lo primero que sería necesario en muchos de los centros es bajar la ratio y ampliar la plantilla de profesorado tanto tutor como profesorado especialista. También para continuar sería conveniente

proporcionar metodologías activas y flexibles, estrategias didácticas cooperativas, así como distintas agrupaciones que ayuden a la relación entre los iguales y a su vez a mejorar las relaciones entre el alumnado. Debemos pensar en nuestra aula como algo transformador y cambiante continuamente.

Por último, para asegurar la pertenencia del alumnado en los centros educativos, se deben tener evidencias de las relaciones y vínculos de amistad, dado que como explican Rodríguez, Jenaro y Castaño (2022):

> Las relaciones de compañerismo, afecto y amistad se construyen sobre la presencia y participación, y una reducción de estas puede a su vez tener consecuencias negativas en las relaciones. (p.371)

A continuación, se enumeran algunas de las metodologías y el modelo educativo: Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA); que se han contrastado como favorables para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, sin extendernos en ellas dado que no es el trabajo que nos ocupa en este espacio. Así podemos señalar: Ajustar la planificación en relación al DUA de esta forma desde el diseño contemplamos todas las características de nuestro alumnado y ajustamos entorno, agrupamientos, contenidos y acciones que sean accesibles para todo el grupo clase al completo; el uso de grupos interactivos son facilitadores de los apoyos externos y entre iguales dentro del aula, como lo es también el aprendizaje cooperativo en el que se trabaja no solo el apoyo entre iguales sino la pertenencia del alumnado a un equipo; para ajustarnos a los intereses del alumnado en su aprendizaje podemos hacer uso del trabajo por proyectos o aprendizaje basado en proyectos, si queremos trabajar sobre la función social de la escuela y la transformación del entorno podemos hacer proyectos de aprendizaje y servicio; las instalaciones artísticas facilitan las distintas formas de responder a una actividad o de presentarlas; los rincones ayudan en la toma de decisiones, en el respeto al interés del alumnado y a los principios del DUA así como de una manera mucho más libre y enriquecida con los ambientes; con respecto a la personalización de las aprendizajes pueden ayudarnos la gamificación y uso accesible de las TIC como apoyo.

2. OBJETIVOS

La investigación que nos ocupa tiene como objetivos:

- Conocer de primera mano la voz y mantenernos a la escucha del alumnado con enfermedad poco frecuente y sus familias.
- Indagar los procesos de inclusión del colectivo en su escolarización
- Comprender cómo facilitar la inclusión del colectivo dentro de los centros educativos.
- Detectar las barreras que siguen obstaculizando una educación de calidad

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se plantea un diseño cualitativo, de corte descriptivo, analítico y reflexivo, recogiendo información del alumnado y sus familias para escuchar sus voces. Este proceso ha tenido dos fases; una asociada a un proyecto de I+D+i y la segunda asociada al proyecto de responsabilidad social como hemos señalado anteriormente en nuestra introducción. De esta manera se ha podido realizar un seguimiento a todos los casos seleccionados desde ambos proyectos. Concretamente se han llevado a cabo cuatro estudios de caso de diferentes etapas educativas y distinta tipología de enfermedad de poca prevalencia de los cuales en este trabajo nos centraremos en dos, uno en la etapa de primaria: Alma es una niña con Síndrome de Noonan, cariñosa, amable, alegre. Dentro de sus potencialidades tenemos la cordialidad y sociabilidad y entre sus limitaciones la memorización. Y en la Educación Secundaria Obligatoria: Amara chica con Síndrome de Williams es una chica alegre, extrovertida y luchadora. Entre sus potencialidades está el activismo y la toma de decisiones y entre sus limitaciones destaca tener dificultades en lógico-matemática. Es necesario precisar que ambos nombres son ficticios, se han elegido otros para conservar el anonimato de ambas alumnas. También es pertinente explicar que el objetivo de los casos son los

centros educativos en los que están escolarizadas las alumnas, no las alumnas en sí.

Para conocer los casos de forma detallada toman protagonismo todas las personas implicadas en el mismo, en este trabajo las voces principales serán las alumnas y sus familias, una parte de lo que engloba toda la investigación. Así mismo, en relación a desarrollar la investigación desde una perspectiva inclusiva se ha tomado como ayuda en todo el proceso un comité ético asesor formado por profesionales educativos, asociaciones, jóvenes, familiares y personas del equipo de investigación que han acompañado durante todo el proyecto, salvaguardando su visión inclusiva, así como la ética del mismo.

Para la recogida de dicha información se han utilizado como instrumento la entrevista semiestructurada y grupos focales en 2022 y de nuevo en 2023. Dichos instrumentos se aplicaron a diferentes agentes claves que consideramos que podrían ofrecer distintas miradas sobre las posibles potencialidades y limitaciones políticas, culturales y prácticas en relación al alumnado objeto de estudio y su contexto socio-educativo, como son el alumnado, su familia, el equipo docente, profesorado de apoyo y equipo directivo (desde este trabajo se analizarán los resultados desde las familias y el alumnado).

Concretamente en este trabajo las personas participantes en el estudio que nos ocupa son dos mujeres y un hombre, madres y padre de las dos personas que se eligieron como caso debido a formar parte del colectivo y tener una primera percepción de que podían existir situaciones de inclusión en sus centros educativos. La madre de Alma es una persona bastante implicada en el colegio, perteneciente activamente al AFA (Asociación de Familiares) y al consejo escolar. Así mismo, la madre y el padre de Amara también están muy implicados en el centro, desde la corresponsabilidad, en todos los aspectos vitales y académicos de Amara. Así mismo dos alumnas protagonistas del caso.

La información se ha analizado desde los datos resultantes de distintos instrumentos como son las entrevistas y la documentación, basada en distintas informantes, en este estudio alumnas y familias. Tras la transcripción de los datos recogidos, se realizó un análisis desde el software

de análisis MAXQDA, desde el que fueron emergiendo distintas dimensiones y categorías (ver Imagen 3).

IMAGEN 3: *Dimensiones y categorías*

(Elaboración propia en base al proyecto)

4. RESULTADOS

Dimensión A: Analizando los contextos educativos

En relación a si la forma de trabajar en el centro ha ayudado a la familia y al núcleo de amigos según manifiesta la familia es un hecho:

> Sí, al entrar aquí ya es conocer más gente. (M_Alma_22)

En relación al liderazgo inclusivo en ambos contextos identifican claramente y de manera rápida el nombre de la persona que ejerce el dinamismo, la iniciativa en relación a hacer del colegio y del aula una escuela más inclusiva.

> Al equipo directivo no le conocemos, pero T es la líder en relación a la inclusión en nuestro centro. (M_Amara_22)

> En el centro este año la forma de trabajar es muy buena, teníamos mucho miedo a la entrada al instituto y sin embargo ojalá todo hubiera sido así siempre. (P_Amara_23)

Dimensión B: Identificando los recursos

Consideran que todos los logros han sido gracias al apoyo, actitud e iniciativa de las docentes, y sin embargo también denotan la falta de recursos con respecto a la poca atención ofrecida por la orientadora, como puede observarse en:

> Hemos conseguido que sea una niña más atenta, le costaba bastante trabajo, ha ido aprendiendo y mejorando su interés. Ha logrado ver que ella sí puede conseguir las metas propuestas. Su maestra T le ayudó mucho, al equilibrio, que le daba miedo, propuso ir más tarde al recreo para que estuviera solo con su clase y así se soltara más en ese aspecto y no le tuviera ese miedo. T y D le han ayudado un montón a mi hija. (M_Alma_22)

> No sé cómo trabajan allí en clase, pero sí sé que tiene más tarea que el año pasado. (M_Alma_23)

> La orientadora en el caso de Amara es una figura ausente tanto para nosotros como para Amara que apenas la nombra ni la reconoce. (P_Amara_22)

Dimensión C: Desarrollando procesos inclusivos

La elección de centro en ambos casos fue realizada por las familias, en un caso por cercanía y porque era el centro que le pertenecía por distrito y en el otro por preferencias educativas:

> Yo tenía clarísimo que quería un centro ordinario, no nos planteamos otra opción la verdad. (M_Amara_22)

> La cambiamos de centro a uno que nos gustaba más, era un centro más familiar, más pequeño. (P_Amara_22)

> Ella hizo la infantil en XX (centro de la misma zona) y luego pues paso a este. (M_Alma_22)

Ambas familias manifiestan tener contacto o haber estado en contacto con distintas asociaciones relacionadas con las enfermedades de poca prevalencia que le han ayudado y apoyado durante todo su proceso para ampliar sus cono-cimientos tantos en la enfermedad como en materia de inclusión:

> Me dieron información y yo se la di al cole. (M_Alma_22)

> Tenían unos programas muy interesantes…todo comenzó porque Amara nos dijo que quería conocer a personas con el Síndrome. (M_Amara_22)

En relación a los obstáculos, las familias manifiestan que algunos docentes expresan dificultades como la falta de recursos para enmascarar que no estaban ofreciendo una enseñanza de calidad a diferencia de otras profesionales con las que la comunicación es muy fluida y realiza los ajustes necesarios para atender a las necesidades del alumnado.

> Es que como no os ponen recursos […] creo que es muy generalizado en el mundo educativo [...] Un punto de pena, con lo linda que es Amara y con lo que se podría hacer…es que no puedo… es una forma de excusarse ante nosotros, en vez de dedicar más tiempo. (M_Amara_22)

> Hay comunicación fluida incluso fuera del horario escolar con la PT, mediante WhatsApp. (M_Alma_22)

En relación a la presencia del alumnado en los centros educativos ambas manifiestan trabajar dentro y fuera del aula referente en distintos momentos educativos. Así mismo, trabajar en clases valores como el respeto, la empatía y la tolerancia para que el alumnado respete la diversidad en el aula:

> Siempre se la llevaron, en el cole nunca entraba la PT, sin embargo, tengo mis dudas porque sé que lo ideal es que esté dentro del aula, sin embargo, a ella le gusta salir, porque se siente señalada dentro del aula (M_Amara_22)

> En el caso del instituto es que cualquier niño entra y sale de clase con total normalidad porque realizan distintas actividades (P_Amara_22)

> Alma tiene varias clases con PT y con Logopeda, por ejemplo; ella francés no tiene y le cogen una hora para PT o logopeda, además de lengua y matemáticas en la hora esa (horas libres) (M_Alma_22)

Con respecto a si existe participación de las alumnas en su clase y en su centro una de los aspectos a considerar podemos observar la participación desde la interdependencia en relación a los equipos de trabajo realizados dentro o fuera del aula en sus domicilios, aspecto que manifiestan las familias que no sucede:

> Yo lo que le pido a los profesionales que están con mi hija es que piensen en la funcionalidad (P_Amara_22)

> En el colegio hay que trabajar más el aspecto social por el grupo de Whatsapp me constaba que el profesor mandaba trabajos en grupo y sin embargo Amara no participaba. Yo sé que ella puede participar, por ejemplo, buscando las fotos. (M_Amara_22)

> También las tareas que suelen hacer fuera de las aulas son a nivel individual o suelen hacer en algunos hace trabajo en equipo. Ahora lo hace poco. Bueno uno de inglés con la compañera, que por WhatsApp se hablaba: tú tienes que hacer esto de inglés. (M_Alma_22)

En relación a las materias y a la manera en que el docente o la docente articula las sesiones, las alumnas tienen los criterios claros de lo que les gusta y necesitan, parecen estar acostumbradas a una metodología pasiva y centrada en la trasmisión:

> Y sobre todo también la de matemáticas, que por ejemplo hacemos un ejercicio que no entendemos le decimos que nos dé un poco del tiempo y nos dice "no venga rápido, rápido" (Amara_22)

> También a primera hora, no me gusta tanto porque tengo Ciudadanía y el profesor de Ciudadanía haaabla,, haaabla, haaabla. (Alma_22)

En relación a las asignaturas ambas familias reconocen estar satisfechas con las adaptaciones significativas realizadas a las alumnas, así como los ajustes razonables realizados en el grupo. Al hablar de adaptaciones denota la necesidad de formación en materia inclusiva por parte de la familia, ya que no se está favoreciendo la participación y aprendizaje desde un Diseño Universal, contemplado a todo el alumnado en las actividades a realizar.

> Pero la educación física no le hace adaptaciones curriculares, pero creemos que finalmente algo hará en la clase a ella porque no tiene sentido que no las tenga (M_Amara_22)

> M (maestra de PT) le pone trabajitos, lo trae a casa. También con la profesora ella trabaja según las adaptaciones que le corresponda. (M_Alma_23)

Cuando ponemos la mirada en la pertenencia, uno de los aspectos a considerar es los vínculos de amistad que se generan. Como se muestra en palabras de la madre de Alma y Amara una de las palancas y a la vez una de las preocupaciones de la familia son las relaciones, en un caso se reconoce son el grupo de iguales que ayudan y tienen en cuenta a Alma, Así como Amara va consolidando sus amistades.

> Tienen un grupito de WhatsApp y se mandan la tarea que hay que hacer cuando se le olvida Aitana y ella pregunta siempre, están los chiquillos ayudando [...] tiene amigos en todas partes, le gusta mucho jugar con niños más pequeños, y con los de su edad. (M_Alma_22).

> Tiene dos amigas lo que pasa que una no sale porque no le gusta y la otra no sale porque sus padres no la dejan. Entonces ella se queda un poco…Y ahora es amiga de las antiguas amigas de su hermana [...] (M_Amara_22)

> Poquito a poco si es verdad que va teniendo más vida social (P_Amara_22)

5. DISCUSIÓN

Los apoyos dentro del aula no se están realizando de manera adecuada como puede observarse en las manifestaciones de la madre de Amara en la que explica que ella se sentía señalada cuando el apoyo estaba dentro. Esto va en contra de la visión del apoyo que existe desde la educación inclusiva (Ainscow, 2011; Echeita 2017) en la que la ayuda se le ofrece a todo el alumnado que lo necesite. De la manera en la que estaban utilizándolo con Amara estaban haciendo un apoyo específico dentro del aula algo que es contradictorio con la educación inclusiva dado que los apoyos aparecen y desaparecen en función de las necesidades que tiene todas las personas que forman parte del aula.

Aunque la documentación académica nos explica cómo las prácticas han de ser ajustadas a las características del alumnado, las familias no han encontrado en la atención realizada cubiertas las necesidades de sus hijas y por ende piden que se realicen adaptaciones curriculares a sus necesidades, así como demandan que los contenidos de las distintas asignaturas tengan funcionalidad para sus vidas futuras, expresando que lo que necesitan como familias y lo que esperan de la escuela es que haga de sus hijas personas autónomas que puedan valerse por sí mismas en el futuro.

Una de las preocupaciones más expresadas por la familia es si los niños y las niñas con enfermedades de poca prevalencia tienen amistades consolidadas. En ellas existen bastantes dudas en relación a si son las amistades continuas o no. Sin embargo, hay bastantes evidencias de que finalmente ambas alumnas tienen su grupo de amistades consolidados.

Como ser humano dan bastante importancia a las relaciones sociales y apoyos entre iguales. Esto mismo es manifestado por diferentes autorías en relación a los vínculos de amistad (Echeita, 2013; Rodríguez, Jenaro y Castaño, 2022).

Otro aspecto que resaltan las familias es la participación de sus hijas en espacios fuera de la escuela propiciados por el profesorado, en los que tanto las alumnas como sus familias desean participar, para ello es necesario que se organicen los roles de participación de cada uno de los miembros de los equipos de trabajo por parte del profesorado.

Aunque existen barreras, en general el nivel de satisfacción de las familias es alto y manifiestan que sus hijas van felices al centro y están contentas en el mismo.

6. CONCLUSIONES

Ambas familias se sienten satisfechas en relación al trato que recibe su hija por parte del centro, aunque ambas familias expresan que sienten que pueden realizar más, en una de ellas en relación a lo social y en la otra en relación a la comunicación interprofesional. En contraste con la literatura académica verdaderamente existe desconocimiento del trabajo que se hace, por qué se hace, y lo que realmente es un proceso real de inclusión.

Es realmente injusto que las familias se sientan felices por pequeñas cosas que los centros educativos hacen por sus hijas, cuando realmente debe ser una obligación que todo docente ofrezca una educación de calidad a todo su alumnado. Lo que nos lleva a pensar que, aunque existen facilitadores hacia la inclusión aún existen muchas barreras para lograrla.

Es difícil encontrar en los testimonios metodologías activas utilizadas por el profesorado, aunque no podemos demostrar que no se realicen dado que no hemos realizado observaciones en las aulas, aspecto que consideramos como limitación y que pensamos que hubiese enriquecido la investigación.

En el estudio completo desde el que se ha realizado este trabajo existen entrevistas realizadas al equipo directivo y al profesorado, una línea de

futuro es contrastar esta información con la que nos ofrecen las asociaciones de dicho colectivo.

Es importante seguir trabajando en la información y formación de los equipos docentes y directivos en relación a las enfermedades de poca prevalencia para que puedan realizar una atención más adecuada al alumnado.

Por último, existen como nos mostró una madre del proyecto personas a las que deberíamos hacerles un monumento en las glorietas del pueblo y docentes badenes que siguen llenando de barreras las prácticas educativas, de modo que optemos por ser docentes glorieta en lugar de docente badén.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a las alumnas entrevistadas en este estudio y a sus familias por su entrega a este proyecto.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista de Educación inclusiva, 5(1), 39-49.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de re-ferencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, (12), 26-46.

Amaro Agudo, A., & Martínez Heredia, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 6(3), 135–144. https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.10

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. CAST

Castro Zubizarreta, Ana; García-Ruiz, Rosa (2014). La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (1), 119-134.

Echeita, G. (2015). ¡Que 30 años no es nada. El proceso de inclusión educativa del alumnado considerado con n.e.e. ¡Quien bien te quiere te hará llorar ! Libro de Actas de las IX Jornadas Científicas Internacionales sobre Personas con Discapacidad. INICO. Disponible en: http://cdjornadasinico.usal.es/docs/383.pdf

FEDER (2016). Inclusión educativa en el ámbito de las Enfermedades Raras [Archivo PDF]. https://acortar.link/lhVWm9

Instrucción 12/2022, de 23 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación primaria para el curso 2022/2023. Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Jueves 23 de junio de 2022. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/novedades/detalle/ep332ikUb0dM/instruccion-11-2022-de-23-de-junio-de-la-direccion-general-de-ordenacion-y-evaluacion-educativa-por-la-que-se-1pu6qvrhd3c0o

Rodríguez, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. Educación XX1, 25(1), 357-379. https://doi.org/10.5944/educXX1.30198

Seco, M. O., y Ruiz, R. (2016). La inclusión escolar y social de alumnado con enfermedades minoritarias. Una oportunidad de innovación y un beneficio para toda la comunidad. Las Enfermedades Raras en España. Un enfoque social. Prisma Social. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7 (3), 373-395.

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf.

EXAMINING THE VALIDITY OF A SURVEY ASSESSING THE INTEGRATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

LEONEL FUENTES MONCADA
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCTION

The integration of social emotional learning (SEL) in teacher formation programs has garnered significant attention in educational research and practice. Elias (as quoted by Chung and McBride, 2015) defines SEL as "the process through which individuals learn to recognize and manage emotions, care about others, make good decisions, behave ethically and responsibly, develop positive relationships, and avoid negative behaviors" (p.193). The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) divides SEL into five dimensions, self-awareness, self-management, social awareness, responsible decision-making and relationship skills. Also, experts such as De Paoli, Atwell, and Bridgeland (2017) confirm that principals and policy makers strongly believe in SEL and its potential to foster a positive school climate, enhance relationships, reduce bullying, and improve academic achievement (p. 41). With the recognition that educators play a crucial role in fostering the holistic development of students, understanding the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of future teachers regarding SEL integration becomes fundamental. This article presents a comprehensive introduction to the ongoing process of developing and validating a survey instrument designed to assess the integration of SEL in teaching formation programs in Spain. The study aims to raise awareness on the effectiveness of these programs in cultivating SEL competencies among prospective teachers.

As the importance of SEL becomes increasingly evident, it is imperative to critically examine how teacher formation programs address its integration. By assessing the curricular and practical aspects, academic training, and personal experiences and beliefs of future teachers, this study seeks to provide insights into the current state of SEL integration in teacher formation programs. The findings will contribute to the enhancement of these programs and ultimately support the development of educators who can effectively promote social emotional competencies among their students.

1.1. Developing and Validating a survey

The process of developing and validating a survey instrument plays a crucial role in ensuring the reliability and validity of the collected data. As Aviles, Anderson and Davila (2006) state, "In order to address social-emotional development within the school context, we must recognize how social-emotional development is viewed, defined and approached" (p.34). Although data collection for this study is ongoing, it is essential to present the comprehensive design and the importance of conducting such surveys in the context of teacher formation programs. By addressing the key components of the survey design, we aim to provide an insight for researchers interested in investigating the integration of SEL in similar settings.

The survey instrument was constructed through an extensive review of the existing literature on SEL, teacher formation, curricular designs, and related domains. This literature review served as the foundation for identifying the essential aspects and dimensions relevant to SEL integration. Subsequently, these elements were translated into survey items and scales, aiming to capture the necessary variables for analysis.

To ensure the adequacy and reliability of the survey instrument, a rigorous validation process has been initiated. Although data collection is still underway, the validation process will involve administering the survey to a test audience first, to gather their quantitative and qualitative input on the survey, a target population consisting of prospective teachers enrolled in teacher formation programs to gather their input on the reality of SEL in teacher formation programs. The valuable feedback, collected

through pilot testing and consultation, will be instrumental in assessing the clarity, relevance, and comprehensibility of the survey items. Furthermore, expert input from the fields of SEL and teacher education will be sought to evaluate the instrument's content validity, ensuring that it effectively captures the desired constructs related to SEL integration.

The validation process, with its iterative nature, will enable enhancements to the survey instrument's reliability and validity. Iterative revisions based on feedback from the test population and experts will contribute to the development of a robust research tool that accurately measures the integration of SEL in teacher formation programs.

1.2. The integration of SEL in teacher formation programs

The significance of this study lies in the critical need to evaluate the effectiveness of teacher formation programs in integrating SEL. By comprehensively assessing the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers, this research seeks to address the gap in understanding how these programs foster SEL competencies. The findings will inform the design and implementation of future teacher formation programs, promoting a holistic approach to education that prioritizes social emotional development alongside academic achievement.

This article contributes to the scientific community by providing a detailed introduction to the ongoing process of developing and validating a survey instrument on SEL integration in teaching formation programs. It highlights the importance of conducting such surveys to critically analyze and improve the effectiveness of teacher formation programs in nurturing SEL competencies among prospective teachers.

This study sets the stage for the validation process of a survey instrument designed to assess the integration of SEL in teaching formation programs. By addressing the survey's design, the importance of conducting such research, and the ongoing nature of data collection, this study lays the groundwork for future discussions on the effectiveness of SEL integration in teacher formation programs. Consequently, this will aid the integration of SEL into all stages of education. As January, Casey and

Paulson (2011) suggest, "interventions are most likely to succeed if they are applied during key transition periods in the lives of children and youth" (p. 252). Ultimately, this research aims to contribute to the improvement of teacher education, ensuring that future educators are equipped with the necessary skills to promote social emotional competencies among their students.

2. OBJECTIVES

2.1. General objective

The general objective of this article is:

- To provide a comprehensive introduction to the ongoing process of developing and validating a survey instrument to assess the integration of social emotional learning (SEL) in teaching formation programs, emphasizing the importance of analyzing the effectiveness of these programs in nurturing educators equipped with the skills to promote social emotional competencies among students.

2.2. Specific objectives

The specific objectives of this article are:

- To identify and define the key dimensions and aspects of social emotional learning (SEL) integration in teaching formation programs through a comprehensive literature review.
- To develop a robust and comprehensive survey instrument that captures the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers regarding SEL integration in teaching formation programs.
- To assess the content validity of the survey instrument by seeking expert input from the fields of SEL and teacher education, ensuring that it aligns with the intended objectives of measuring SEL integration in teaching formation programs.

- To refine and enhance the survey instrument based on feedback from the target population and subject matter experts, further ensuring its reliability and validity for assessing SEL integration once data collection is completed.
- To lay the groundwork for future analysis by providing a robust survey instrument that will enable the collection of valuable data on the effectiveness of SEL integration in teaching formation programs, contributing to the advancement and improvement of teacher education practices.

3. METHODOLOGICAL APPROACH

The present study employs a systematic methodological approach to develop and validate a survey instrument for investigating the integration of social emotional learning (SEL) in teaching formation programs. The process involved several key steps, including a comprehensive literature review, survey development, expert consultation, pilot testing, and data collection. The methodological approach followed in this study is detailed below.

3.1. Literature Review

The initial step in the research process involved conducting a comprehensive literature review. This review encompassed relevant studies on SEL, curriculum, and teacher formation programs. The purpose was to gather essential information and identify how the curriculum objectives and content adapt to the key dimensions and aspects of SEL integration within the context of teacher formation. The aspects that integrate SEL into the curriculum were used in the writing process for the items in the survey. The literature review helped establish a solid foundation for the subsequent steps in survey development.

3.2. Survey Development

Building upon the findings from the literature review, the research team divided the curriculum into the five dimensions outlined by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). These

dimensions served as the basis for writing the survey items. Each item was carefully crafted to assess the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers regarding SEL integration. Aligning the survey items with the objectives of the study was a fundamental part of this process.

3.3. Expert Consultation

To ensure the validity and relevance of the survey instrument, expert consultation plays a crucial role. Experts in the fields of SEL and teacher education were engaged to provide their valuable insights and expertise. They were provided with the survey instrument and asked to rate each item in terms of its adequacy and pertinence to the study objectives (Annex I). Additionally, the experts were encouraged to provide comments and suggestions to improve each item. Their input is essential in refining the survey instrument both quantitatively and qualitatively.

3.4. Validity of the Survey

The thoroughness of the expert feedback allows for a rigorous assessment of the survey instrument's validity. By evaluating the adequacy and pertinence of each item, the experts play a crucial role in determining the necessity and relevance of the items for the study. The validity is found by analyzing the answers from the experts and test audience, using the SPSS statistical software to analyze the dat and comparing the results. This process leads to the elimination of items that are deemed unnecessary or lacking in relevance. The expert feedback facilitates the modification and adjustment of the survey instrument, ensuring its alignment with the study's objectives.

3.5. Pilot Testing and Test Audience

Following the expert consultation, a pilot testing phase was conducted with a test audience representing a population similar to the target audience. This test audience was asked to answer the survey and evaluate each item based on its pertinence and adequacy to the study objectives (Annex II). Their comments and feedback are instrumental in gathering quantitative and qualitative data, providing further insights into the

clarity, relevance, and comprehensibility of the survey items. Although the gathering of data is still taking place, the process is showing significant results and is proving truly beneficial for the shaping of the final instrument.

3.6. Usefulness and Future Analysis

This methodological approach serves as a valuable groundwork for future analysis in the field of SEL and teacher formation programs. By systematically developing and validating a survey instrument, this study provides a reliable tool for assessing the integration of SEL in teacher formation programs. The process of expert consultation, pilot testing, and gathering qualitative feedback ensures that the instrument aligns with the study objectives and effectively captures the necessary data.

This methodological approach demonstrates the systematic and rigorous process undertaken to develop and validate a survey instrument for investigating the integration of SEL in teaching formation programs. The combination of a comprehensive literature review, expert consultation, pilot testing, and qualitative feedback from a test audience ensures the reliability, validity, and pertinence of the survey instrument. The resulting instrument will serve as a valuable tool for future analysis and examination of the effectiveness of SEL integration in teacher formation programs, ultimately contributing to the improvement of teacher education practices and the promotion of social emotional competencies among students.

4. RESULTS

The results section presents the findings of the ongoing survey validation process designed to assess the integration of social emotional learning (SEL) in teaching formation programs. While data collection is still in progress, preliminary insights from expert consultation and pilot testing provide valuable information regarding the adequacy, pertinence, and overall quality of the survey instrument.

4.1. Expert Consultation results

A panel of experts in the fields of SEL and teacher education participated in the validation process by evaluating the survey instrument. Their expertise and insights contributed significantly to the refinement and enhancement of the survey. The experts provide ratings for each item, indicating their assessment of the adequacy and pertinence of the item to the study objectives. Furthermore, they are offering valuable comments and suggestions to improve the survey instrument.

Preliminary analysis of the expert ratings revealed a high level of agreement regarding the adequacy and pertinence of most items. The majority of items received positive ratings, indicating that they were deemed suitable for assessing the integration of SEL in teaching formation programs. The experts' comments and suggestions served as a valuable resource for further refining the survey instrument, ensuring that it effectively captures the desired constructs related to SEL integration.

4.2. Pilot testing results

To gather insights from a test audience, a pilot testing phase was conducted with a population similar to the target audience of the study. This pilot test aimed to evaluate the clarity, relevance, and comprehensibility of the survey items, as well as to gather qualitative feedback for further improvements.

Preliminary analysis of the pilot test data revealed positive trends regarding the clarity and relevance of the survey items. The test audience find the majority of items to be clear and directly related to the objectives of the study. Their responses provide valuable qualitative insights into the comprehensibility of the survey instrument, allowing for further refinement and clarification of specific items.

The pilot test also serves as an opportunity to identify potential areas of improvement. Some participants are expressing the need for further clarification or adjustment in certain items to ensure better understanding and accurate responses. This feedback is carefully considered and incorporated into the iterative process of refining the survey instrument.

Overall, the pilot testing phase shows promising results, indicating that the survey instrument effectively captures the intended constructs and aligns with the study objectives. The feedback from the test audience will be valuable in making necessary adjustments to improve the clarity and comprehensibility of the survey items, ensuring the instrument's validity and reliability.

5. DISCUSSION

The ongoing survey validation process has provided valuable insights into the adequacy, pertinence, and overall quality of the survey instrument designed to assess the integration of social emotional learning (SEL) in teaching formation programs. Through expert consultation and pilot testing, important findings have emerged, highlighting the strengths and areas for improvement in the survey instrument. These are some of the key findings and their implications for future research and practice.

5.1. Expert Consultation findings

The participation of experts from the fields of SEL and teacher education in the survey validation process is instrumental in refining the survey instrument. Their expert ratings and comments provide valuable perspectives on the adequacy and pertinence of each item, contributing to the overall quality of the instrument.

One notable finding from the expert consultation is the high level of agreement among experts regarding the suitability of most survey items. This finding suggests that the survey instrument effectively captures the desired constructs related to SEL integration in teaching formation programs. The consensus among experts provides confidence in the instrument's content validity, indicating that it measures the intended variables accurately and comprehensively.

The experts' comments and suggestions play a critical role in further refining the survey instrument. Their expertise has helped identify specific items that required clarification, adjustment, or removal to enhance the overall quality of the instrument. By incorporating these expert insights,

the survey instrument is being tailored to better align with the study objectives, ensuring its relevance and usefulness in assessing SEL integration.

5.2. Pilot testing findings

The pilot testing phase allowed for the evaluation of the survey instrument by a test audience representing a population similar to the target audience. This phase aimed to assess the clarity, relevance, and comprehensibility of the survey items and gather qualitative feedback to inform further improvements.

Preliminary analysis of the pilot test results revealed positive trends in terms of the clarity and relevance of the survey items. The majority of participants found the items to be clear and directly related to the objectives of the study, indicating that the survey instrument effectively captures the intended constructs. These findings provide initial evidence of the instrument's validity, supporting its utility for assessing SEL integration in teaching formation programs.

The qualitative feedback obtained from the pilot test participants offers valuable insights for refining the survey instrument. Participants' comments and suggestions have highlighted areas for improvement, such as the need for further clarification or adjustment of certain items to ensure better understanding and accurate responses. This feedback has informed subsequent iterations of the survey instrument, ensuring its clarity and comprehensibility for the target population.

5.3. Implications for Future Research and Practice

The ongoing survey validation process has significant implications for future research and practice in the field of SEL and teacher education. The findings highlight the importance of developing robust and valid survey instruments to assess the integration of SEL in teaching formation programs accurately. By refining the survey instrument based on expert consultation and pilot testing, this study has demonstrated the importance of incorporating multiple perspectives to enhance the validity and relevance of such instruments.

The results obtained thus far provide a solid foundation for future analysis. Once data collection is completed, further statistical analysis can be done to examine the reliability and validity of the survey instrument. This analysis will contribute to establishing the psychometric properties of the instrument, strengthening its credibility as a research tool.

The survey instrument developed through this validation process holds great potential for assessing and improving the effectiveness of teacher formation programs in integrating SEL. By comprehensively exploring the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers, the instrument can provide insights into the strengths and areas for improvement in current programs. This knowledge can inform the design and implementation of future teacher formation programs, fostering the development of educators equipped with the necessary skills to promote social emotional competencies among their students.

Moreover, the rigorous process of survey validation undertaken in this study sets a benchmark for future research in the field of SEL and teacher education. Researchers can adopt a similar approach when developing and validating survey instruments to investigate the integration of SEL in various educational contexts. The findings of this study contribute to the growing body of knowledge on SEL integration, paving the way for further research that examines the long-term impact of SEL integration on teacher practices and student outcomes.

The ongoing survey validation process is showing valuable findings regarding the adequacy, pertinence, and overall quality of the survey instrument for assessing SEL integration in teaching formation programs. The expert consultation and pilot testing phases have provided critical insights for refining the instrument and ensuring its validity and relevance. These findings have implications for future research and practice, highlighting the importance of developing robust survey instruments to assess SEL integration accurately and informing the design and implementation of effective teacher formation programs that prioritize social emotional development alongside academic achievement.

6. CONCLUSIONS

The integration of social emotional learning (SEL) in teacher formation programs is a topic of increasing importance in educational research and practice. This article has presented a comprehensive overview of the ongoing process of developing and validating a survey instrument aimed at assessing the integration of SEL in teaching formation programs in Spain. The study has undertaken a systematic methodological approach, including an extensive literature review, survey development, expert consultation, pilot testing, and data collection.

The literature review served as the foundation for identifying key dimensions and aspects relevant to SEL integration. This review highlighted the significance of addressing the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers in relation to SEL integration. By utilizing the insights gained from the literature review, the survey instrument was meticulously developed to capture the necessary variables for analysis.

The validation process has been a critical component of this study, ensuring the adequacy and reliability of the survey instrument. Expert consultation provides valuable feedback regarding the relevance and suitability of the survey items, contributing to the enhancement of the instrument's content validity. Pilot testing with a test audience resembling the target population further strengthens the survey instrument, with participants providing insights into the clarity, relevance, and comprehensibility of the survey items.

Although the data collection is ongoing, the initial findings from the expert consultation and pilot testing phases have been encouraging. The high agreement among experts regarding the adequacy and pertinence of the survey items suggests that the instrument effectively captures the desired constructs related to SEL integration. The qualitative feedback gathered from the pilot testing phase has allowed for refinements and adjustments to enhance the clarity and comprehensibility of the survey instrument.

The development and validation of this survey instrument hold great significance for future research and practice. By comprehensively assessing the curricular and practical knowledge, academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers, the instrument provides a robust tool for investigating the integration of SEL in teaching formation programs. The insights derived from this instrument will contribute to the advancement of teacher education practices, nurturing the development of educators equipped with the necessary skills to promote social emotional competencies among their students.

The ongoing survey validation process demonstrates the commitment to rigor and validity in this study. Once data collection is completed, further statistical analysis will be conducted to examine the reliability and validity of the survey instrument, providing additional evidence of its quality and effectiveness. This analysis will strengthen the confidence in the instrument's ability to accurately measure SEL integration.

this article has outlined the rigorous process of developing and validating a survey instrument to assess the integration of SEL in teaching formation programs. The comprehensive literature review, expert consultation, and pilot testing have provided valuable insights and feedback for refining the survey instrument. The ongoing data collection and analysis will contribute to a deeper understanding of the effectiveness of SEL integration in teacher formation programs.

This study has implications for both research and practice in the field of SEL and teacher education. The survey (Annex III) instrument developed through this process can be utilized by researchers to assess SEL integration in similar educational contexts, contributing to the growing body of knowledge in this area. Furthermore, the findings will inform the design and implementation of future teacher formation programs, supporting the development of educators who prioritize social emotional competencies alongside academic achievement.

This ongoing study represents a significant step towards understanding the integration of SEL in teaching formation programs. The rigorous development and validation of the survey instrument provide a strong foundation for investigating the curricular and practical knowledge,

academic formation, and personal experiences and beliefs of prospective teachers regarding SEL integration. Ultimately, the goal is to foster the holistic development of educators who can effectively promote social emotional competencies among their students, leading to positive outcomes in both educational and social-emotional domains.

7. ACKNOWLEDGEMENT

I would like to express my deepest gratitude to God for His blessings and guidance throughout my life. My heartfelt thanks go to my parents, whose unwavering support has been a constant source of inspiration.

I am immensely grateful to my tutor, Magdalena López from the University of Extremadura, for her invaluable guidance and expertise.

I also want to thank my family for their understanding and encouragement, and my workplace, Kids&Us Badajoz for providing the necessary resources for this research.

The contributions of all these individuals and organizations have been instrumental in the completion of this work, and for that, I am sincerely thankful.

8. REFERENCES

Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. Child and Adolescent Mental Health, 11(1), 32-39. Child and adolescent SEL

Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. Children and Youth Services Review, 53, 192-200. Social and emotional learning in middle school

DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Curriculum bachillerato Extremadura

DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Curriculum ESO Extremadura

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. School Psychology Review, 40(2), 242-256.Classroom wide intervention

Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación National curriculum for middle school education

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, 1 – 325. National curriculum for high school education

9. ANNEXES

9.1. ANNEX I: LETTER TO EXPERTS

9.2. ANNNEX II: TEST AUDIENCE SURVEY

9.3. ANNEX III: SURVEY

FEEDBACK EN APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS ¿PODRÍA SER CLAVE?

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela
Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Es necesario reflexionar acerca del papel de la educación en un contexto social nuevo, específicamente en el entorno actual. Resulta evidente que se requiere una renovación en términos pedagógicos. Esta renovación está impulsada por el marco educativo europeo y se refleja de manera general en la legislación española (LOMLOE, 2020). Se promueven nuevos enfoques de aprendizaje, se introducen metodologías activas que superan el enfoque tradicional basado en contenidos y avanzan hacia una educación más integral, enfocada en competencias transversales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De esta manera, los contenidos se basan en habilidades de aprendizaje que brindan a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de su vida laboral y personal. En este nuevo escenario, surgirán nuevas profesiones, aumentará la competencia laboral, desaparecerá el concepto de un trabajo para toda la vida, habrá una mayor exigencia de estudios, las oficinas serán en línea, se producirán avances tecnológicos rápidos y habrá una globalización económica.

A nivel educativo nos encontramos en una era de cambio hacia la innovación, pero esta debe ser entendida de manera correcta (Pérez Pueyo, Hortigüela Alcalá, & Gutiérrez García, 2019), no toda innovación va a conseguir un fruto educativo y/o profesional adecuado.

En este sentido, el contexto educativo de la formación profesional es uno de los que han permanecidos y probablemente permanecen anclados en el modelo educativo industrial, cuyo objetivo fundamental versa sobre

la productividad en muchas de las familias profesionales existentes. Actualmente nos encontramos en una sociedad globalizada en la que la creatividad para la resolución de problemas/situaciones empresariales se ha vuelto objeto de estudio en formación profesional (Navarra, 2019). Lo que se traduce en unas demandas para el alumnado de formación profesional en las que debe adaptarse a las empresas, las cuales trabajan mayoritariamente por proyectos y en muchos casos para prestar servicios. Dicho de otra manera, lo más común es que viene el cliente, define sus necesidades y a partir de ahí el equipo fija el objetivo, recaba información, planifica, elige herramientas, analiza posibles soluciones, elige la más viable y desarrolla el producto final o da solución al problema o consigue el objetivo deseado. Por tanto, a día de hoy surgen nuevas necesidades, en base a un mundo globalizado y sometido a un cambio constante, por lo que se hacen necesarias en las personas, habilidades que le permitan ser capaz de aprender con otras, ya que en una sociedad en red el aprendizaje individual no tiene sentido (competencias transversales).

Asimismo el papel de los docentes ya no es el de transmisores de conocimiento para transitar hacia una labor de guía del proceso educativo del alumno y de la alumna. Son muy conscientes de que el conocimiento es muy accesible y evoluciona muy rápidamente y por ello, emplean parte de su tiempo en enseñar a los alumnos a ser críticos con los contenidos, a acercarse a las fuentes fiables. Utilizan las tecnologías como herramientas facilitadoras y no como un fin. Colaboran con numerosos colegas dentro y fuera del centro y comparten experiencias y aprendizajes. Trabajan más por proyectos que por áreas de conocimiento. Se forman y actualizan en continuo. Difunden y comparten los resultados de sus experiencias en redes sociales contribuyendo a acercar la educación a la sociedad. En esta línea se han desarrollado con éxito propuestas de aprendizaje colaborativo basado en proyectos más aprendizaje de servicio (Ramírez Domínguez, 2022), aprendizaje colaborativo basado en proyectos (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) o de aprendizaje servicio (Pérez, y otros, 2014) pero orientadas al contexto educativo de la formación profesional y para la promoción de la salud con el foco en las emociones no hay antecedentes.

Por otro lado, y como temática para el desarrollo de la propuesta de innovación educativa, nos hemos centrado en la SALUD, y más concretamente debido a los altos niveles de dolor crónico No podemos pasar por alto, que el dolor crónico influye en la calidad de vida, el funcionamiento físico y mental así como en la utilización de servicios de atención médica y los costos económicos asociados (Patel, y otros, 2012) Así como por otro lado, a la gran demanda en lo que a salud mental y emocional se refiere (Gutiérrez-Rojas, Porras-Segovia, Dunne, Andrade-González, & Cervilla, 2020).¿Qué mejor contexto que el educativo para fomentar la promoción de la salud? Sin duda, va a generar una gran base sobre la que a posteriori la población va a disponer de diversas herramientas para poder mantener o mejorar la salud.

En esta línea, el nivel educativo de Formación Profesional ofrece una oportunidad idónea para promover la salud a través del currículo del Grado Superior en Acondicionamiento Físico (Real Decreto 651/2017, 2017). Este currículo permite abordar de manera integral la promoción de la salud, aprovechando las características particulares del perfil profesional, las competencias generales y específicas, así como las competencias personales, profesionales y sociales. En relación con el currículo del Grado Superior en Acondicionamiento Físico (Real Decreto 651/2017, 2017) recientes investigaciones hablan de la elevada efectividad de los "snacks de movimiento" siendo bajas dosis de actividades físicas o ejercicios en períodos cortos y frecuentes como eficaces para la promoción de la salud (Westcott & Moran, 2020)

¿Cómo dar respuesta de la mejor manera posible a esta casuística en el contexto educativo de formación profesional de la familia de las actividades físico deportivas? La legislación vigente en materia educativa toma el aprendizaje colaborativo basado en proyectos como eje central y más aún en el ámbito de la formación profesional tanto por un lado por su efecto motivador (Sánchez Galán & Fraile Ruiz, 2014) como por otro lado, por la capacidad de llevar a buen puerto todo el proceso (Baena Graciá, Angulo Zevallos, Gualoto, Padilla Valencia, & Sanz Blasco, 2012).

A este respecto y en base al éxito que en los últimos años ha tenido la evaluación formativa (López-Pastor, Sonlleva Velasco, & Martínez

Scott, 2019), entre otros aspectos por la conciencia que genera en el alumnado, es decir, gracias a la misma es capaz de conocer por un lado su nivel, y por otro es capaz de valorar el nivel de los demás, lo que implica procesos cognitivos que garantizan unos conocimientos para poder realizar la misma. A partir de aquí nos planteamos darle otra vuelta de tuerca, y no específicamente mediante la evaluación formativa y compartida, sino mediante la obtención de un feedback externo, en este caso en el contexto de formación profesional, proveniente por parte de los clientes, lo que podría suponer un acicate muy motivante en pos de esforzarse o dar con la tecla para satisfacer el servicio.

No obstante y ahondando en el feedback, nos encontramos con diferentes tipos, lo cuales aplicarlos tanto en los momentos como en la dosis adecuada puede ser clave para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Feedback positivo centrado en resaltar los aspectos positivos del desempeño de una persona. Se utiliza para reconocer los logros, fortalezas y habilidades demostradas durante una actividad. El feedback positivo tiene un impacto motivador y refuerza comportamientos deseables, fomentando la confianza y la autoestima. Feedback correctivo se enfoca en señalar y corregir los errores o aspectos mejorables del desempeño. Se utiliza para identificar áreas de mejora y proporcionar sugerencias o recomendaciones para superar dificultades o errores cometidos. Este tipo de feedback es fundamental para el aprendizaje y el crecimiento personal, ya que brinda oportunidades de mejora y desarrollo de habilidades Feedback descriptivo se centra en describir objetivamente el desempeño de una persona sin emitir juicios de valor. Se enfoca en observaciones concretas y específicas sobre lo que se ha observado durante la actividad. Este tipo de feedback ayuda a crear conciencia sobre el comportamiento y proporciona información útil para la autorreflexión y el análisis objetivo. Feedback directo se caracteriza por ser claro, específico y honesto. Se comunica de manera franca y directa, evitando rodeos o ambigüedades. Este tipo de feedback es útil cuando se requiere transmitir mensajes importantes o corregir errores de manera inmediata Feedback orientado a metas se centra en evaluar el desempeño de una persona en relación con metas y objetivos previamente establecidos. Se utiliza para medir el progreso hacia dichas metas y proporcionar

orientación para su consecución. Este tipo de feedback ayuda a mantener el enfoque y la motivación, alineando el desempeño con los resultados deseados (Cano García, Pons-Seguí, & Fernández-Ferrer, 2022). Pero si hay un valor que es importante en lo que a feedback se refiere es lo relacionado con empatía-feedback relacionando el aprendizaje es con lo social y lo colaborativo.

Por otro lado, ¿la aplicación de feedback puede suponer una estrategia eficaz para motivar al alumnado?. En primer lugar debemos tener muy clara la diferenciación entre motivación intrínseca, como la motivación que proviene de dentro de una persona. Es el impulso interno que surge cuando una persona se involucra en una actividad porque encuentra satisfacción personal, disfrute y un sentido de logro en ella. En otras palabras, una persona intrínsecamente motivada encuentra valor y placer en la propia actividad, independientemente de las recompensas externas o incentivos tangibles. La motivación intrínseca se basa en la autodeterminación y el deseo interno de aprender, crecer, explorar y experimentar. Por otro lado, la motivación extrínseca que se refiere a la motivación que proviene de factores externos o incentivos tangibles. En este caso, una persona se involucra en una actividad no tanto por el disfrute intrínseco de la actividad en sí misma, sino más bien por las recompensas externas que puede obtener, como dinero, reconocimiento social, elogios, premios o evitar castigos. La motivación extrínseca se basa en factores externos que influyen en el comportamiento y la toma de decisiones (Morris, Grehl, Rutter, Mehta, & Westwater, 2022).

2. OBJETIVOS

En base a los aspectos revisados en la introducción del capítulo se va a valorar referido a la aplicación del aprendizaje colaborativo basado en proyectos:

- La eficacia de snacks de movimiento de Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional sobre emociones básicas y el dolor articular percibido.
- La motivación tanto intrínseca como extrínseca hacía la realización de entregables cuya evaluación repercute directamente

en la calificación del alumnado tras la aplicación de un feedback externo, por parte de personal asistencial voluntario del Hospital Reina Sofía de Tudela.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La redacción de este capítulo se ha basado en el proyecto de innovación docente llamado "EMOFIT", el cual fue concedido por el departamento de educación en la Comisión de Selección establecida en la base 5a del Anexo I de la RESOLUCIÓN 114/2022, de 28 de marzo, y en la Resolución 115/2022, de 28 de marzo, del Director General de Educación. Estas resoluciones regulan la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Plan de Formación Permanente del profesorado para el curso 2022-2023.

El proyecto “EMOFIT”, se enmarca dentro de los ciclos de formación profesional y más concretamente fue desarrollado por el alumnado de los cursos: 1º y 2º de Grado Medio “Técnico Guía en el medio Natural” y 1º y 2º de Grado Superior “Técnico superior en acondicionamiento físico del CIP ETI de Tudela, respecto a la valoración del feedback obtenido y el análisis de las calificaciones así como de las emociones parciales se valoró el Módulo formativo de 2º de Grado Superior “Control postural, bienestar y mantenimiento funcional”.

Para el diseño del proyecto se han seguido las indicaciones del programa KIMUA (cuyo significado es brote) las que son marcadas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda (Navarra, 2019) lo que facilita enormemente que el proyecto llegue a buen fin. Siguiendo las mismas el docente debe como punto de partida identificar el proyecto (para lo que diseña un documento denominado Canvas”, que en una sola hoja de papel refleja el resumen del proyecto detallando los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, ciclo formativo que intervienen, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización en trimestre y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre-producto final) paquetes de trabajo, equipos tareas y

roles así como herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación/ recursos a utilizar, difusión del proyecto (incluir el enlace a la web del centro). Todo ello sin olvidar la evaluación: competencias técnicas (resultados de aprendizaje), competencias transversales, evaluando tanto del proceso como del resultado teniendo en cuenta las herramientas que se van a utilizar.

El producto final del mismo fue la creación e implementación Snacks de movimiento orientados a la salud emocional así como a la reducción del dolor articular que fueron subidos a un Google Sites creado por el propio alumnado tras el análisis del feedback obtenido.

3.2. Participantes

En el desarrollo del proyecto la muestra objetivo de estudio fueron 38 personas voluntarias del personal asistencias del Hospital Reina Sofía de Tudela.

El coordinador del proyecto contacto con la gerente del Hospital Reina Sofía de Tudela vía llamada telefónica en febrero de 2022 indicando los objetivos del proyecto así como las actividades mediante el Canvas educativo, en el que se refleja la información más relevante, obteniendo el visto bueno.

Posteriormente se realizó una reunión presencial, en la que se firmó un convenio de colaboración entre las entidades CIP ETI de Tudela y Hospital Reina Sofía de Tudela en pro de la colaboración de dichas instituciones de cara a iniciar el proyecto a partir de septiembre de 2022 con el inicio de las clases del curso 2022-23.

3.3. Cuestionarios

En la aplicación de los “Snacks de movimiento” se valoraron las emociones mediantes el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013).

Para valorar el dolor articular percibido, se aplicó la escala visual analógica EVA (Collins, Moore, & McQuay, 1997) la que oscila entre 0 y 10, siendo 0 nada de dolor y 10 el mayor dolor imaginable.

También se valoró con feedback externo y cualitativo por parte del personal asistencial del Hospital Reina Sofía de Tudela, la realización de los "Snacks de movimiento" y su cumplían con los objetivos previstos.

La aplicación del cuestionario GES y la escala EVA tuvo lugar justo al llegar al Hospital Reina Sofía antes de iniciar el "Snack de movimiento", posteriormente se aplicaba de manera práctica el "Snack de movimiento" de una duración de 25 minutos y finalmente se volvía a pasar el cuestionario al finalizar la actividad, más la valoración del feedback externo.

En lo que a la valoración de la motivación intrínseca y extrínseca hacia la realización de los entregables, se utilizó la escala Likert de 10 elementos cuyo objetivo era realizar una valoración cualitativa con la satisfacción de los mismos. Se utilizó una escala de Likert con 10 elementos por la mayor sensibilidad que tiene respecto a la de 5 elementos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2015) en el que el valor 1 es nada motivado y el valor 10 era totalmente motivado.

Para mejorar la operatividad en la aplicación de los cuestionarios, se enviaba a los correos electrónicos de los participantes el cuestionario Google Forms creado con tales fines con la inclusión tanto del cuestionario GES como la escala EVA y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4. Rendimiento académico

Como novedad en lo que a este apartado se refiere debemos tener en cuenta que hay aspectos relacionados con la evaluación, que tienen que matizarse con los instrumentos de evaluación/calificación utilizados por cada uno de los docentes implicados en su aplicación, no obstante, se ha querido ejemplificar para obtener las mejores propuestas posibles y de esta manera en base al análisis el mejor producto final (Sites con las propuestas). Para ello, se llevaron a cabo una serie de tareas (entregables) de proyecto para el alumnado correspondiente.

A continuación, en la Tabla 1, se detallan el entregable y porcentaje sobre la notal final del proyecto.

Por otro lado, cabe resaltar la evaluación de las competencias trasversales a la hora desarrollar todo proyecto. No solo lo relativo al saber y al saber hacer, sino también al saber ser.

***TABLA 1**. Entregables 2º de grado superior y su % sobre la nota final de proyecto*

Grupo	Entregable	% sobre la nota final del proyecto.
2º de Grado Superior	Beneficios del Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional	15%
	Investigación y diseño y aplicación de Snack de movimiento 1	13,3%
	Investigación y diseño y aplicación de Snack de movimiento 2	13,3%
	Investigación y diseño y aplicación de Snack de movimiento 1	13,3%
	Exposición SITES	20%
	Competencias transversales.	25%

3.5. Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a fecha de 9 de enero de 2023 y finalizó a con un evento Meet en el que estaban invitados todos los participantes del mismo el 17 de marzo de 2023.

En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua (Navarra, 2019) siguiendo los siguientes pasos: 1ºSe reúne al alumnadoy se plantea una pregunta guía, en este caso fue la siguiente: ¿Podemos mejorar las emociones mediante el ejercicio físico?. En este punto, cada clase reflexionó mediante la herramienta de google Jamboard, temporalización: septiembre. 2º Creación de grupos de 3-4 personas con diferentes perfiles de analista, gestor, creativo y colaborador, todo ello en base a utiliza un cuestionario basado en 6 preguntas que indican el perfil más marcado de cada alumno. (Navarra, 2019).

A nivel cualitativo y en base a la experiencia en desarrollo de proyectos cabe destacar este punto dado que se generan grupos en función del perfil del alumnado del grupo clase, lo que permite que cada alumno tenga su rol acorde a su perfil y por lo tanto se sienta feliz en el desarrollo de los entregables. A partir de aquí a cada grupo se le proporciona una hoja de roles y normas, para que la cumplimente de manera consensuada así como así como una hoja Excel tipo en la que van registrando si cumplen o no con los entregables tanto a nivel cualitativo como en tiempo y forma, temporalización: septiembre. 3º Se entregan los entregables a desarrollar y su temporalización de trabajo para el desarrollo de contenidos, temporalización: enero. 4º Creación, aplicación práctica y análisis de “Snacks de movimiento” en función de cada módulo formativo, que debían atender a una duración máxima de 25 minutos dado que el tiempo era el relativo a la hora del almuerzo del personal asistencia que participó de manera voluntaria en el proyecto. Cada snack de movimiento constaba de unas 4-5 mini actividades dirigidas por el propio alumnado del CIP ETI de Tudela. Temporalización: enero-marzo, siendo en total 9 talleres de 25 minutos aplicados 1º a un grupo de unas 20 personas y después a otro grupo de unas 18. Especificando fueron 3 “Snacks de movimiento” de Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional en las fechas 13 de enero, 3 de febrero y 17 de febrero con un trabajo

orientado a movilidad, estabilidad, yoga, yoga para ojos, pilates, power poses, respiración y relajación. Tras la aplicación de los Snacks de movimiento la semana siguiente los martes en horario reservado al desarrollo del proyecto, era el momento en que se leía y analizaba el feedback externo del personal asistencia del Hospital Reina Sofía de Tudela. 5º Depuración de contenidos y actualización de Google Sites, temporalización: marzo. 6º Difusión de los resultados en un evento Meet. Temporalización: 17 de marzo.

3.6. Análisis estadístico

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel y cuestionario Google Forms para el análisis de datos.

4. RESULTADOS

Los principales resultados del proyecto en lo que a la aplicación de los diferentes talleres y su valoración con el cuestionario GES, los podemos ver en las Tablas 2, 3, 4, 5, 6y 7.

Los resultados relacionados con la escala EVA de percepción de dolor aparece en la tabla 8 y para finalizar los resultados referidos a motivación intrínseca o extrínseca hacia la realización de los entregables en la Tabla 9.

TABLA 2. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción felicidad y los talleres realizados antes/después Talleres 1,2 y 3 CPBMF*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Snack de movimiento 1	5,74	6,90
Snack de movimiento 2	5,92	7,11
Snack de movimiento 3	5,88	7,51
VALORES MEDIOS TOTALES	5,87	7,18

TABLA 3. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción sorpresa y los talleres realizados antes/después*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción sorpresa antes	Valor medio emoción sorpresa después
Snack de movimiento 1	3,80	5,32
Snack de movimiento 2	3,99	5,05
Snack de movimiento 3	3,74	5,80
VALORES MEDIOS TOTALES	3,84	5,30

TABLA 4. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción tristeza y los talleres realizados antes/después*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción tristeza antes	Valor medio emoción tristeza después
Snack de movimiento 1	0,93	0,60
Snack de movimiento 2	0,70	0,19
Snack de movimiento 3	0,97	0,37
VALORES MEDIOS TOTALES	0,87	0,47

TABLA 5. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción miedo y los talleres realizados antes/después*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción miedo antes	Valor medio emoción miedo después
Snack de movimiento 1	0,60	0,48
Snack de movimiento 2	0,43	0,16
Snack de movimiento 3	0,58	0,15
VALORES MEDIOS TOTALES	0,50	0,25

TABLA 6. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción ira y los talleres realizados antes/después*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción ira antes	Valor medio emoción ira después
Snack de movimiento 1	0,49	0,28
Snack de movimiento 2	0,09	0,00
Snack de movimiento 3	0,38	0,16
VALORES MEDIOS TOTALES	0,33	0,15

TABLA 7. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emoción rechazo y los talleres realizados antes/después*

Control Postural bienestar y mantenimiento funcional	Valor medio emoción rechazo antes	Valor medio emoción rechazo después
Snack de movimiento 1	0,31	0,28
Snack de movimiento 2	0,17	0,19
Snack de movimiento 3	0,25	0,05
VALORES MEDIOS TOTALES	0,25	0,17

TABLA 8. *Resultados obtenidos respecto a la valoración del dolor por articulación, antes y después del Snack de movimiento de* ***Control Postural, Bienestar y Mantenimiento Funcional***

Articulación/Snack Control Postural, bienestar y Mantenimiento funcional	Valor medio dolor antes	Valor medio dolor después
Snack de movimiento 1	0,88	0,68
Snack de movimiento 2	0,89	0,64
Snack de movimiento 3	0,92	0,54
VALORES MEDIOS TOTALES	0,90	0,64

TABLA 9. *Grado de motivación intrínseca y extrínseca hacia la realización de los entregables "Snack de movimiento de* ***Control Postural, Bienestar y Mantenimiento Funcional".***

Articulación/Snack Control Postural, bienestar y Mantenimiento funcional	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Snack de movimiento 1	9,1	8,40
Snack de movimiento 2	9,25	9,68
Snack de movimiento 3	9,05	9,79
VALORES MEDIOS TOTALES	9,10	9,33

5. DISCUSIÓN

Los resultados mostrados por el proyecto EMOFIT en lo que a la percepción de emociones tras la aplicación de "snacks de movimiento de Control Postural bienestar y mantenimiento funcional", mostraron resultados positivos para las 6 emociones básicas estudiadas: felicidad, sorpresa, tristeza, rechazo, ira y miedo, lo que se encuentra en concordancia en lo que a beneficios emocionales reporta el ejercicio físico (Arrieta, y otros, 2018).

En lo que a percepción del dolor se refiere, los valores obtenidos nos hacen pensar que el ejercicio físico incluso en pequeñas dosis comolo son los Snacks de movimientos pueden ser efectivos para aliviar el dolor, lo que significan resultados del mismo calado a los de otros estudios (Naugle, Ohlman, Naugle, Riley, & R Keith, 2017). Entre los facores que avalan esta efectividad en intervenciones a nivel laboral nos encontramos con diversos autores (Cabrera Armijos, Moncayo Hurtado, Hinojosa Donoso, & Gil Zumba, 2022) que valoran el componente físico, desde los propios tejidos hasta otros que valoran en positivo la actividad concreta como lo son pilates o yoga (Patti, y otros, 2016), altamente demandado en el contexto profesional y por el que el currículo del Técnico Superior en Acondicionamiento físico se hace eco (Gander Ferrari, Thuraisingam, Känel, & Egloff, 2015).

Un aspecto que vale la pena mencionar, es la evolución en el "efecto analgésico" de los talleres siendo el valor global del dolor articular en el primer Snack de 0,88 antes del mismo y su bajada a 0,68, es decir 0,20,

mientras que en el tercer Snack fue de 0,92 antes para 0,54 después, bajando un total de 0,38, lo que es términos absolutos quizá no sea demasiado, pero sí lo es en términos relativos, aumentándose un 90% más el efecto analgésico, lo quizá podría venir de la mano del efecto motivador del feedback extrínseco aportado por el personal asistencial del Hospital Reina Sofía de Tudela tras la realización de los "Snacks de movimiento".

Mención destacada por su valor novedoso merece el análisis de la motivación intrínseca o extrínseca hacia los entregables del proyecto. Antes de la realización del primer Snack de movimiento los valores fueron de motivación extrínseca 9,1 y intrínseca de 8,4, mientras que antes de la realización del tercer Snack de movimiento los valores fueron de motivación extrínseca 9,05 y de intrínseca de 9,79. En este sentido la motivación extrínseca, orientada hacia la calificación permaneció prácticamente invariable con una valoración alta, haciendo horones al condicionamiento operante de Skinner, en cambio la motivación extrínseca, es decir hacia la tarea por sí sola, aumento en 1,39, puntos alcanzando un valor cercano al 10. Esté resultado llamó especialmente la atención, y el alumnado lo justificó de diversas maneras, por un lado por el contexto real, y que era lo que iban a ver en el futuro módulo de formación en centros de trabajo "las prácticas", y por otro lado, al trabajar de manera directa con personas, les importaba la opinión de los mismos, y su motivación aumentaba significativamente en lo que a querer ayudarles se refería. Por lo que referido a su futuro laboral los resultados obtenidos sugieren que sus futuros clientes gozarán de una adherencia elevada (Nikolic Turnic, y otros, 2022).

A nivel educativo valorar esta propuesta basada en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos con "descansos activos", "pausas saludables" (Muñoz-Parreño, Belando-Pedreño, Manzano-Sánchez, & Valero-Valenzuela, 2021) o "cuñas motrices" (Santamaría Balbás, 2019) como una metodología exitosa en la que poder incluir el feedback externo en el proceso (Gavala-González, 2017).

No cerrar, sin indicar que el estudio dispuso de diversas limitaciones, siendo la principal el tamaño de la muestra (n = 38 personas mayores), su selección (voluntaria) o que no se contara con un grupo control. LO

que se tendrá en cuenta de cara al curso 23-24 en la aplicación del nuevo proyecto ya aprobado “RECETA DE SALUD”.

6. CONCLUSIONES

Los Snacks de movimiento de 25 minutos de duración con base en el Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional supusieron una mejora en las emociones básicas analizadas en la población de mayores del centro de día de Tudela estudiada, lo que sugiere que el ejercicio físico puede ser una herramienta muy valiosa a nivel emocional.

Los Snacks de movimiento de 25 minutos de duración con base en el Control Postural, bienestar y mantenimiento funcional supusieron una reducción en el dolor articular percibido, lo que sugiere que el ejercicio físico puede ser una herramienta para la reducción del dolor.

Incluir feedback externo en el desarrollo de proyectos en el contexto educativo de la formación profesional, supuso un aumento de la motivación intrínseca.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer en gran medida al departamento de educación de Navarra la adjudicación del proyecto de innovación docente así como a los profesores colaboradores en lo que al desarrollo de actividades se refiere: Alberto Cebollada Kremer, David Cárdenas Martín, Javier Rodríguez Sola, Unai Azcárate Jiménez, María Alberdi García, Natalia Isaba Aramendía, David Sarró García, Virginia Jiménez Burgos, Alicia Baigorri García y Juan Carlos Muruzabal Villanueva así como a los 31 participantes del centro de día con su gerente a la cabeza.

8. REFERENCIAS

Arrieta, H., Rezola-Pardo, C., Echeverria, I., Iturburu, M., Gil, S. M., Yanguas, J. J., . . . Rodriguez-Larrad, A. (2018). Physical activity and fitness are associated with verbal memory, quality of life and depression among nursing home residents: preliminary data of a randomized controlled trial. BMC Geriatr, Mar 27;18(1):80. doi: 10.1186/s12877-018-0770-y.

Baena Graciá, V., Angulo Zevallos, J., Gualoto, D., Padilla Valencia, V., & Sanz Blasco, J. (2012). El aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr en la universidad el acercamiento al mundo profesional. Espiral. Cuadernos del profesorado, ISSN-e 1988-7701, Vol. 5, Nº. 9, 2012.

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE, Revista d`Innovació i Recerca en Educació, 8(2),129-147. DOI:10.134/reire2015.8.2.828.

Cabrera Armijos, R. A., Moncayo Hurtado, J. I., Hinojosa Donoso, C. M., & Gil Zumba, A. S. (2022). Pausas Activas y Estiramientos para los Trabajadores en sus Entornos Laborales. Dom. Cien.,, Vol. 8, núm. 3. Julio-Septiembre, 2022, pp. 1291-1311.

Cano García, E., Pons-Seguí, L., & Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 26, Nº 1, págs. 127-148.

Chao Millor, M., Díaz González, I., García Roux, E., & Oruezabala, J. (2017). Ven, móvete, cultura de salud: Proyecto colaborativo de aprendizaje activo en la promoción de una cultura de Salud (IES Leixa, Galicia) . Revista de educación física: renovar la teoría, 147, 53-62.

Collins, S., Moore, R., & McQuay, H. (1997). The visual analogue pain intensity scale: what is moderate pain in millimetres? . Pain., 72:95-7. .

Fernández Rodrigo, L., Vaquero Tió, E., Balsels Bailón, M., & Fernández Peláez, N. (2016). Las TIC para el desarrollo del programa socioeducativo "Caminar en familia". ¡Qué opinan los profesionales? Tecnología, innovación e investigación en ls proesos de enseñanza-aprendizaje., ISBN 978-84-9921-848-9. pags. 2434-2445.

Gander Ferrari, M.-L., Thuraisingam, S., Känel, R. v., & Egloff, N. (2015). Expectations and effects of a single yoga session on pain perception. Int J Yoga, 2015 Jul-Dec;8(2):154-7. doi: 10.4103/0973-6131.158486.

Gavala-González, J. (2017). La inclusión del vídeo como herramienta para la mejora del rendimiento académico ene studiantes universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En N.-H. F., & A. Arcos-Vargas, Factores de éxito de los estudiantes universitarios y herramientas para conseguirlo (págs. 116-128). (Eds.).

Gutiérrez-Rojas, L., Porras-Segovia, A., Dunne, H., Andrade-González, N., & Cervilla, J. A. (2020). Prevalence and correlates of major depressive disorder: a systematic review. Braz J Psychiatry, Nov-Dec;42(6):657-672. doi: 10.1590/1516-4446-2020-0650.

Lapena Estella, C., & Laguna Fernández, V. (2019). Talleres de salud: guía para su desarrollo. Enfermería comunitaria II, 677-704.

Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G. .. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. Revista de Investigación Educativa, 31(1),151-165. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.

López-Pastor, V. M., Sonlleva Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,, Vol. 12, Nº. 1, págs. 5-9.

Marín Marín, J. A. (2019). Metodologías activas con recursos tecnoló-gicos en Educación Superior. Inclusión, Tecnología y Sociedad,, 1752–1765.

Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. Psychol Med, Jul;52(10):1801-1816. doi: 10.1017/S0033291722001611. Epub 2022 Jul 7.

Muñoz-Parreño, J. A., Belando-Pedreño, N., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The Effect of an Active Breaks Program on Primary School Students' Executive Functions and Emotional Intelligence. Psicothema, Vol. 33, Nº. 3, 466-472.

Naugle, K. M., Ohlman, T., Naugle, K. E., Riley, Z. A., & R Keith, N. (2017). Physical activity behavior predicts endogenous pain modulation in older adults. Pain., Mar;158(3):383-390. doi: 10.1097/j.pain.0000000000000769.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos "ACBP". Una labor de equipo. Zas comunicación.

Nikolic Turnic, T., Vasiljevic, I., Stanic, M., Jakovljevic, B., Mikerova, M., Ekkert, N., . . . Jakovljevic, V. (2022). Post-COVID-19 Status and Its Physical, Nutritional, Psychological, and Social Effects in Working-Age Adults-A Prospective Questionnaire Study. J Clin Med, Nov 10;11(22):6668. doi: 10.3390/jcm11226668.

Patel, A. S., Farquharson, R., Carroll, D., Moore, A., Phillips, C. J., Taylor, R. S., & J Barden, o. (2012). The impact and burden of chronic pain in the workplace: a qualitative systematic review. Pain Pract, Sep;12(7):578-89. doi: 10.1111/j.1533-2500.2012.00547.x. Epub 2012 Mar 29.

Patti, A., Bianco, A., Paoli, A., Messina, G., Montalto, M. A., Bellafiore, M., . . . Palma, A. (2016). Pain Perception and Stabilometric Parameters in People With Chronic Low Back Pain After a Pilates Exercise Program: A Randomized Controlled Trial. Medicine (Baltimore), Jan;95(2):e2414. doi: 10.1097/MD.0000000000002414.

Pérez Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Gutiérrez García, C. (2019). ¿Y si reflexionamos sobre si toda la innovación es educativa? Cuadernos de pedagogía, Nº 500, págs. 87-91.

Pérez, S. S., Sebastiani Obrador, E. M., Arranz Albó, X., Josep, C., Giné-Garriga, M., & Sánchez, J. (2014). El aprendizaje servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Barcelona: Obradó.

Ramírez Domínguez, R. (2022). Proyecto de innovación docente "Activa salud", una propuesta, un aprendizaje deservicio para la promoción de la salud desarrollada a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. En C. C. Carlos Hervás-Gómez, Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI (págs. ISBN 978-84-1122-460-4, págs. 314-329). Dykinson.

Real Decreto 651/2017. (2017). Por el que se establece el título de Técnico Superior en acondicionamiento físico y se fijan los aspectos básicos del currículo.

Sánchez Galán, J. M., & Fraile Ruiz, J. (2014). ropuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte. . Vectores de la pedagogía docente actual (pp. 485–503).

Sánchez-Ordóñez, J. M. (2021). Desarrollo y salud: la emergencia de un nuevo paradigma. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,, (31), 413-436. doi: 10.25100/prts.v0i31.8934.

Santamaría Balbás, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, Vol. 5, Nº. 1, 2019, págs. 138-159.

Westcott, W. L., & Moran, B. J. (2020). Very intense lifestyle physical activity: A comprehensive review. ACSM's Health & Fitness Journal, 24(2), 16-21.

LOS REPERTORIOS LÉXICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ
University of Central Florida

SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Dada la importancia que tiene el diccionario para la lengua de una sociedad, en tanto que difícilmente se puede concebir alguna de las dos sin el primero (Rodríguez Barcia, 2016), resultaría imposible entender la educación, y en concreto la enseñanza de la lengua, sin la presencia de las obras lexicográficas en las aulas, pues un ámbito fundamental dentro del aprendizaje de una lengua tiene que ver con el léxico y con la adquisición de vocabulario pasivo, con vistas a su posterior conversión en vocabulario activo. Por ello, uno de los objetivos primordiales de la materia Lengua Castellana y Literatura es enriquecer el plano léxico del idiolecto del alumnado con el fin de expandir los límites de las realidades que son capaces de designar.

En este sentido, la lectura no solo contribuye al descubrimiento de nuevas palabras y significados, sino también, en gran medida, a fijarlos en la memoria del alumnado. Sin embargo, los discentes no siempre van a poder desentrañar los significados de las voces que descubran contando únicamente con la ayuda del docente, en tanto que, como es razonable, ningún hablante vivo conoce todas las palabras en todos sus contextos. Por ello, el diccionario tiene un papel determinante en la adquisición de léxico por parte del alumnado (Prado Aragonés, 2004, 2009; Suárez Robaina, 2016). Como obra didáctica por naturaleza, su uso habitual en el aula de Lengua Castellana y Literatura contribuye no solo a fijar nuevos

vocablos y sentidos, sino a enriquecer los conocimientos lingüísticos del alumnado en cuestiones de ortografía, etimología, morfología, sintaxis, sociolingüística, dialectología o pragmática, entre otros. Por ello, no solo es importante que el alumnado maneje con soltura, adecuación y asiduidad el diccionario, sino que también es esencial que el profesorado conozca a fondo las obras lexicográficas con el fin de explotar su potencial didáctico en el aula.

1.1. El diccionario como eje en la enseñanza de la lengua española

Como se sabe, el diccionario es una obra en la que cristalizan las cosmovisiones de las distintas épocas. De esta realidad se desprende el hecho de que una palabra no significa lo mismo en nuestro tiempo que en el siglo XVIII. Esto nos permite afirmar que las obras lexicográficas no solo nos facilitan la descodificación semántica, sino que también son una ventana al pasado con la que es posible estudiar, aunque sea de forma sucinta, la historia de la lengua.

Esta es solo una de las múltiples oportunidades que nos brindan los repertorios léxicos para estudiar la lengua desde distintas perspectivas. La historia de la lengua es una de ellas y, la más evidente, es la semántica. Pero no debemos pasar por alto una función característica del diccionario: la normativa, que también es esencial en la enseñanza de la lengua, pues el dominio de la ortografía es clave en la ponderación de las habilidades comunicativas de los discentes y, en concreto, de las lingüísticas. Estas habilidades lingüísticas comprenden, asimismo, el conocimiento del léxico, que incluye, entre otros aspectos, el vocabulario pasivo que, como se sabe, es aquel que el alumnado conoce, pero no es capaz de emplear de forma asidua y con seguridad; y, de la misma forma, el uso de este vocabulario en los contextos correctos y de la forma adecuada, esto es, el vocabulario activo (Prado Aragonés, 2004; Hernández Hernández, 1990). A estos dos ámbitos contribuye activamente el uso del diccionario en tanto que sirve como fuente de enorme riqueza en la adquisición de nuevas palabras y como agente fijador de estas voces para poder emplearlas con sentido en los contextos pertinentes. Coincidimos con Hernández Hernández (1990) en que el diccionario es:

> Un instrumento pedagógico que habrá de estar presente durante todos los años de escolarización del individuo, y deberá convertirse en un auxiliar tanto o más importante de lo que pueda serlo el manual de cualquier asignatura: la obligatoria presencia del diccionario en la enseñanza […] está más que justificada (p. 85).

De ahí que el uso del diccionario sea una constante en los currículos de la materia de Lengua Castellana y Literatura de todas las etapas educativas. Así, tanto en el reciente Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, como en el derogado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se alude al papel que tienen las obras lexicográficas como instrumento de aprendizaje y herramienta de consulta, del que el alumnado hará un uso guiado en el primer y segundo curso y progresivamente autónomo en tercero y cuarto.

Asimismo, se hace referencia a la incorporación e integración progresiva de palabras del nivel formal en el repertorio léxico del discente, al empleo de este tipo de palabras en escritos propios atendiendo a la riqueza expresiva que aportan, al conocimiento de procedimientos de formación de palabras y de las relaciones de antonimia y sinonimia.

Sin embargo, aunque el potencial didáctico de las obras lexicográficas esté presente en los textos curriculares y el profesorado conozca sus beneficios, quizás no se explota tanto como cabría esperar en el aula de Lengua Castellana y Literatura, como tendremos ocasión de ver en los resultados del estudio.

1.1.1. Lexicografía didáctica

Si bien, como hemos señalado antes, el diccionario es una obra eminentemente didáctica, es indispensable, atendiendo a la tipología, elegir con cuidado el repertorio léxico adecuado de acuerdo con el público al que va destinado. En este sentido, el conocimiento de la lexicografía y, en especial, de la lexicografía didáctica es fundamental para poder satisfacer las necesidades educativas del alumnado.

El estado de la lexicografía didáctica, la rama de la lexicografía destinada a la elaboración de diccionarios para estudiantes, es saludable a la luz de las distintas obras con las que hoy contamos. Estos diccionarios

han sido pensados para un público que está aprendiendo lengua española. No se trata, como hasta hace no muchos años, de recortes de obras mayores, de selecciones de entradas de grandes diccionarios o diccionarios generales de bolsillo (Ayala Castro y Medina Guerra, 2008). La transformación de esta subdisciplina se debió a los trabajos de Hernández Hernández (1989, 1990, 1991, 1998), Alvar Ezquerra (1996, 1998), Maldonado González (1998), a finales del pasado siglo[60]. Estos autores, desde la crítica lexicográfica, analizaron el estado de los considerados *diccionarios para estudiantes* que, si bien se vendían como tales desde las editoriales, eran productos deficientes desde el punto de vista del destinatario debido a que el alumnado de etapas preuniversitarias posee unas necesidades específicas que los considerados diccionarios para estudiantes no cumplían ni satisfacían. Sin embargo, gracias a ese trabajo crítico, en la actualidad disponemos de verdaderos diccionarios para estudiantes que tratan de satisfacer las principales demandas de un público que comienza a profundizar en el estudio de la lengua española.

Para poder enfocar de forma adecuada estas obras lexicográficas a sus destinatarios, fue necesario conocer, entre otros aspectos, cómo manejan los estudiantes los diccionarios y, sobre todo, con qué finalidad. De esta forma, se han podido concebir diccionarios con una disposición de la información específica, con una selección de entradas pertinente de acuerdo con las necesidades lingüísticas del alumnado y con un lenguaje claro, sencillo y aprehensible para aprendices de lengua española. Esos dos aspectos, el modo en que emplean los estudiantes los diccionarios y con qué objetivo, son precisamente los ejes fundamentales de nuestro trabajo.

1.1.2. El papel del docente en el uso del diccionario en el aula

Queda claro que la introducción y el uso habitual de los repertorios léxicos en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la mejora y la adquisición de habilidades comunicativas del alumnado. Sin embargo, difícilmente los estudiantes podrán aprovechar el potencial de

[60] Conviene mencionar también los estudios, ya en nuestro siglo, de Azorín Fernández (2000), Alvar Ezquerra (2001, 2003), Castillo Carballo y García Platero (2003), Hernández Hernández (2003), Maldonado González (2012), Prado Aragonés (2001, 2004) y Sánchez Muñoz (2003).

los diccionarios sin que el profesorado actúe de guía. Como señala Alvar Ezquerra al respecto del manejo de estas obras por parte de los estudiantes, "dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor" y, por ello, "resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos" (2003, p. 17). Incide también Águila Escobar en esta cuestión, pues son los docentes quienes deben "enseñar a los alumnos a servirse del diccionario y concienciarlos de que su eficaz utilización favorece la adquisición y el dominio de la lengua y facilita el trabajo autónomo en las tareas escolares" (2009, p. 195). Coincide este autor con Alvar Ezquerra al subrayar el hecho de que "el profesor debe conocer de manera exhaustiva el funcionamiento y contenido de los distintos diccionarios con el fin de obtener de ellos el mayor provecho, así como guiar a los alumnos en el viaje infinito que las obras lexicográficas ocultan" (2009, p. 10).

El reconocimiento del valor didáctico de las obras lexicográficas no pasa desapercibido para quienes se dedican a la docencia de la lengua española. Sin embargo, es notable el grado de infrautilización del diccionario en el aula, como han señalado Maldonado González (1998), Castillo Carballo y García Platero (2003), Cruz Ventura y Ramírez Sánchez (2022) o Marco Martínez (2022). Esta última autora plantea que "cabe preguntarse, por un lado, si los profesores utilizan este recurso como apoyo en sus explicaciones y, por otro, cuáles son las dificultades del profesorado y del alumnado en el uso de los diccionarios en las clases de Lengua Castellana y Literatura" (Marco Martínez, 2022, p. 180).

En torno a esta circunstancia, y con el fin de revertirla, señala Maldonado González (1998) que lo más importante es que el docente inicie al discente en el empleo del diccionario con varios propósitos: demostrarle que hay preguntas que puede que hasta entonces no se haya planteado; que para cada una de esas cuestiones hay una respuesta en el diccionario y que, una vez iniciado este proceso, el alumno podrá ir satisfaciendo sus inquietudes idiomáticas a través del diccionario de forma progresivamente autónoma, según vaya avanzando en los niveles de su formación académica.

Volviendo a la cuestión que planteábamos al inicio en torno al léxico y los conceptos de *vocabulario pasivo* y *vocabulario activo*, coincidimos

con Maldonado González en que "lo importante en un diccionario […] no es, pese a la tradición del uso del diccionario que aún se arrastra en nuestras aulas, *encontrar* una palabra, sino que es igualmente importante *entenderla* y […] *aprender a usarla*" (1998, p. 16).

2. OBJETIVOS

Con este trabajo pretendemos analizar, a través de un acotado estudio de caso, los hábitos de consulta y el manejo del diccionario del alumnado de Educación Secundaria. La experiencia de los estudiantes en el empleo de obras lexicográficas nos permitirá hacernos una somera idea de cómo se utilizan los repertorios léxicos en el aula y con qué fin. Con ello pretendemos contribuir a la mejora de la didáctica de la Lengua Castellana y Literatura en general y del aprendizaje del léxico en particular. Asimismo, buscamos hacer una aportación a los estudios de lexicografía, concretamente de la lexicografía didáctica.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha aplicado una metodología mixta, cualitativa-cuantitativa. Para llevarlo a cabo, se tomó como población de estudio el total del alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria del IES Carrizal de la isla de Gran Canaria (649 estudiantes). La recogida de datos se efectuó mediante una encuesta en línea, a la que contestaron en su totalidad 153 estudiantes que constituyen la muestra.

En la siguiente tabla, se indica la distribución de los informantes que integran la muestra en función de las variables aleatorias que contemplamos en el estudio (sexo y curso de ESO):

TABLA 1. *Composición de la muestra*

Sexo	N.º de informantes	Porcentaje
Hombres	68	44,44 %
Mujeres	85	55,56 %
Curso	**N.º de informantes**	**Porcentaje**
1.º ESO	39	25,49 %
2.º ESO	33	21,57 %
3.º ESO	52	33,99 %
4.º ESO	29	18,95 %

Fuente: elaboración propia

Para este artículo, nos vamos a centrar en los resultados de la variable curso, pues es la que ha aportado datos más reveladores.

Los objetivos generales de este estudio son analizar con qué frecuencia los estudiantes de ESO hacen uso de los diccionarios, conocer de qué forma los manejan y para qué los utilizan y comprobar cómo valoran estos repertorios léxicos como herramienta en su proceso de aprendizaje.

Atendiendo a estos fines, los datos se recopilaron mediante un cuestionario[61] diseñado *ad hoc*, diseñado con la plataforma Onlineencuesta, que está compuesto de dos apartados. En el primero, se encuentra una breve ficha con los datos del informante que nos permiten obtener la información de las variables independientes. En el segundo, se localizan 24 preguntas que se distribuyen en cuatro bloques de contenido que buscan dar respuesta a las cuestiones que planteamos unas líneas más arriba como objetivos. En el primer bloque, "frecuencia de uso", se realizaron preguntas sobre la asiduidad con la que el estudiantado emplea el diccionario de lengua española durante el curso y a qué tipo de repertorios léxicos electrónicos suelen acceder. En el segundo, el "manejo del diccionario", se consultó al alumnado por cuestiones relacionadas con sus habilidades para comprender la información que ofrecen los diccionarios (conocimiento de las marcas lexicográficas, comprensión de las

[61] Tanto el marco de la lexicografía didáctica como el de la crítica lexicográfica, los cuestionarios se han empleado como un instrumento de investigación recurrente para analizar el uso de diccionarios en el contexto educativo. Muestra de ello son, entre otros, los trabajos de Azorín Fernández (2000), Hernández Hernández (1989), Rodríguez Márquez (2017) o Sánchez Muñoz (2003).

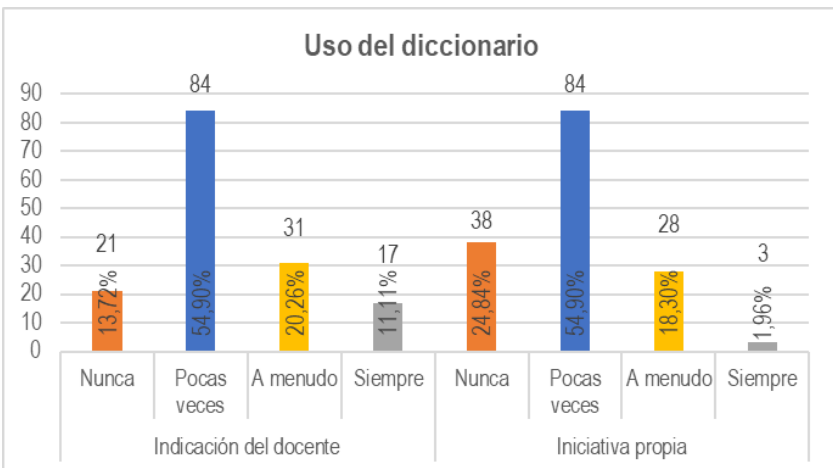
definiciones, etc.). El bloque denominado “finalidad de las consultas” pretende conocer con qué frecuencia acude el alumnado para averiguar el significado de las palabras, resolver dudas ortográficas o morfológicas, o para buscar sinónimos y antónimos. En el último, “valoración del diccionario”, se quiso conocer la opinión del alumnado sobre los repertorios léxicos que habitualmente manejan. En este artículo, nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos en los bloques “manejo del diccionario” y “finalidad de las consultas”.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados generales sobre el manejo del diccionario y motivos de consulta

En primer lugar, quisimos conocer con qué frecuencia el alumnado acude al diccionario por iniciativa propia o por indicación del docente. Para ello, establecimos una escala de cuatro respuestas en cada apartado: “nunca”, “pocas veces”, “a menudo” y “siempre”. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente gráfica:

GRÁFICO 1. Total de respuestas a la pregunta “Normalmente usas el diccionario de lengua española: por indicación del docente / por iniciativa propia”



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, resulta interesante que las respuestas mayoritarias se concentren en la opción “pocas veces”, que obtiene los mismos resultados tanto para “por iniciativa propia” como “por indicación del docente”.

Además, llama la atención que la respuesta “nunca” en “por indicación del docente” obtenga un resultado algo superior a la opción “siempre” en “por indicación del docente”. Sin embargo, sí se observa un mayor uso del diccionario motivado por los docentes, pues “siempre” y “a menudo” suman el 31,37 % del total de respuestas, frente al resultado para estas mismas opciones en “por iniciativa propia”, que arrojan un 20,26 % del total de respuestas.

A la luz de estos resultados, podemos intuir que el uso del diccionario no es una práctica habitual en el aula, a pesar de que lo esperable sería que el alumnado hiciese uso de los repertorios léxicos con frecuencia, tanto de forma autónoma, como por indicación del profesorado, como señala el currículo de Educación Secundaria.

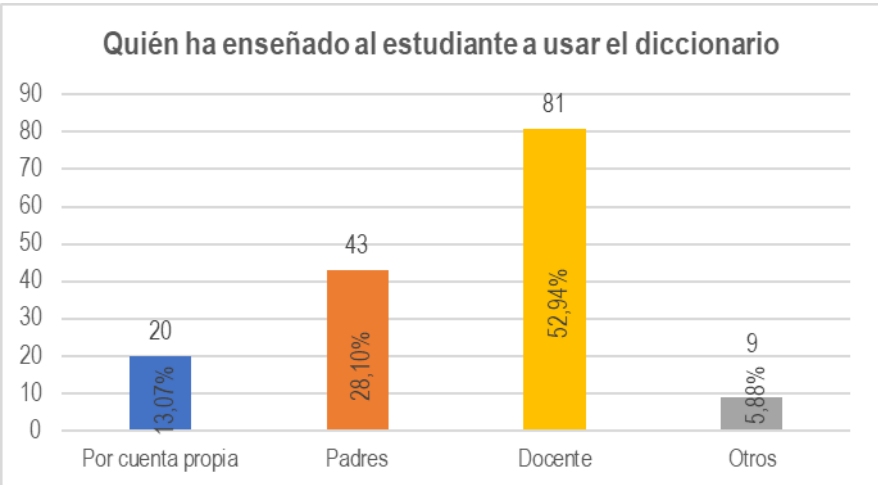
Sin embargo, estos datos difieren en cierta medida de los que Marco Martínez (2022) recopiló en un estudio donde analiza el uso que los docentes hacen del diccionario para explicar cuestiones relacionadas con la enseñanza de la morfología. En el cuestionario que elaboró para recabar los datos, preguntó al profesorado si el alumnado tiene siempre el diccionario a mano para resolver cualquier duda, si solo lo usa cuando el docente lo recomienda, si lo utiliza con poca frecuencia por falta de tiempo o, por el contrario, nunca lo consultaba. En su caso, el 43,3 % del profesorado reconoce que el estudiantado hace uso del diccionario de forma autónoma y siempre lo tiene a mano para resolver dudas, mientras que un 30 % señala que el alumnado solo acude a las obras léxicas cuando el docente se lo indica, frente a un 26,7 % que reconoce que se utiliza muy poco en el aula por falta de tiempo.

También queríamos saber si el diccionario de lengua española se emplea fuera del aula de Lengua Castellana y Literatura. El 72,55 % de los estudiantes encuestados manifestó no haber empleado el diccionario de lengua española en otras asignaturas. Estos datos revelan por tanto que, de alguna forma, no se está poniendo en práctica el valor que poseen los

repertorios léxicos como herramienta de aprendizaje interdisciplinar para el alumnado.

Asimismo, fue objeto de nuestro interés averiguar de qué forma los estudiantes habían aprendido a manejar el diccionario. Para ello, preguntamos al alumnado si los responsables de su aprendizaje habían sido sus profesores, sus progenitores o bien habían aprendido por cuenta propia. Estos fueron los resultados:

GRÁFICO 2. Total de respuestas a la pregunta "¿Quién te ha enseñado a usar el diccionario?"



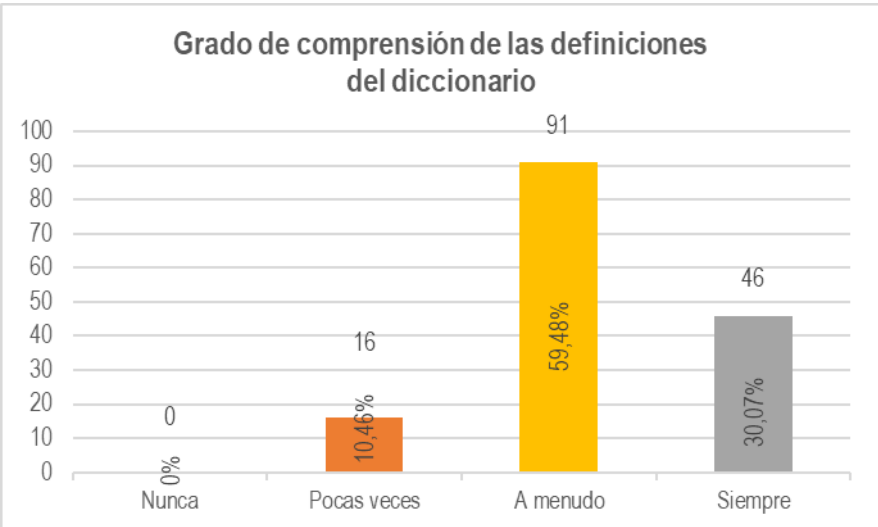
Fuente: elaboración propia

Como cabría esperar, la mayoría de las respuestas la obtuvo la opción "docente". Sin embargo, también es importante señalar que, si se tienen en cuenta los resultados de quienes han aprendido gracias a sus progenitores, de los que han aprendido *motu proprio* y de quienes han señalado otras opciones (familiares cercanos, compañeros, etc.), el porcentaje de alumnado que indica haber aprendido a usar los repertorios léxicos sin la figura del docente se eleva al 47,05 %. Rodríguez Márquez (2017), en el estudio que realiza con alumnado de Secundaria, también obtiene datos cercanos a los que hemos recopilado, pues, en su caso, a pesar de que el 64,13 % de los discentes señalaron que habían aprendido a utilizarlo con sus profesores, el 13,08 % reconoció que les habían

enseñado sus progenitores, el 15,18 % aprendieron solos y un 7,60 % señaló otras opciones. No cabe duda de que el hecho de que el estudiantado aprenda a utilizar el diccionario sin la instrucción de un docente puede incidir negativamente no solo en el manejo adecuado de este tipo obras, sino también en que el alumnado no pueda obtener el máximo potencial que el diccionario puede ofrecerle.

En otro orden de cosas, queríamos conocer si el alumnado manifestaba tener posibles dificultades a la hora de comprender las definiciones que ofrecen los diccionarios que manejan. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

GRÁFICO 3. *Total de respuestas de la pregunta "Cuando buscas en el diccionario una palabra de la que no conoces su significado, ¿entiendes las definiciones que aparecen?"*



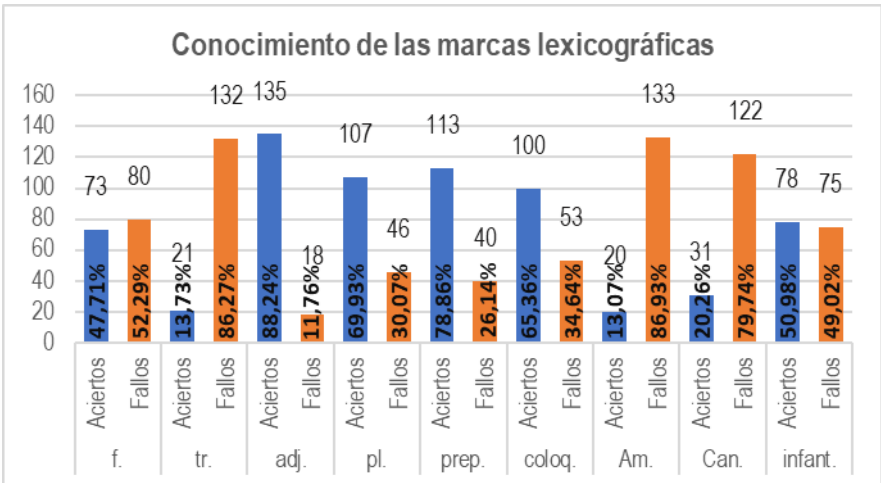
Fuente: elaboración propia

Los datos indican que los estudiantes no parecen tener problemas a la hora de entender las definiciones que encuentran en el diccionario. Resulta llamativo que el 30 % del alumnado reconozca que "siempre" comprende las definiciones y que alrededor del 60 % señale que las entiende "a menudo", sobre todo teniendo en cuenta que, cuando se les pregunta abiertamente qué obras consultan, una parte considerable hace

referencia a repertorios léxicos que no están concebidos para el ámbito escolar[62].

En cuanto al conocimiento de algunos aspectos relevantes de la microestructura del diccionario, quisimos conocer el grado de comprensión que muestra el alumnado con respecto a las marcas lexicográficas que pueden encontrarse habitualmente en los diccionarios que manejan[63]:

GRÁFICO 4. *Total de respuestas a la pregunta "¿Sabes qué significan las abreviaturas subrayadas que aparecen en las siguientes definiciones?"*



Fuente: elaboración propia

Como cabría esperar, las marcas más reconocidas por el alumnado son aquellas que se corresponden con las categorías gramaticales. Entre estas obtienen mayor cantidad de aciertos *adj*., *prep*., y *pl*. (88,24 %, 78,86 % y 69,93 %, respectivamente, de respuestas correctas).

Sin embargo, llama la atención que f., muy común en cualquier diccionario, sea menos identificable para el alumnado que *pl*. o que marcas

[62] En el primer bloque temático del cuestionario, se preguntó al alumnado por los diccionarios que consultaban habitualmente en el aula. El 31,58 % hicieron referencia al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española.

[63] Para facilitar la respuesta, se preguntó a los informantes por el significado que poseían las marcas en su contexto, es decir, junto a una entrada y su definición. Para poder visualizar mejor los resultados, las respuestas se han distribuido en aciertos y fallos.

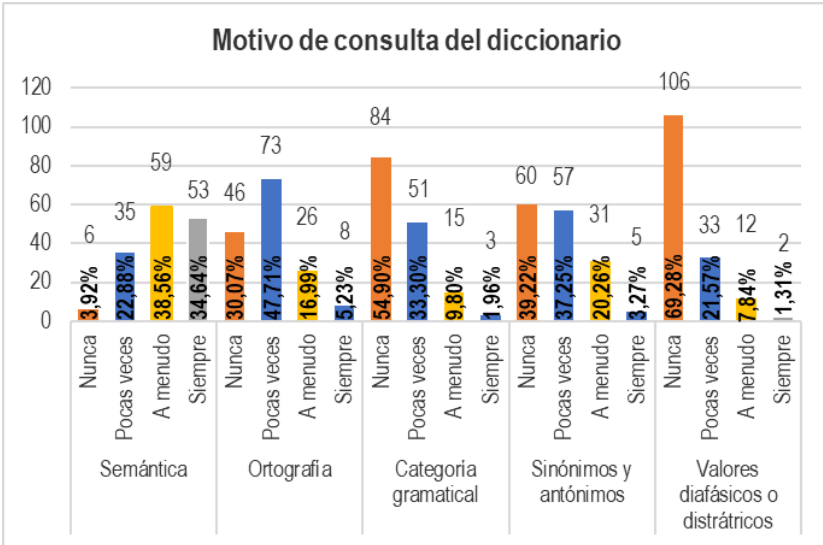
diafásicas con menor frecuencia de aparición en los repertorios léxicos, como *coloq*. o *infant*. Probablemente, la explicación a esta diferencia se halle en el número de letras que conforman la abreviatura. A mayor número de grafías, el significado de la marca puede resultar más deducible. Ante esto, podríamos preguntarnos: ¿se habrían alcanzado resultados similares si en su lugar hubiésemos empleado la abreviatura *fem*.? y, ¿qué habría pasado si hubiéramos incorporado la marca *m*.? Podría ser un aspecto que debería contemplarse en próximas investigaciones.

Con respecto a la cantidad de respuestas erróneas, destacan las marcas *Am*., *tr*. y *Can*. La abreviatura *Am*. es la que obtuvo los peores resultados, pues más del 85 % del alumnado no la reconoce, seguida de *tr*. (la marca gramatical menos reconocida por los estudiantes) y *Can*. con porcentajes cercanos.

A la luz de los resultados, podemos inferir que, a pesar de que muchas de estas abreviaturas son habituales en los diccionarios, el estudiantado en general desconoce el tipo de información que ofrecen estas marcas.

En cuanto a los motivos que llevan a consultar el diccionario, preguntamos al alumnado con qué frecuencia recurren a estas obras para buscar una palabra que no entienden (semántica), para saber cómo se escribe (ortografía), para averiguar si un vocablo es un adverbio, adjetivo, pronombre, etc. (categoría gramatical), para realizar búsquedas de sinónimos y antónimos o para saber si una palabra es de uso coloquial, culto, vulgar, etc. (valores diafásicos y diastráticos). Los resultados obtenidos en cada pregunta se muestran en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 5. Total de respuestas a la pregunta "¿Para qué usas el diccionario de lengua española?"



Fuente: elaboración propia

En relación con el primer motivo de consulta, vinculado con las búsquedas semánticas, podemos observar que la mayoría de las respuestas se concentran en "a menudo" y "siempre". Por tanto, si tenemos en cuento el alto número de respuestas positivas y el bajo índice de negativas (la respuesta "nunca" no llega al 4 %), podríamos afirmar que la búsqueda de las definiciones de las palabras, como era esperable, es el motivo principal por el que el alumnado acude al diccionario.

Si prestamos atención al uso que el estudiantado hace del diccionario para solventar dudas ortográficas, podemos observar que la mayor parte de los resultados se concentra en las opciones "pocas veces", que obtiene un 47,71 % de respuestas, y "nunca", con un 30,07 %. A tenor de estos resultados, podemos intuir que, en este caso, los estudiantes generalmente no acuden al diccionario para cuestiones de carácter normativo, a pesar de que el uso continuado de este tipo de obras puede mejorar la competencia del alumnado en este ámbito pues, como afirma Gutiérrez Ordoñez (2020),

> Aparte de hallarse respaldada por el uso, la entrada lexicográfica posee un valor normativo, por lo que necesita adecuarse a las reglas grafofonológicas y gramaticales de la lengua. En un diccionario, el lema valle nos dice en primer lugar: «La palabra valle se ha de escribir con v y con ll y es un nombre masculino». [...] se ha de tener en cuenta [...] que [...] los hablantes buscan información ortográfica y gramatical de las palabras. El lema posee valor normativo. Por eso, debe cumplir dos criterios: el lexicográfico (tener suficientes registros en el uso) y el ortográfico (respetar las reglas de la ortografía) (pp. 310-311).

Con respecto al empleo del diccionario para realizar consultas relacionadas con la categoría gramatical de los vocablos, los datos señalan que el alumnado no emplea asiduamente las obras léxicas para estas cuestiones, pues si se suman los porcentajes obtenidos en las respuestas "nunca" y "pocas veces" arroja un total del 88,2 %. Estos resultados se corresponden con los obtenidos por Marco Martínez (2022) pues, como bien señala "si bien es cierto que cada vez son más los profesores que afirman que el diccionario facilita la adquisición del conocimiento morfológico, los datos sobre la relación entre el uso de material lexicográfico y la morfología son menos alentadores" (p. 192), ya que solo el 33,33 % de los docentes encuestados reconoció utilizar el diccionario para enseñar morfología.

Resultados no muy distantes a los anteriores ha obtenido el enunciado en que se preguntaba si utilizaban el diccionario para buscar sinónimos y antónimos, ya que el 37,25 % de los estudiantes marcó la opción "pocas veces" y el 39,22 % respondió "nunca". Este hecho no resulta extraño si tenemos en cuenta que buena parte del alumnado realiza sus consultas léxicas en diccionarios generales que, por su propia naturaleza, no proporcionan habitualmente las variantes semánticas que puede ofrecer un diccionario de sinónimos y antónimos. A pesar de ello, la respuesta "a menudo" es la segunda más alta, después de las búsquedas de significados (20,26 % para sinónimos y antónimos y 38,56 % en el caso de semántica).

Por último, los resultados relacionados con las búsquedas de valores diafásicos y diastráticos[64] de las palabras manifiestan la mayor cantidad

[64] Para facilitar la comprensión de estos valores, en el cuestionario se preguntó al alumnado si utilizan el diccionario para saber si una palabra es de uso general, vulgar, coloquial, etc.

de respuestas negativas: el 21,57 % del alumnado reconoce que emplea el diccionario "pocas veces" para consultar estos valores, mientras que el 69,28 % señala que "nunca" lo utiliza con este fin. Por tanto, los datos evidencian que los compendios léxicos no se utilizan de forma habitual en las aulas de este centro para resolver cuestiones relacionadas con los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, quizás porque esto supondría también un mayor conocimiento en el manejo del diccionario por parte del alumnado.

4.2. Resultados sobre el manejo del diccionario y motivos de consulta según la variable curso

A la hora de llevar a cabo este estudio, consideramos que la variable curso podría ofrecernos resultados interesantes para comprobar si el manejo adecuado o inadecuado que el alumnado hace de los diccionarios en el aula podría estar relacionado con el curso en que se encuentre o, por el contrario, se trata de algo generalizado en el estudiantado de Educación Secundaria del centro.

En primer lugar, en cuanto a la pregunta sobre si utilizan el diccionario por propia iniciativa (PI) o por indicación del docente (ID), podemos observar que se produce una correspondencia entre los datos obtenidos en primero y tercero, y entre los de segundo y cuarto, como puede contemplarse a continuación:

TABLA 2. Uso del diccionario por indicación del docente/iniciativa propia según la variable curso

Curso	Nunca		Pocas veces		A menudo		Siempre	
	ID	PI	ID	PI	ID	PI	ID	PI
1º de ESO	17,95 %	30,77 %	69,23 %	64,10 %	7,69 %	5,13 %	5,13 %	0 %
2º de ESO	9,09 %	12,12 %	36,36 %	60,61 %	36,36 %	27,27 %	18,18 %	0 %
3º de ESO	19,23 %	30,77 %	61,54 %	51,92 %	13,46 %	17,31 %	5, 77 %	0 %
4º de ESO	3,45 %	20,69 %	44,83 %	41,38 %	31,03 %	27,59 %	20,69 %	10,34 %

Fuente: elaboración propia

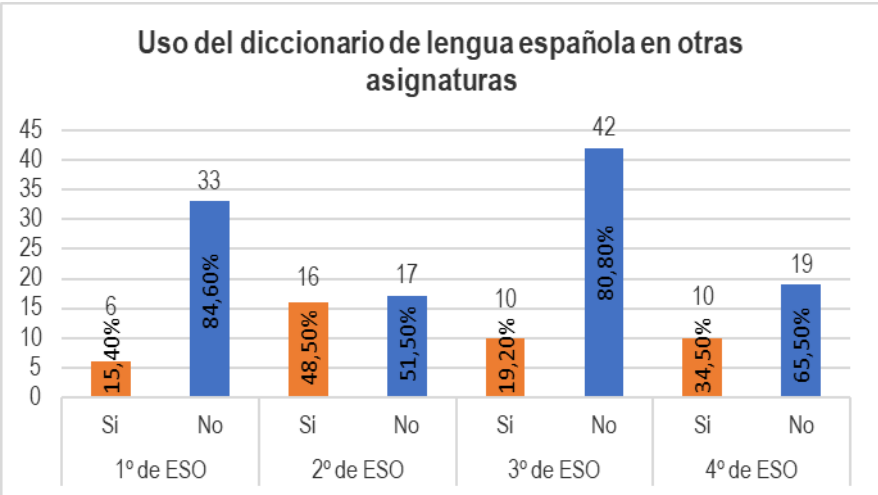
En relación con el empleo del diccionario por indicación del docente, podemos observar una diferencia clara entre los resultados de los cursos impares y los de los pares. En primero y tercero, las opciones "nunca" y "pocas veces" obtienen las respuestas mayoritarias. Por el contrario, en 2.º y 4.º, a pesar de que la opción "pocas veces" arroja también resultados elevados, las respuestas "siempre" y "a menudo" han obtenido porcentajes notablemente más altos que en los niveles de 1.º y 3.º. Por tanto, esto podría estar señalando que el profesorado de estos últimos incentiva con menor frecuencia el uso de los repertorios léxicos entre el alumnado que los docentes que atienden a los grupos de 2.º y 4.º.

Con respecto al uso del diccionario por iniciativa propia del alumnado, podemos apreciar nuevamente un paralelismo entre los datos que arrojan los de los cursos impares y los correspondientes a los pares. El estudiantado de 1.º y 3.º parece estar menos habituado a acudir al diccionario de manera autónoma, ya que alcanza los porcentajes más altos en las opciones "nunca" y "pocas veces" por iniciativa propia. Sin embargo, en el segundo y cuarto nivel se observa un mayor número de respuestas en "a menudo" con respecto a los cursos primero y tercero, aunque reconocen en su mayoría que son pocas las veces que lo utilizan *motu proprio*. En este sentido, podemos destacar los resultados del cuarto curso en cuanto al uso del diccionario sin la indicación del docente, puesto que es el único nivel que ha ofrecido resultados en "siempre por iniciativa propia".

Por ende, los datos que hemos obtenido podrían estar señalando que el alumnado no está realizando un empleo autónomo del diccionario de forma progresiva a medida que avanzan de nivel, ya que, como hemos podido observar en el tercer curso se produce un retroceso evidente con respecto a segundo. Esto contradice, por tanto, uno de los contenidos que, como hemos señalado más arriba, figura a lo largo de toda la etapa de ESO en el currículo de Lengua Castellana donde se hace referencia expresa a la utilización progresivamente autónoma de los diccionarios por parte del alumnado.

En relación con la pregunta sobre el empleo del diccionario de lengua española en otras materias, se obtuvieron los siguientes resultados:

GRÁFICO 6. *Empleo del diccionario de lengua española en otras materias, según la variable curso*



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, podemos observar un paralelismo entre los resultados de primero y tercero, pues parece que son los niveles donde emplean menos el diccionario en otras asignaturas, ya que el 84,60 % y el 80,80 %, respectivamente, han marcado la opción "no". Sin embargo, en segundo se percibe un mayor uso del diccionario en otras materias, pues es el curso que arroja un mayor número de respuestas positivas, casi un 50%.

Las preguntas que analizaban a través de quién habían aprendido a utilizar el diccionario y si comprendían o no las definiciones de las palabras que buscan en los diccionarios no arrojaron resultados divergentes según el nivel de estudios. A pesar de esto, consideramos conveniente señalar que un 20,51 % del alumnado de primero indicó que "pocas veces" comprende las definiciones, el porcentaje más elevado de los cuatro cursos en esta opción (los demás niveles obtuvieron entre un 3 y un 10 % en esta respuesta).

Con respecto al reconocimiento de las marcas lexicográficas, nos centraremos en analizar aquellas que han producido una mayor diversidad de resultados:

TABLA 3. *Conocimiento sobre las marcas lexicográficas según la variable curso*

Curso	f.		tr.		prep.		coloq.	
	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos
1º de ESO	38,46 %	61,54 %	10,26 %	89,74 %	41,67 %	58,33 %	33,33 %	66,67 %
2º de ESO	57,58 %	42,42 %	18,18 %	81,82 %	72,73 %	27,27 %	60,61 %	39,39 %
3º de ESO	38,46 %	61,54 %	7,69 %	92,31 %	90,38 %	9,62 %	86,54 %	13,46 %
4º de ESO	65,52 %	34,48 %	24,14 %	75,86 %	86,21 %	13,79 %	68,97 %	31,03 %

Fuente: elaboración propia

Lo primero que puede apreciarse es que no se produce un aumento progresivo en cuanto al reconocimiento de las marcas lexicográficas a medida que se eleva el nivel de instrucción. Lo esperable sería que 4.º de ESO obtuviera los mejores resultados de aciertos. Sin embargo, podemos observar que en las marcas *prep*. y *coloq*. ofrece porcentajes de aciertos inferiores a tercero.

Las abreviaturas *f*. y *tr*. manifiestan nuevamente resultados similares entre 1.º y 3.º, y 2.º y 4.º. Mientras el primer y tercer nivel alcanzan los porcentajes de respuestas erróneas más altos, segundo y cuarto obtienen los mejores porcentajes de aciertos.

Este paralelismo, sin embargo, no se observa en las abreviaturas *prep*. y *coloq*., pues, como ya hemos adelantado, tercero acumula el mayor número de aciertos, seguido de cuarto, mientras que primero y segundo obtienen los peores datos.

Por último, en cuanto a los motivos de consulta del diccionario, hemos analizado únicamente los resultados de búsquedas vinculadas a "semántica", "sinónimos y antónimos" y "valores diafásicos o diastráticos", porque son estos los que han arrojado datos más reveladores en cuanto a la variable curso:

TABLA 4. Finalidad de las consultas y frecuencia según la variable curso

Curso	Opción	Semántica	Sinónimos y antónimos	Valores diafásicos o diastráticos
1º de ESO	Nunca	5,13 %	46,15 %	76,92 %
	Pocas veces	33,13 %	33,33 %	20,51 %
	A menudo	41,03 %	20,51 %	0 %
	Siempre	20,51 %	0 %	0 %
2º de ESO	Nunca	3,03 %	30,30 %	42,41 %
	Pocas veces	15,15 %	33,33 %	39,39 %
	A menudo	36,36 %	24,24 %	15,15 %
	Siempre	45,45 %	12,12 %	3,03 %
3º de ESO	Nunca	5,77 %	42,31 %	78,85 %
	Pocas veces	23,08 %	44,23 %	15,38 %
	A menudo	36,54 %	13,46 %	5,77 %
	Siempre	34,62 %	0 %	0 %
4º de ESO	Nunca	0 %	34,48 %	72,41 %
	Pocas veces	17,24 %	34,48 %	13,79 %
	A menudo	41,38 %	27,59 %	13,79 %
	Siempre	41,38 %	3,45 %	0 %

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que, como ya habíamos adelantado, el principal motivo por el que el alumnado acude al diccionario es para realizar búsquedas sobre el significado de las palabras, podemos apreciar que existen diferencias entre los intereses de los estudiantes dependiendo del curso en que se encuentren. Segundo y cuarto lo consultan con más asiduidad que tercero o primero para averiguar el significado de las palabras. Las búsquedas de sinónimos y antónimos también parecen atraer más al alumnado de segundo y cuarto, frente a tercero, que concentra los mayores porcentajes de respuestas en las opciones "nunca" y "pocas veces" seguido de primero.

Por último, en cuanto a los valores diafásicos y diastráticos destaca el segundo nivel, pues presenta el mayor porcentaje de respuestas en "a menudo" y "pocas veces", al contrario que el resto de los niveles, que muestran resultados en torno al 72 % o 78 % en la opción "nunca".

5. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio muestran que alumnado no utiliza el diccionario con asiduidad y, cuando lo hace, parece ser más bien por

indicación del profesorado que por propia iniciativa. Además, el análisis de la variable curso puso de manifiesto que las consultas al diccionario sin la consigna del docente no aumentan de forma progresiva a medida que se eleva el curso en que se encuentra el alumnado. Y aunque, como puede verse en el trabajo de Marco Martínez (2022), desde la perspectiva de los docentes el uso autónomo del diccionario por parte de los estudiantes parece estar cada día más asentado, lo cierto es que también los datos de este estudio revelan que no se está fomentando el aprovechamiento de los repertorios léxicos para la enseñanza de otros ámbitos lingüísticos, como la morfología. De la misma forma, el alumnado que participó en nuestras encuestas también manifestó en su mayoría que el uso que hacen del diccionario se limita generalmente a buscar los significados de las palabras que no entienden y, en menor medida, a realizar consultas de carácter gramatical u ortográfico. Además, las dificultades que, al menos en el marco de nuestra investigación, muestra el alumnado a la hora de reconocer abreviaturas de uso muy común en los repertorios léxicos podría estar revelando una formación deficiente en el manejo de este tipo de obras, no solo por parte de los estudiantes, sino también del profesorado. Como han señalado autores como Castillo Carballo y García Platero (2003), que los docentes tengan un conocimiento limitado en materia lexicográfica puede provocar que tiendan a obviar o subestimar su utilidad como instrumento para la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha supuesto solo una investigación de carácter exploratorio que pretende aproximarse a la realidad de las aulas, para conocer en qué medida las obras lexicográficas forman parte de la vida diaria del alumnado de Secundaria y hasta qué punto rentabilizan su uso. Sin embargo, a pesar de que creemos que es necesario ampliar el estudio con otros centros educativos para poder arrojar un poco más de luz en estas cuestiones, consideramos que los resultados ofrecen una tendencia que, como hemos podido observar, parece ser común a la de otros estudios realizados en contextos distintos: el diccionario no recibe la atención que se esperaría en las aulas, a pesar de que es una de las herramientas

indispensables para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, como establece el currículo de Educación Secundaria.

Por todo esto, consideramos que se deberían plantear líneas de actuación didáctica que ayuden a explotar todo el potencial que los repertorios léxicos pueden ofrecer en el aula. Desde nuestra perspectiva creemos que, en primera instancia, es necesario concienciar al profesorado del carácter multidisciplinar del diccionario como herramienta de aprendizaje eficaz en todas las materias. Para ello, sería necesario que en los centros educativos se propongan iniciativas que trabajen de manera transversal con los repertorios léxicos. Asimismo, se requiere del profesorado de Lengua Castellana y Literatura una mayor formación en contenidos lexicográficos que permita rentabilizar de manera óptima el empleo del diccionario en el aula. En cuanto al alumnado, consideramos que habría que prestar una mayor atención a las necesidades educativas que puedan manifestar en cuanto al manejo de los diccionarios e incentivar la elaboración de sus propios corpus léxicos a partir de este instrumento. En este sentido, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias ha puesto en marcha recientemente la aplicación web LexiCán, diseñada para la creación de diccionarios individuales o de uso compartido en el aula. Por último, consideramos que el acercamiento del alumnado del siglo XXI a los repertorios léxicos debe incentivarse mediante la utilización de diccionarios electrónicos escolares que permitan un acceso ágil y más conectado con su entorno e intereses. El empleo de este tipo de recursos y el diseño de actividades que motiven su uso redundarán, sin duda, en la mejora no solo de su competencia léxica, sino también de sus habilidades lingüísticas.

7. REFERENCIAS

Águila, G. (2009). Los diccionarios electrónicos del español. Arco Libros S.L.

Alvar, M. (1996). El diccionario en la enseñanza de la lengua. En Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En B. Mantecón, F. Zaragoza (Coords.), La gramática y su didáctica: actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995 (pp. 75-88). Miguel Gómez Ediciones

Alvar, M. (1998). Consideraciones sobre los diccionarios de carácter didáctico. En C. de Paepe y N. Delbecque (Coords.), Estudios en honor del profesor Josse de Kock (pp. 23-28). Leuven University Press

Alvar, M. (2001). Los diccionarios y la enseñanza de la lengua. En M. C. Ayala (Coord.), Diccionarios y enseñanza (pp. 13-30). Editorial Universidad de Alcalá

Alvar, M. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Arco Libros S.L.

Ayala, M. C. y Medina, A. M. (2008). Una aproximación a la lexicografía didáctica: los últimos diccionarios para la enseñanza secundaria. En D. Azorín, M. B. Alvarado, J. C. de Benito, M. I. Guardiola i Savall, R. M. Lavale-Ortiz, C. Marimón, J. J. Martínez, X. A. Padilla, H. Provencio, I. Santamaría-Pérez, L. Timofeeva, E. Toro (Coords.), El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica (pp. 411-416). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Azorín, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA), 14, 19-44

Castillo, M. A. y García J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En A. M. Medina (Ed.), Lexicografía española (pp. 333-351). Ariel Lingüística

Cruz, S. y Ramírez I. (2022). El diccionario en el aula del siglo XXI: ¿presente o ausente? En R. A. Martín (Ed.), La enseñanza del léxico (pp. 205-226). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0334

Gutiérrez, S. (2020). Híbridos ortográficos. En S. Muñoz (Dir.), Crónica de la lengua española 2020 (pp. 302-345). Espasa

Hernández, H. (1989). Los diccionarios de orientación escolar. De Gruyter

Hernández, H. (1990). La lexicografía escolar española: visión crítica, Tabanque. Revista pedagógica, 6, 85-94

Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario en el aula. En S. Montesa, A. Garrido (Coords.), El español como lengua extranjera. De la teoría al aula (pp. 189-200). III Congreso Nacional de ASELE

Hernández, H. (1998). La lexicografía didáctica del español: Aspectos históricos y críticos. En M. T. Fuentes y R. Werner (Eds.), Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos (pp. 49-79). Vervuert

Hernández, H. (2003). La lexicografía escolar del español: desde sus orígenes hasta su consolidación, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, I, 7-25

Maldonado, C. (1998). El uso del diccionario en el aula. Arco Libros S.L.

Maldonado, C. (2012). Diccionarios y educación: ¿una relación de compromiso? En A. Nomdedeu, E. Forgas y M. Bargalló (Eds.), Avances de lexicografía hispánica, 1, 9-28. Universitat Rovira i Virgili

Marco, L. (2022). ¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria. Tejuelo, 35.1, 175-208. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.175

Prado, J. (2004). Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI. La Muralla

Prado, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, XXIX, 19-28

Prado, J. (2009). El uso del diccionario en el aula. Estrategias y actividades 1. Grupo Editorial Universitario

Rodríguez, S. (2016). Introducción a la lexicografía. Síntesis

Rodríguez, T. I. (2017). La lexicografía y el diccionario como herramienta en la Enseñanza Secundaria: Unidades de Trabajo [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Depósito digital de documentos de la UAB. https://bit.ly/3JOUgWt

Sánchez, T. (2003). Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI. Revista de Lexicografía, 9, 175-188

Suárez, J. R. (2016). Didáctica del Vocabulario. En J. L. Correa, Á. Perera, M. Sánchez y J. R. Suárez (Eds.). Habilidades Lingüísticas I: Didáctica de la Lengua Oral (pp. 131-153). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PEQUESAFA AVENTURA. UN MICROPROYECTO DE INNOVACIÓN INTERNIVELAR DE EDUCACIÓN MOTRIZ INFANTIL POR AMBIENTES DE APRENDIZAJE EDUCATIVOS SISTÉMICOS GAMIFICADOS

DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS
Centro Universitario Sagrada Familia (adscrito a la Universidad de Jaén)

MANUEL LUCENA ZURITA
Centro Universitario Sagrada Familia (adscrito a la Universidad de Jaén)

PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN
Universidad de Jaén

JUAN PÁRRAGA MONTILLA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La etapa de educación infantil (E.I.) abarca un periodo clave para el desarrollo psicomotor y cognitivo del alumnado. La educación motriz (E.M.) a través del juego educativo y de los ambientes de aprendizaje educativos sistémicos, nos proporciona un marco metodológico de referencia idóneo para favorecer un desarrollo motor, cognitivo y socioafectivo integral, saludable e inclusivo.

PequeSAFA Aventura es un microproyecto de innovación internivelar de carácter cooperativo, como parte de un proyecto de innovación multidisciplinar para el desarrollo de las competencias clave para alumnado del grado de maestro/a en educación infantil y primaria, desarrollado en el Centro Universitario Sagrada Familia (adscrito a la Universidad de Jaén), para dar respuesta a la necesidad de promover un desarrollo armónico infantil, de la sensorio-motricidad, de las capacidades perceptivo-motrices, de las habilidades locomotrices y manipulativas y de algunas habilidades genéricas, en un contexto que favorezca las relaciones socio

afectivas positivas, el respeto a las diferencias, a las normas y la asunción de responsabilidades, así como la mejoras cognitivas derivadas de la necesidad de superar retos y solucionar problemas, tomar decisiones de manera autónoma o consensuada entre diferentes alternativas y evaluar las consecuencias mediante un proceso de retroalimentación que favorecerá el avance y la mejora tanto desde el éxito como desde el fracaso.

En todo este proceso, queremos destacar la importancia de la motivación. Para ello, nuestra propuesta usará algunos elementos de la gamificación para potenciar los propios elementos motivadores intrínsecos a los juegos educativos motrices. Concretamente, entre todos los elementos que componen la gamificación como perspectiva metodológica, elegimos el establecimiento de un sistema de recompensas y el uso de una narrativa (Chou, 2019; Marczewski, 2018; Werbach y Hunter, 2020), como los más idóneos y operativos en el seno de nuestro microproyecto

1.1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, debemos contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, afectiva, social, sensorial, comunicativa, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia democrática.

Cualquier propuesta curricular en esta etapa, debe tratar de explotar el potencial del alumnado dentro de un contexto seguro, afectuoso y favorecedor de comportamientos cooperativos, tratando de fomentar el desarrollo socioemocional, cognitivo y físico-motriz, en un contexto de práctica activo, interactivo y lúdico.

Por lo tanto, siguiendo los principios fundamentales que deben regir las propuestas educativas, así como las orientaciones metodológicas para

tener en cuenta en el diseño de situaciones de aprendizaje en E.I, nuestro microproyecto de innovación basado en ambientes de aprendizaje educativos sistémicos gamificados para trabajar los contenidos y objetivos específicos de la E.M.[651], tiene una perspectiva de globalidad, un marcado carácter inclusivo y un enfoque integrador de las experiencias y aprendizajes, que les dote de significatividad, usando para ello una metodología activa, motivadora, lúdica, participativa y favorecedora tanto del trabajo individual como del trabajo cooperativo, desde el respeto a las diferencias individuales.

Por último, *PequeSAFA* Aventura, contribuirá a la consecución de algunos de los objetivos de la etapa (Decreto 100/2023 de 9 de mayo; Orden 30 de mayo de 2023):

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, favoreciendo la adquisición de hábitos de vida saludable, y desarrollar valores relacionados con la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.

d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

g) Iniciarse en el movimiento, el gesto y el ritmo y en las habilidades lógico- matemáticas, en la lectura y en la escritura.

h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres, favoreciendo el logro de una sociedad libre e igualitaria.

---

[65] Rigal (2006) considera la E.M. como la parte de la Educación Física que se trabaja en la etapa de E.I. Esta concepción de E.M. es la que usaremos en este trabajo.

1.2. LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EDUCATIVOS SISTÉMICOS (ABAES) EN EDUCACIÓN FÍSICA

1.2.1. Definición de ambiente de aprendizaje. La importancia de la interacción espacio-discente

Se trata de un término con múltiples significados e incluso diferentes acepciones (Latorre et ál., 2017).

Sus orígenes proceden de investigaciones realizadas por geógrafos, para integrar la acción humana en el entorno natural (Raichvarg, 1994), aunque también ha sido empleado en un contexto interdisciplinar (educación, psicología, ecología, etc.) que le ha conferido un carácter multívoco (Duarte, 2003)

Si nos centramos en el ámbito que es de nuestra competencia, el educativo, la necesidad de evaluar los ambientes de aprendizaje para tomar decisiones sobre su diseño y uso (Cleveland y Fisher, 2014), se ha convertido en una máxima fundamental para que tenga sentido su uso en las perspectivas metodológica que tratan de favorecer aprendizajes experienciales, situados, auténticos y centrados en la figura del discente como eje central. El análisis del espacio como elemento integrador de procesos de aprendizaje activos y significativos, debe abordarse desde la perspectiva de su consideración como un elemento pedagógico que interactúa con el discente, estableciéndose relaciones y significados (Barret et ál., 2015; Riera et ál., 2014)

1.2.2. La importancia de los ambientes de aprendizaje en la Educación Física

Desde hace algunas décadas, los ambientes de aprendizaje han sido empleados como una manera innovadora de utilizar los espacios como un recurso didáctico generador de aprendizajes vivenciales y de autonomía motriz, que puedan suscitar acciones motrices conducentes al desarrollo de contenidos y la consecución de objetivos propios de la Educación Física (E.F.) en Educación Primaria y de la E.M. en E.I. (Blández, 2017; Blázquez, 2017b)

Diferentes investigadores han abogado por esta concepción de ambientes de aprendizaje, en la que la intervención del docente se limita a la estructuración de los espacios con una determinada intencionalidad, a observar y guiar los procesos de aprendizaje, sin menoscabar el papel protagonista del discente, su plena autonomía, espontaneidad y libertad en la toma de decisiones para el desarrollo de las acciones motrices que considere oportunas, en un contexto organizativo que promocione la colaboración y la cooperación como estrategias de generación de un clima positivo y favorecedor del desarrollo personal (Gil, 2013; Torres, 2015)

1.2.3. La perspectiva educativa y sistémica de los ambientes de aprendizaje en E.F.

Las nuevas tendencias pedagógicas abogan por una concepción holística de las propuestas prácticas a implementar tanto en la E.I. como en la Educación Primaria. Sin embargo, también es cierto que existe debate entre los que apuestan por trabajar los contenidos de la E.F. desde esta perspectiva global y holística y los que consideran importante aprovechar la profundidad que proporcionan posicionamientos didácticos más analíticos y sistematizados.

En la línea de la propuesta realizada por Castañer y Camerino (2006), pensamos que la integración de ambas perspectivas, es decir, una perspectiva *sistémica,* para desarrollar el trabajo desde una visión de conjunto que permita a su vez profundizar en la importancia de los componentes, es la más interesante para el diseño de ambientes de aprendizaje en E. F., puesto que permitiría su implementación para favorecer aprendizaje motrices en los que la interrelación entre capacidades y habilidades perceptivo-motrices, la cognición y las relaciones socio-afectivas, sea tan importante, como privilegiar alguna de ellas en función de las necesidades individuales o colectivas.

La razón de "apellidar" *educativos*, a nuestra propuesta de ambientes de aprendizaje para trabajar la E.M. en E. I., se fundamenta en dos ejes:

1- Tendrán características propias de los ambientes de aprendizaje constructivistas (Herrington et ál., 2014; Loyens y Gijbels, 2008, Ozgul et ál., 2018, Manjón et ál., 2021; Manjón y Lucena, 2022):
    a. Fomento la adquisición de aprendizajes mediante un proceso de construcción activa, conectándolos con otros previamente adquiridos.
    b. Promoción del aprendizaje cooperativo, de la interacción, el diálogo y la toma conjunta de decisiones para la resolución de los retos motrices planteados.
    c. Apuesta por la autorregulación del alumnado, gracias a la determinación de objetivos claramente definidos.
    d. Desarrollo de situaciones de aprendizaje conectadas con problemas cotidianos, favoreciendo el razonamiento y resolución de problemas, del alumnado.
    e. Estimulación de la reflexión significativa y la autoevaluación, incitando al alumnado a demostrar su nivel de desempeño, a la extracción de conclusiones y a la identificando vulnerabilidades, tomando como referencia criterios claros y comprensibles.
2- Utilizarán el *juego educativo motriz* como recurso didáctico principal. Éste tiene unas características que encajan a la perfección en nuestro modelo de ABAES: se trata de propuestas lúdicas que abarcan objetivos físico-motrices, cognitivos y socioafectivos; ofrecen *retos superables* o situaciones motrices problemáticas cuyo nivel de complejidad requiera poner en juego las capacidades, habilidades y conocimientos, previamente interiorizados; favorecen la cooperación y la igualdad de oportunidades; determinan un marco de referencia normativo y organizativo que optimice el tiempo de compromiso motor, sin perder de vista la seguridad de la práctica.

a. TIPOLOGÍA DE ABAES PARA *PEQUESAFA AVENTURA*

Aunque no es el objeto de este trabajo determinar qué estrategias y variables deben ser tenidas en cuenta para establecer uno u otro tipo de

ABAES, sí queremos mostrar una breve descripción de los tipos de ABAES existentes y las razones para decantarnos por uno de ellos en el desarrollo de nuestro microproyecto de innovación internivelar de carácter cooperativo.

Empleando como referencias los trabajos de Blázquez (2017a) sobre evaluación formativa; Haibach et ál. (2017) y Goodway et ál. (2021) sobre aprendizaje y desarrollo motor; Gentile (2000) sobre habilidades motrices; Mosston y Asworth (2008) sobre metodología; Ryan y Deci (2017) sobre motivación; hemos clasificado los ABAES en *cerrados/dirigidos/definidos*, *semiabiertos/semidirigidos/semidefinidos* y *abiertos/autodirigidos/indefinidos*. Básicamente, la distinción entre ellos se cimenta en el mayor o menor grado de intervención del docente y el mayor o menor grado de autonomía del alumnado. Esta gradación depende diferentes variables:

- La técnica-estilo de enseñanza/estrategia en la práctica seleccionados;
- La organización de las acciones motrices, la selección de los objetivos y contenidos;
- El establecimiento del marco normativo;
- El tipo de evaluación definida (sumativa o formativa);
- La tipología de tareas motrices a realizar;
- Los conocimientos previos del alumnado para superar los retos motrices;
- El tipo de *feedback* para dar a conocer el desempeño durante el proceso y el resultado del producto;
- El tipo de motivación (extrínseca o intrínseca)

Nuestro microproyecto de innovación, *PequeSAFA Aventura* es una propuesta práctica internivelar de E.M. en E.I. basada en ABAES *semidirigidos*. Ello se debe a que la situación de aprendizaje planificada se aborda desde una perspectiva metodológica en la que las variables determinantes se concretan de la siguiente manera:

- Técnica-estilo-estrategia en la práctica: instrucción directa con asignación de tareas en grupos reducidos y una estrategia en la práctica global modificando la situación real.

- Organización de las acciones motrices establecidas con agrupamientos establecidos por el docente, espacios invariables y materiales con movilidad definida por el docente o la propia tarea motriz.
- Reglamento o normas establecidos por el docente y en parte por el discente.
- Tareas motrices moderadamente cerradas y abiertas con movilización corporal y manipulación de objetos.
- Selección de objetivos realizada a priori por el docente.
- *Feedback* extrínseco (descriptivo, explicativo).
- Motivación extrínseca (regulación identificada).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- A. Favorecer la consecución de los objetivos y las competencias específicas de la etapa de E.I., directamente relacionadas con el desarrollo de la E.M. en E.I.
- B. Promover la utilización de los ambientes de aprendizaje educativos sistémicos, como una metodología activa e inclusiva para conciliar los dominios afectivo, social, cognoscitivo y psicomotor.
- C. Planificar, programar y desarrollar microproyectos de innovación cooperativos internivelares entre alumnado universitario y alumnado de E.I.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A.i. Conseguir el desarrollo de los objetivos y contenidos específicos, de la E.M. infantil.
- A.ii. Desarrollar las competencias específicas del currículo de E.I., directamente relacionadas con la E.M.
- B.i. Diseñar situaciones de aprendizaje de E.M., con ambientes de *ABAES semidirigidos y gamificados*, como marco de referencia metodológico, organizativo y motivacional.
- B.ii. Emplear agrupamientos heterogéneos cooperativos para la superación de retos motrices desde una perspectiva inclusiva.
- C.i. Diseñar sesiones de E.M. infantil mediante *ABAES semidirigidos y gamificados*, desde la asignatura de Motricidad y Salud de 2º de Grado en E.I.
- C.ii. Poner en práctica sesiones de E.M. infantil mediante *ABAES semidirigidos y gamificados*, con alumnado real.

3. METODOLOGÍA

La implementación de *PequeSAFA Aventura* como práctica innovadora, consistió en el desarrollo de un intenso proceso sistemático con cuatro fases claramente diferenciadas.

1- *Primera fase*: planificación y programación de ambientes de aprendizaje educativos sistémicos gamificados, de E.M para E.I.
2- *Segunda fase*: Organización y estructuración de 5 ambientes de ABAES *semidirigidos*.
3- Tercera fase: Preparación (construcción de los ABAES gamificados) y desarrollo de *PequeSAFA Aventura*.
4- Cuarta fase: Evaluación del microproyecto por parte del alumnado universitario implicado y los tutores del alumnado de E.I. participante.

3.1. PRIMERA FASE: PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE PEQUESAFA AVENTURA

En primer lugar, se estableció una organización basada en la utilización de cuatro espacios a cubierto del centro educativo, para la implementación de cinco ABAES semidirigidos en los que participarían alumnado de 3, 4 y 5 años, de la etapa de E. I.

En segundo lugar, se pidieron los permisos oportunos a la dirección del centro educativo y se informó a las tutoras de los grupos de E.I. participantes, sobre las características y finalidad del microproyecto: objetivos, contenidos, competencias específicas a desarrollar, así como el marco metodológico de la propuesta y el cronograma para su desarrollo. También se procedió a informar al profesorado especialista de E.F. de la fecha y el horario de utilización de las instalaciones solicitadas y se pidió su consentimiento.

En tercer lugar, tras recibir la conformidad tanto de la dirección del centro, como de las tutoras de los grupos de E. I. y de los especialistas de E.F., se procedió a establecer unas pautas organizativas de referencia para poder programar los juegos educativos motrices que conformarían los ABAES semidirigidos de E.M. en E.I. de *PequeSAFA Aventura*:

- Reparto de los contenidos de la E.M. sobre los que trabajar entre los ocho grupos prácticos del alumnado de la asignatura de Motricidad y Salud y de los espacios de práctica para desarrollar los ABAES semidirigidos (tabla 1).

***TABLA 1**. Reparto de contenidos de E.M. y de espacios para los ABAES entre los grupos prácticos de la asignatura Motricidad y Salud.*

GRUPO 1: ACTIVIDAD TÓNICO POSTURAL, RESPIRACIÓN, RELAJACIÓN (ATPR)	AULA PSICOMOTRICIDAD 1
GRUPO 2: LATERALIDAD Y ESPACIALIDAD (LE)	PABELLÓN 2
GRUPO 3: SENSOPERCEPCIONES Y COORDINACIÓN (SECO)	AULA PSICOMOTRICAD 2
GRUPO 4: TEMPORALIDAD Y RITMO (TRIT)	SALA DE LOS ESPEJOS 1
GRUPO 5: DESPLAZAMIENTOS Y SALTOS (DS)	GIMNASIO 1
GRUPO 6: LANZAMIENTOS Y RECEPCIONES (LR)	GIMNASIO 2
GRUPO 7 : GIROS Y EQUILIBRIO (GE)	SALA DE LOS ESPEJOS 2
GRUPO 8: BOTE, CONDUCCIÓN, GOLPEO (BCG)	PABELLÓN 1

– Desarrollo de varias actividades grupales cooperativas, con el alumnado de la asignatura de Motricidad y Salud de 2º curso del Grado de Maestro en E.I.:

a. Establecimiento de los aspectos teórico-prácticos necesarios: justificación teórica de la importancia de los diferentes contenidos y objetivos de la E.M. en la etapa de E.I.
b. Planificación y programación de una situación de aprendizaje para trabajar los contenidos de la E.M. en E.I.:
   i. Establecimiento de la concreción curricular (tabla 2): selección de los saberes básicos y objetivos relacionados directamente con la E.M., las competencias específicas a desarrollar y los criterios de evaluación a tener en cuenta;

TABLA 2. *Situación de aprendizaje PequeSAFA Aventura. Identificación Justificación y concreción curricular.*

<table>
<tr><th colspan="3">ESQUEMA DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE</th></tr>
<tr><th colspan="3">IDENTIFICACIÓN</th></tr>
<tr><td>ELECCIÓN DEL TEMA: ABAES SISTÉMICOS SEMI-DIRIGIDOS PARA LA E.M EN E.I.</td><td colspan="2">RETO/PROBLEMA/DETECCIÓN DE IDEAS PREVIAS:
La etapa de E.I. abarca un periodo clave para el desarrollo psicomotor y cognitivo del alumnado. La E.M. a través del juego educativo motriz favorecerá un desarrollo motor, cognitivo y socioafectivo integral, saludable e inclusivo, desde una perspectiva metodológica lúdica y sistémica. Con ello se dará respuesta a la necesidad de promover un desarrollo armónico de la sensoriomotricidad, de las capacidades perceptivo-motrices, de las habilidades locomotrices y manipulativas, de la coordinación, el equilibrio y de las habilidades motrices genéricas (bote, conducción, golpeo).</td></tr>
<tr><td>TÍTULO: PEQUESAFA AVENTURA</td><td>CURSO: 3, 4, 5 AÑOS</td><td>TEMPORALIZACIÓN: 18/05/2023</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. JUSTIFICACIÓN:
Desarrollada en el apartado 1.</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL
Itinerario tematizado mediante ABAES semidirigidos gamificados, con juegos educativos de E. M, en el que los niños tendrán que superar diferentes retos, dentro de una aventura lúdica, motivante y divertida.</td></tr>
<tr><td colspan="3">CONCRECIÓN CURRICULAR</td></tr>
<tr><td colspan="3">COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (CE)
Área 1. Crecimiento en armonía: CE1; CE3; CE4.
Area 2. Descubrimiento y exploración del entorno: CE1; CE2.;. CE3.
Área 3: Comunicación y representación de la realidad: CE1; CE2; CE3.</td></tr>
</table>

ÁREA/S	CRITERIOS EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
Área 1: Crecimiento en armonía	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 3.2; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6.	A. El cuerpo y el control progresivo del mismo: CA.02.A.01; CA.02.A.02; CA.02.A.03; CA.02.A.04; CA.02.A.05; CA.02.A.06; CA.02.A.07; CA.02.A.08 B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad: CA.02.B.02; CA.02.B.03; CA.02.B.04; CA.02.B.05 . C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno: CA.02.C.04; CA.02.C.07 . D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás: CA.02.D.04; CA.02.D.05; CA.02.D.07.
Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno	1.1; 1.2; 1.3; 1.5; 1.7; 2.1; 2.2; 2.4; 3.2.	Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios: DEE.02.A.01; DEE.02.A.02; DEE.02.A.03; DEE.02.A.06; Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad: DEE.02.B.01; DEE.02.B.02.
Área 3: Comunicación y representación de la realidad	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 2.1; 2.2; 2.5; 3.2; 3.5;	A. Intención y elementos de la interacción comunicativa: CRR.02.A.01; F. El lenguaje y la expresión musicales: CRR.02.F.01: CRR.02.F.02. H. El lenguaje y la expresión corporales: CRR.02.H.01.; CRR.02.H.02.
ORIENTACIONES PARA LA COMPETENCIA ESPECÍFICA Para el desarrollo de las competencias específicas, la situación de aprendizaje se abordará desde una perspectiva metodológica por ambientes de aprendizaje educativos sistémicos semidirigidos (definición descrita en el subapartado 1.3.)		
CONEXIÓN CON EL PERFIL COMPETENCIAL AL FINALIZAR CADA CICLO/PERFIL DE SALIDA Descriptores operativos: CCL1; CPSAA1; CPSAA3; CPSAA4; CC3; CE2; CCEC2; CCEC3.		

Fuente: Elaboración propia

ii. Diseño una secuencia didáctica con sesiones de E.M. para cubrir todos los objetivos y contenidos didácticos de la E.M. (tabla 3), a través de la programación de seis juegos educativos motrices por sesión, usando un modelo diseñado *ad hoc* (tabla 4). Cada grupo práctico realiza una sesión para el contenido de la E.M. adjudicado, escogiendo los objetivos y contenidos didácticos concretos a los que se podría contribuir a través de su propuesta práctica;

TABLA 3. *Áreas de trabajo y resumen objetivos y contenidos didácticos de la E.M. en E.I.*

ÁREA DE TRABAJO	Contenidos didácticos	Objetivos didácticos
Percepción corporal (actividad tónico postural)	Exploración del tono muscular y el control postural: Vivenciación de la actitud y la gestualidad corporal. Manifestación de estados emocionales. Imitación de acciones de animales, objetos, personajes etc. Atribución de propiedades físicas al cuerpo/conversión en objetos. Reconocimiento, imitación y reproducción de gestos y posturas corporales. Desinhibición y espontaneidad en los movimientos corporales mediante la música y el ritmo.	Explorar diferentes tipos de tonos musculares y posturas corporales. Liberar tensiones a través del movimiento espontáneo. Trabajar las diferentes actitudes y gestos. Reconocer posturas y gestos del cuerpo. Usar la gestualidad para expresar emociones, imitar personajes, animales u objetos. Usar la música y el ritmo como medio de moverse de forma libre y desinhibida.
Respiración	La espiración: soplado de globos, papeles de poco peso, etc. La inspiración. La respiración normal: respiración rítmica con inspiración nasal y espiración bucal y nasal.	Experimentar la respiración rítmica con inspiración nasal y espiración bucal y nasal. Mejorar el control de la espiración y la inspiración a través de juegos.
Relajación	Trabajo de la relajación asociada a la respiración. Técnicas de relajación para la regulación voluntaria del tono muscular. Contracción y descontracción de los diferentes segmentos corporales.	Conocer técnicas adaptadas de relajación. Mejorar la regulación voluntaria del tono muscular mediante actividades de contracción y descontracción de los segmentos corporales.
Imagen corporal	Conocimiento del propio cuerpo. Señalamiento y diferenciación de las partes corporales y partes simétricas en sí mismo y en los demás. Posibilidades de movimiento. Independencia segmentaria y movilidad articular en sí mismos y en los demás. Posturas corporales, gestualidad y acciones características de las diferentes partes del cuerpo. Actividades globales. Desplazamientos habituales y no habituales, manipulaciones, luchas, giros, balanceos, trepas, equilibraciones, etc.)	Conocer el propio cuerpo y diferenciar sus partes, sus partes simétricas en sí mismos y comparándolas con las de otros). Conocer y vivenciar las posibilidades de movimiento segmentarias y articulares en sí mismos y en los demás. Conocer y vivenciar las posibilidades posturales y gestuales del cuerpo. Profundizar en las posibilidades de movimiento del cuerpo a través de la realización de actividades globales (desplazamientos habituales y no habituales, manipulaciones, saltos, giros y equilibraciones)
Lateralidad	Predominio lateral segmentario y visual Manipulación de diferentes objetos. Coordinación dinámica general y movilización segmentaria. Desarrollo y consolidación del predominio lateral. Coordinación óculo-manual y óculo pédica. Concepto de derecha e izquierda. Partes del cuerpo y su simétrica en uno mismo y en el	Descubrir el predominio lateral segmentario y visual, explorando y manipulando diferentes objetos. Practicar la movilización segmentaria y la coordinación dinámica general. Consolidar el predominio lateral desarrollando la coordinación óculo-manual y óculo-pédica. Vivenciar el concepto de derecha e izquierda a través del reconocimiento de las partes del cuerpo y las partes simétricas en sí mismos y los demás

Sensooercepciones	Visión: discriminación, exploración e identificación de formas, colores, patrones y objetos variando las posiciones espaciales. Oído: discriminación, exploración e identificación de sonidos cotidianos, ambientales, musicales y vocales con diferente intensidad y frecuencia. Olfato: discriminación, exploración e identificación de olores con diferente intensidad y calidad. Gusto: discriminación, exploración e identificación de sabores y texturas. Tacto: discriminación, exploración e identificación de texturas, temperaturas, formas, tamaños, superficies y consistencia. Propiocepción y cinestesia: discriminación, exploración e identificación de posturas corporales, posiciones espaciales estáticas y dinámicas, que involucren diferentes grados de control corporal, equilibrio y coordinación motriz. Interacción multisensorial: juegos educativos motrices que combinen los sentidos en el desarrollo de las habilidades motrices y expresivas, la curiosidad y la creatividad.	Observar el entorno a través del sentido de la vista. Explorar el entorno a través del sentido del oído. Experimentar en el entorno a través del sentido del gusto. Interactuar con el entorno a través del sentido del tacto. Percibir el cuerpo y su movimiento en el entorno, a través de estímulos propioceptivos y cinestésicos. Facilitar el reconocimiento y discriminación de estímulos sensoriales cotidianos visuales, auditivos, olfativos, gustativos, táctiles, propioceptivos y cinestésicos, a través de actividades sensoriales. Clasificar y diferenciar sonidos, olores y sabores, en función de diferentes atributos. Diferenciar los materiales en función de diferentes atributos, a través del tacto. Percibir y experimentar las sensaciones propioceptivas y cinestésicas asociadas diferentes posturas corporales que necesiten control, equilibrio y coordinación motriz. Promover el desarrollo de habilidades motrices, la expresión corporal de emociones, la curiosidad y la creatividad a través de la exploración sensorial combinada.
Coordinación y equilibrio	Coordinación dinámica general. Actividades globales (desplazamientos, saltos, giros, equilibraciones y combinaciones) Agilidad en el suelo (volteretas, equilibrios) Coordinación dinámica específica o segmentaria. Coordinación óculo-manual. Habilidades manipulativas: lanzamientos, recepciones, golpeos. Coordinación óculo-pédica. Habilidades locomotrices: golpeos, conducciones, intercepciones. Equilibrio. Estático. Progresión en dificultad modificando el tamaño, la superficie y la altura de la base de sustentación. Dinámico. Progresión en dificultad modificando la velocidad y ritmo de ejecución, el número de receptores sensoriales, planos y alturas. Progresión en dificultad combinando acciones locomotrices con otras habilidades. Combinaciones de acciones de equilibrio estático, dinámico, reequilibración y equilibración de objetos	Mejorar la coordinación dinámica general. Realizar actividades globales que impliquen desplazamientos, saltos, giros, equilibraciones o sus combinaciones. Desarrollar actividades de agilidad como los volteos o los equilibrios. Desarrollar la coordinación dinámica segmentaria. Mejorar la coordinación óculo-manual mediante habilidades manipulativas. Mejorar la coordinación óculo-pédica a través de habilidades locomotrices. Desarrollar el equilibrio estático. Progresar en la dificultad del equilibrio estático modificando el tamaño, la superficie y la altura de la base de sustentación. Desarrollar el equilibrio dinámico. Progresar en la dificultad modificando la velocidad y ritmo de ejecución, el número de receptores sensoriales, planos y alturas. Progresar en la dificultad combinando habilidades locomotrices con otras habilidades. Combinar equilibrio estático, dinámico, reequilibración y equilibración de objetos.

Percepción espacial	Nociones espaciales básicas. Direccionalidad y contrastes: arriba/abajo, delante/detrás, dentro/fuera, encima/debajo... Orientación espacial. Los reconocimientos topográficos, las evoluciones, los agrupamientos, las dispersiones, las localizaciones de objetos o sucesos en el espacio. Espacio propio. Reconocimientos topográficos de las partes del cuerpo, su ocupación espacial y la adaptación de su volumen a un espacio concreto. Espacio próximo y lejano. Zonas espaciales que ocupan los movimientos globales y segmentarios corporales. Estructuración espacial. Apreciación y mantenimiento de distancias, apreciación de trayectorias y de velocidades de objetos o sujetos. Representación espacial: ordenación, construcción, cambio, diferenciación, ocupación, intercepción.	Interiorizar las nociones espaciales básicas mediante el trabajo de la direccionalidad y los contrastes. Desarrollar la orientación espacial. Reconocer la topografía del cuerpo y del espacio, vivenciar evoluciones, agrupamientos, dispersiones y localizaciones de objetos o sucesos en el espacio. Conocer el espacio propio y adaptar su ocupación del espacio, según la topografía corporal y el volumen. Investigar el espacio próximo y lejano mediante movimiento globales y segmentarios. Desarrollar la estructuración espacial. Aprender a mantener distancias, apreciar trayectorias, distancias y velocidades de objetos o sujetos. Interiorizar conceptos de representación espacial (ordenar, construir, cambiar, diferenciar, ocupar, interceptar).
Percepción temporal	Orientación temporal El tempo personal, las localizaciones temporales, ajuste motor al tiempo, conceptos básicos de aceleración. Estructuración temporal Apreciación, comparación y vivenciación de diferentes de velocidades, concepto de duración. Nociones de simultaneidad, sucesión e intervalo. El ritmo. Adaptación del movimiento a diferentes ritmos y velocidades; intensidades, acentos y compases del sonido. Ajuste y sincronización de movimientos a estímulos rítmicos. Diferenciación, interiorización y reproducción de diferentes cadencias mediante desplazamientos y actividades de expresión corporal.	Desarrollar la orientación temporal. Vivenciar e interiorizar el tempo personal, la localización de los sucesos en el tiempo, ajuste de los movimientos al tiempo, el concepto de aceleración. Experimentar los diferentes elementos de la estructuración temporal. Apreciar diferentes velocidades y duraciones. Experimentar y realizar acciones simultáneas, sucesivas e interválicas. Integrar los elementos básicos del ritmo. Adaptar el movimiento a diferentes ritmos y velocidades; intensidades y compases del sonido. Adaptar y sincronizar los movimientos a diferentes estímulos rítmicos. Diferenciar, interiorizar y reproducir corporalmente diferentes cadencias.

HMB*(los desplazamientos)	Desplazamientos activos. Habituales: Marcha y carrera. Orientación del cuerpo, cambios de sentido y dirección, detenciones, variación del ritmo. Combinación con otras HMB. No habituales: Cuadrupedia, trepas, reptaciones, propulsiones. Variación del número, las formas de apoyo, las superficies de contacto, la mecánica de la acción motriz Combinación con otras habilidades motrices básicas. Desplazamientos pasivos: transportes, arrastres y deslizamientos Variación de la mecánica y las condiciones de desplazamiento. Simultaneidad con otras acciones motrices.	Practicar diferentes desplazamientos activos. Realizar desplazamientos habituales: Marchar y correr Variar la orientación del cuerpo en el espacio, cambiar de sentido, dirección y ritmo. Combinar con otras HMB. Practicar cuadrupedias, trepas, reptaciones y propulsiones. Variar el número, las formas de apoyo, las superficies de contacto y la mecánica de la acción motriz. Combinar con otras HMB. Practicar diferentes desplazamientos pasivos: transportar, arrastrar, deslizar. Modificar la mecánica y las condiciones de desplazamiento. Combinar con otras acciones motrices.
HMB (los saltos)	El salto y sus fases (previa, impulso, vuelo, caída) Progreso en dificultad de la batida y de la caída Variación de la forma y la superficie de contacto, precisión a través de la equilibración. Enlace con otras acciones motrices.	Experimentar el salto y sus diferentes fases. Progresar la dificultad de la batida o impulso. Avanzar en la dificultad de la fase aérea. Incrementar progresivamente la dificultad de la caída.
HMB (los giros)	Los giros según el eje, el tipo de apoyo, su dirección y la posición inicial Progresión en la dificultad de los giros Variación y combinación de los ejes de giro. Cambio de la orientación en el espacio, de la mecánica o lugar de realización.	Vivenciar diferentes tipos de giros según, el eje, el tipo de apoyo, la dirección y la posición inicial en la práctica de los giros. Avanzar en la dificultad de los giros variándolos y combinándolos. Modificar la mecánica o el lugar de realización para progresar en la dificultad.
HMB (los lanzamientos)	Lanzamientos según el movimiento y su finalidad. Progresión en la dificultad de los lanzamientos. Modificación de distancias, ritmos de ejecución, dirección y sentido del lanzamiento. Combinación del lanzamiento con otras habilidades.	Vivenciar diferentes formas de lanzar según el movimiento y la finalidad Progresar en la dificultad de los lanzamientos modificando las distancias, los ritmos de ejecución, dirección y sentido. Incrementar la dificultad de los lanzamientos combinándolos con otras habilidades.
HMG**(bote)	Bote estático y dinámico. Superficies de rebote. Control, precisión y ajuste de fuerza y dirección del bote, según su finalidad Mejora de la coordinación ojo-mano en el bote. Concentración y atención durante el bote.	Practicar diferentes tipos de bote, en situaciones estáticas y dinámicas. Mejorar la coordinación ojo-mano al botar. Controlar la precisión y ajuste de la fuerza y dirección del bote. Mejorar la capacidad de atención y concentración, para reaccionar al bote.
HMG (conducción)	Conducción con diferentes partes del cuerpo, variando dirección y velocidad. Mejora de la coordinación viso-motriz en el seguimiento, control y mantenimiento del objeto en movimiento.	Aprender a conducir objetos utilizando diferentes partes del cuerpo, en diferentes direcciones y con diferentes velocidades. Desarrollar coordinación viso-motriz para seguir, controlar y mantener el objeto durante la conducción.

HMG (golpeo)	Diferentes tipos de golpeo variando las partes del cuerpo o usando implementos seguros. Precisión y fuerza en los golpeos. Coordinación y tiempo de reacción en los golpeos. Adaptación a la trayectoria y velocidad del objeto a golpear.	Realizar diferentes tipos de golpeo con distintas partes corporales o con implementos de material adaptado y seguro. Ajustar la fuerza y la precisión en los golpeos, variando los objetivos. Mejorar la coordinación ojo-mano al enfocar el objetivo y realizar el golpe en el momento adecuado. Realizar golpeos en situaciones dinámicas y de juego, para adaptarlos a los cambios de posición y velocidad.

*Habilidades motrices básicas
**Habilidades motrices genéricas
Fuente: elaboración propia. Adaptado y ampliado de Latorre y López (2008)

***TABLA 4**. Modelo para el diseño de juegos educativos motrices en E.F.*

Edad alumnado:	Curso y etapa educativa	
Contenido general de la E. F. (E. M., en E.I.)		
Objetivos didácticos		
Contenidos didácticos		
Materiales necesarios		
Organización del espacio, materiales y agrupamientos	Desarrollo del juego	Normas de funcionamiento, seguridad y/o comportamiento

Fuente: elaboración propia

iii. Trabajo cooperativo para la gamificación de cinco ABAES, seleccionados por el alumnado, elaborando decoración para tematizarlos y un sistema de recompensas (monedas e insignias tematizadas) como instrumento de motivación y de reconocimiento del desempeño en el desarrollo de los juegos (figura 1, figura y figura 3).

Las monedas se emplearon como recompensa para los niños participantes, tras superar el reto motriz propuesto en cada uno de los juegos educativos motrices de los ABAES.

Las insignias se utilizaron como reconocimiento final tras la superación de los diferentes retos motrices propuestos en cada uno de los cinco ABAES.

La decoración, sirvió para tematizar los ABAES, como representación de la narrativa asociada a cualquier microproyecto educativo gamificado.

***FIGURA 1**. Decoración de los cinco ABAES semidirigidos de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. *Monedas para recompensar el logro en cada juego educativo motriz realizado en cada uno de los ABAES de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Insignias para recompensar la superación de los retos superados tras realizar los juegos educativos motrices de un ABAES en PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

3.2. SEGUNDA FASE: ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LOS ABAES SEMIDIRIGIDOS DE PEQUESAFA AVENTURA

Tras la programación de las sesiones de E.M. se realizó una selección de los juegos educativos motrices diseñados en la fase anterior. Concretamente, de los seis juegos que se programaron para cada sesión de E.M. para E.I., por cada uno de los ocho grupos prácticos de la asignatura de Motricidad y Salud, se escogieron entre dos y tres juegos educativos de cada sesión, debido a las restricciones de tiempo para la puesta en práctica de *PequeSAFA Aventura*. Éstos compondrían los juegos educativos motrices de cada uno de los cinco ABAES planificados y tematizados.

Además, los cinco grupos de E.I. participantes en *PequeSAFA Aventura*, fueron distribuidos en tres subgrupos cada uno, establecidos por orden alfabético, con modificaciones, siguiendo las orientaciones pedagógicas de las tutoras de cada grupo.

A continuación, mostramos la estructuración de los ABAES, su situación en los espacios de práctica habilitados y concedidos por el centro para el microproyecto, el reparto de juegos educativos motrices en cada uno de los ABAES y la ubicación de los subgrupos de E.I. en la primera rotación al inicio de la actividad (tabla 5).

TABLA 5. *Estructura organizativa PequeSAFA Aventura.*

	Espacio	Tipos juegos educativos motrices	Subgrupos E.I.
ABAES 1 (Peter Pan)	Pabellón 1	BCG1, BCG2, BCG3	5 AÑOS A1, 5 AÑOS A2, 5 AÑOS A3
ABAES II (El libro de la Selva)	Aula psicomotricidad	ATPR 1, ATPR 2, SECO 1, SECO 2	3 AÑOS B1, 3 AÑOS B2, 3 AÑOS B3
ABAES III (El circo)	Sala de los espejos	TRIT1, TRIT2, GE1, GE2	3 AÑOS C1, 3 AÑOS C2, 3 AÑOS C3
ABAES IV (Los piratas)	Pabellón 2	LE1, LE2, LE3	5 AÑOS B1, 5 AÑOS B2, 5 AÑOS B3
ABAES V (Mario Bros)	Gimnasio	DS1, DS2, LR1, LR2	4 AÑOS A1, 4 AÑOS A2, 4 AÑOS A 3

Fuente: Elaboración propia

Por último, la organización establecía que los niños rotaran por todos los juegos educativos motrices dentro de cada ABAES, cuando los

finalizaban y superaban el retro motriz propuesto, recibían las monedas de recompensa y al terminar su participación en el ABAES, una insignia. Después, avanzaban al siguiente ABAES acompañados por el alumnado universitario, siguiendo un sistema de evolución y acompañamiento que no reproduciremos por limitación de espacio.

3.3. TERCERA FASE: PREPARACIÓN (CONSTRUCCIÓN) Y DESARROLLO DE PEQUESAFA AVENTURA.

Tras las intensas fases preparatorias, la implementación de este microproyecto de innovación internivelar supuso la participación de 30 alumnos universitarios y 103 niños de E.I.

Para la construcción de los ABAES de *PequeSAFA Aventura* se invirtió un tiempo de dos horas, en la que cada grupo práctico de la asignatura de Motricidad y Salud decoró, tematizó y realizó el montaje de los juegos educativos motrices seleccionados, en el espacio de práctica asignado. Para el control de los materiales de E.F., utilizados para el montaje de los juegos educativos motrices, cada grupo práctico dispuso de una hoja de control donde dejar constancia de los materiales empleados y de la instalación de procedencia, asegurando un desmontaje y devolución a su lugar correspondiente, para evitar interferencias y problemáticas con el resto del profesorado usuario de esas instalaciones (especialistas de E.F. y tutoras de E.I.), en fechas posteriores.

Una vez preparados los ABAES y el sistema de recompensas, como parte del proceso de gamificación diseñado, se procedió a la recogida en sus clases y el acompañamiento al ABAES correspondiente, de los niños de E.I. De esto se encargó el alumnado universitario, para lo que se entrego un dossier organizativo, donde se definían los roles asignados a cada alumno universitario, durante las diferentes rotaciones hasta completar la participación en *PequeSAFA Aventura*:

- 1) Responsables de la recogida y acompañamiento al inicio de la actividad, durante su desarrollo y a la finalización de esta.
- 2) Responsables de explicar los juegos educativos motrices, acompañar durante su realización y dar *feedback*/motivar, al alumnado de E.I.

Finalmente, para asegurar el buen desarrollo de *PequeSAFA Aventura*, se diseñó un sistema de evolución por los diferentes ABAES, asignando un itinerario específico para cada subgrupo de alumnos de E.I., con unos tiempos de práctica y de cambio de actividad o de ABAES, escrupulosamente determinados e informados a los responsables del acompañamiento de cada uno de los subgrupos de E.I.

3.4. CUARTA FASE: EVALUACIÓN DEL MICROPROYECTO

Con la finalidad de tener una visión objetiva del menor o mayor éxito en la consecución de los objetivos programados, a través de la planificación, del funcionamiento y de la aportación competencial de este microproyecto internivelar cooperativo, se diseñó un doble sistema evaluativo:

1- Entrevistas informales para obtener una primera valoración tanto del alumnado universitario participante, como de las tutoras responsables de los grupos de E.I. participantes en *PequeSAFA Aventura*.
2- Evaluación formal a través de dos completos instrumentos diseñados "*ad hoc*", en formato digital, con la herramienta Google Forms y enviados a través del tablón de la plataforma Google Classroom, al alumnado universitario de la asignatura Motricidad y Salud, y a través de correo electrónico institucional, a las tutoras del alumnado de E.I. participante en la actividad[66]. Se aportan los enlaces para su consulta:
    a. Evaluación del alumnado universitario: *https://forms.gle/SJyLW9qR7XjHN8KZ8*
    b. Evaluación de las tutoras de E.I.: *https://forms.gle/iv1z2zX5vwGpnCcu5*

Cada uno de esos instrumentos disponía de varias dimensiones e ítems asociados a cada una de ellas:

- A. Datos sociodemográficos y académicos: 5 ítems
- B. Valoración general de la actividad: 1 ítem

[66] Los cuestionarios ad hoc, se diseñaron como instrumento para evaluar los diferentes microproyectos componentes del proyecto de innovación multidisciplinar. Para nuestro proyecto, concretamente, se evaluaron las competencias directamente relacionadas con la E.M.

- C. Valoración de la planificación de la actividad: 4 ítems
- D. Valoración del desarrollo de la actividad: 9 ítems,
- E. Valoración del nivel de aportación a las competencias clave de la actividad: 36 ítems (repartidos entre las 8 competencias clave del currículo educativo)
    - Competencia en comunicación lingüística (CL): 5 ítems
    - Competencia plurilingüe (CPL): 3 ítems
    - Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (CMCTI): 5 ítems
    - Competencia digital (CD): 5 ítems
    - Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): 5 ítems.
    - Competencia ciudadana (CC): 5 ítems.
    - Competencia emprendedora (CE): 3 ítems
    - Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): 5 ítems.

Para responder a los ítems de las diferentes dimensiones se utilizaron diferentes técnicas:

- A: respuestas cortas.
- B, C, D: escala Likert de 1 a 5.
- E: escala cualitativa (No se ha trabajado en este microproyecto, mejorable, suficiente, adecuada, excelente)

Con esta evaluación se pretende obtener información de las debilidades y fortalezas del microproyecto tanto a nivel estructural como de implementación y de su valor como herramienta de influencia positiva en el perfil competencial de los niños de E.I.

Analizaremos los resultados en el siguiente apartado. Como aclaración conviene destacar que al tratarse de:

4. RESULTADOS

La actividad se desarrolló con éxito. El trabajo de preparación, montaje, desarrollo de las actividades y acompañamiento de los niños de infantil, por parte del alumnado universitario, se produjo de manera satisfactoria, cumpliendo con los horarios y las rotaciones establecidas.

No hubo ningún incidente de seguridad ni lagunas en el desarrollo de la actividad, como consecuencia del seguimiento escrupuloso del plan de rotaciones y evolución preestablecido y el cumplimiento de los roles predeterminados que aseguraron una constante guía y acompañamiento del alumnado de E.I., tanto en la realización de los juegos educativos motrices, como en sus evoluciones entre juegos y entre ABAES.

Para asegurar el buen desarrollo organizativo de la actividad, no sólo se facilitó el dossier organizativo a los diferentes grupos prácticos universitarios, sino que se mantuvo una reunión informativa previa, para explicar el funcionamiento de la jornada, aclarar los roles establecidos y aclarar cualquier duda respecto a los itinerarios y el sistema de rotaciones y evolución planificado. Además, se creó un grupo en la aplicación de mensajería WhatsApp, formado por el alumnado universitario y el titular de la asignatura de Motricidad y Salud, para generar mensajes de alerta en los diferentes horarios establecidos para las rotaciones y cambios de ABAES, durante el desarrollo de *PequeSAFA Aventura.*

El alumnado participó activamente en los juegos educativos motrices planificados en cada uno de los ABAES desarrollados. Se aportan imágenes del desarrollo del evento, a modo de evidencia de su implementación exitosa (figura 4, figura 5, figura 6, figura 7 y figura 8).

4.1. EVIDENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE PEQUESAFA AVENTURA

***FIGURA 4**. Desarrollo y participación en ABAES 1 de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 5**. Desarrollo y participación en ABAES 2 de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 6**. Desarrollo y participación en ABAES 3 de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 7**. Desarrollo y participación en ABAES 4 de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 8**. Desarrollo y participación en ABAES 5 de PequeSAFA Aventura.*

Fuente: Elaboración propia

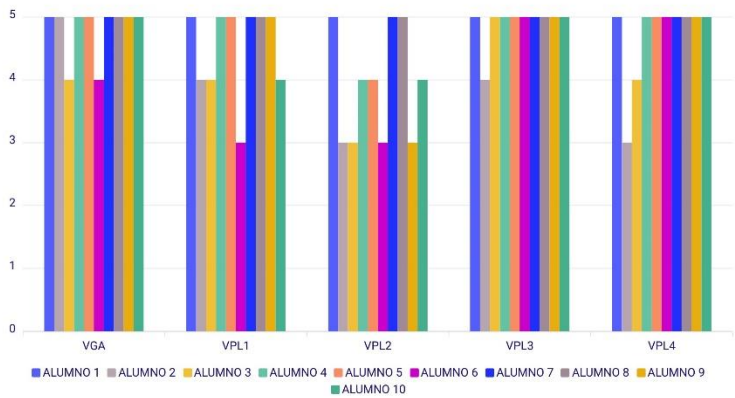
4.2. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE PEQUESAFA AVENTURA

Como hemos avanzado en el apartado anterior, para evaluar el mayor o menor grado de consecución de los objetivos previstos y desarrollo óptimo del microproyecto, se desarrollaron entrevistas informales para obtener una primera valoración tanto del alumnado universitario participante, como de las tutoras responsables de los grupos de E.I. Ambos colectivos coincidieron en valorar positivamente la buena organización de la actividad, la adecuación de los juegos educativos motrices propuestos, la motivación generada por la tematización y los elementos de gamificación empleados (sistema de recompensas) y el alto grado de diversión y alegría mostrado por los niños de E.I. Además, el alumnado universitario destacó la utilidad práctica del microproyecto y su valor para vivenciar la distancia entre lo aprendido teóricamente y la práctica real, determinada por el contexto y las características del alumnado.

Por último, mostramos un resumen de los resultados de las evaluaciones formales realizadas a través de los cuestionarios digitales enviados:

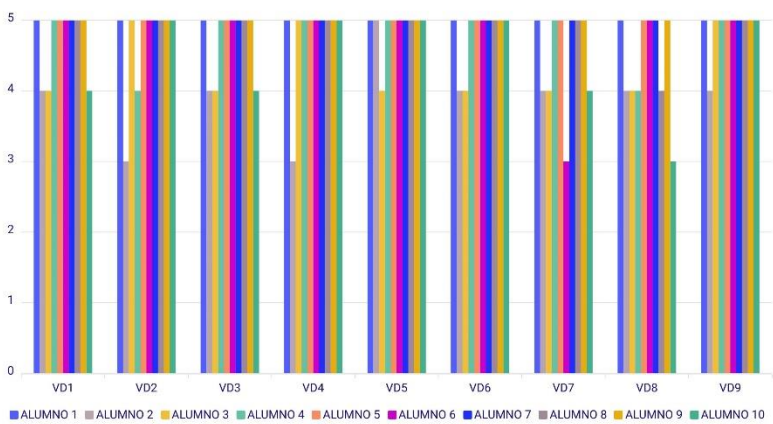
4.2.1. Resultados de evaluación formal del alumnado universitario

GRAFICO 1. *Valoración general (VG) y de la planificación de la actividad (VPL)*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *Valoración del desarrollo de la actividad.*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave en comunicación lingüística (CL)*

	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5
ALUMNO 1	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 2	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
ALUMNO 3	MEJORABLE	EXCELENTE	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
ALUMNO 4	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 5	EXCELENTE	EXCELENTE		ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 6	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 7	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 8	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 9	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 10	ADECUADA	EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA	EXCELENTE

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 4. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave personal, social y de aprender a aprender*

	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5
ALUMNO 1	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 2	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 3	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO
ALUMNO 4	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 5	EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA	ADECUADA	EXCELENTE
ALUMNO 6	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 7	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 8	EXCELENTE		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 9	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 10	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 5. *Valoración del nivel de consecución de la competencia ciudadana*

	NO SE TRABAJA	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5
ALUMNO 1		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 2		NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO
ALUMNO 3	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
ALUMNO 4		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 5		EXCELENTE	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 6		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 7		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 8						
ALUMNO 9	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 10		EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA	EXCELENTE	EXCELENTE

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 6. *Valoración del nivel de consecución de la competencia emprendedora.*

	NO SE TRABAJA	CC1	CC2	CC3
ALUMNO 1		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 2	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN			
ALUMNO 3		NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	EXCELENTE
ALUMNO 4		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 5		EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA
ALUMNO 6		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 7		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 8		EXCELENTE	EXCELENTE	
ALUMNO 9	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN	ADECUADA	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 10		EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

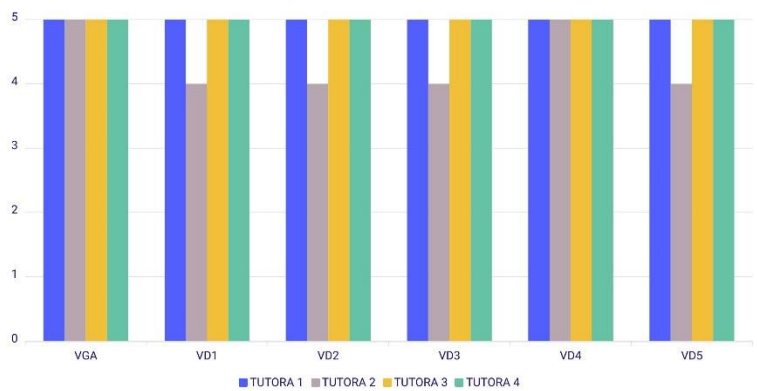
GRÁFICO 7. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave en conciencia y expresiones culturales*

	NO SE TRABAJA	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4	CCEC5
ALUMNO 1	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
ALUMNO 2		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 3		ADECUADA	EXCELENTE	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
ALUMNO 4		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 5		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 6		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
ALUMNO 7		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 8			EXCELENTE	EXCELENTE		
ALUMNO 9	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE
ALUMNO 10		EXCELENTE	EXCELENTE	EXCELENTE	ADECUADA	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Resultados de evaluación de las tutoras de E. I.

GRÁFICO 8*. Valoración general y del desarrollo de la actividad*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 9. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave en comunicación lingüística*

	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5
TUTORA 1	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
TUTORA 2	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
TUTORA 3	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	SUFICIENTE
TUTORA 4	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 10. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave personal, social y de aprender a aprender*

	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5
TUTORA 1	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA	NO SE HA TRABAJADO EN ESTE PROYECTO	ADECUADA
TUTORA 2	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	SUFICIENTE
TUTORA 3	SUFICIENTE	SUFICIENTE	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA
TUTORA 4	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 11. *Valoración del nivel de consecución de la competencia ciudadana*

	NO SE TRABAJA	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5
TUTORA 1	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
TUTORA 2		ADECUADA	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	MEJORABLE
TUTORA 3	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
TUTORA 4	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 12. *Valoración del nivel de consecución de la competencia emprendedora*

	NO SE TRABAJA	CC1	CC2	CC3
Tutora 1	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN			
Tutora 2		SUFICIENTE	SUFICIENTE	ADECUADA
Tutora 3	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN			
Tutora 4		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 13. *Valoración del nivel de consecución de la competencia clave en conciencia y expresiones culturales*

	NO SE TRABAJA	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4	CCEC5
TUTORA 1	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
TUTORA 2		SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE
TUTORA 3	IR A LA SIGUIENTE SECCIÓN					
TUTORA 4		ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA	ADECUADA

Fuente: Elaboración propia

4.3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS.

La participación en los cuestionarios fue dispar. Del total de 30 alumnos universitarios contestaron 10 (33%) y de las 5 tutoras de E.I. cuyos grupos de clase participaron en *PequeSAFA Aventura*, 4 (80%) contestaron a los cuestionarios.

Debemos tomar el análisis subsiguiente con las cautelas propias de una participación discreta por parte del alumnado. Sin embargo, la alta participación en la evaluación, de las tutoras, permite obtener unas conclusiones mucho más fiables, de su opinión.

La valoración general de la actividad es muy positiva. De los 10 alumnos, 8 le otorgan la máxima puntuación (5 puntos) y solo dos le otorgan 4 puntos (siendo también una valoración muy buena). Las 4 tutoras valoran la actividad con la máxima puntuación.

Respecto a la planificación de la actividad, solo fue valorada por el alumnado universitario, ya que la tutoras no participaron en esta fase, aunque sí fueron informadas. Aquí las puntuaciones también fueron muy positivas obteniendo las mejores puntuaciones los ítems relacionados con la claridad de los objetivos previstos y la dotación de los materiales necesarios y las puntuaciones más bajas el ítem relativo al tiempo que tuvieron para planificar el microproyecto (aunque las puntuaciones siguieron siendo buenas con 3 alumnos que le otorgaron la máxima puntuación, otros tres que lo valoraron con 4 puntos y cuatro alumnos que asignaron 3 puntos a este ítem)

La evaluación de la dimensión "desarrollo de la actividad" fue, de nuevo, óptima. Todos los ítems tuvieron una valoración máxima (5 puntos) por parte de 7 o más alumnos y submáxima por parte del resto, salvo los ítems 7 y 8, relativos al conocimiento adecuado de las funciones a desarrollar y a la preparación previa a la actividad, en los que un alumno los puntuó con 3 puntos. Las tutoras otorgaron la puntuación máxima a todos los ítems de la dimensión salvo una de ellas que otorgo una puntuación submáxima a todos menos al ítem referente a la preparación previa a la actividad, al que asignó la máxima puntuación.

Para terminar, no vamos a desarrollar un análisis exhaustivo de la evaluación sobre aportación a las competencias clave de *PequeSAFA Aventura*, ya que este excedería las pretensiones de este trabajo. Sin embargo, si consideramos interesante resaltar algunas reflexiones extraídas del análisis de las respuestas tanto del alumnado universitario como de las tutoras de E.I.

- En primer lugar, existen diferencias significativas entre las opiniones vertidas por parte del alumnado universitario y las de las tutoras de E.I. Esto puede tener varias lecturas: por un lado, la implicación del alumnado universitario en todo el proceso de planificación, programación y puesta en práctica de este microproyecto, les puede conferir una visión mucho más profunda y ajustada del grado de aportación a las competencias clave, de cada uno de los ABAES gamificados y de los diferentes juegos educativos motrices que los componían, a la hora de contestar al cuestionario, mientras que la visión de las tutoras de E.I., podría tener un importante sesgo al tener que evaluar estas competencias en base, exclusivamente, a la información recibida sobre este microproyecto y observación del desarrollo de *PequeSAFA Aventura*.

- En segundo lugar, podemos destacar que, en general, el alumnado universitario concede a este proyecto una capacidad de contribuir a la consecución de diferentes competencias clave por parte del alumnado de E.I., entre "adecuada" y "excelente", Además, para ellos, las valoraciones más altas son para la "competencia en comunicación lingüística", la "competencia personal, social y de aprender a aprender" y la "competencia emprendedora". Entre las tutoras E.I., aunque las valoraciones son más discretas, otorgan sus mejores valoraciones a la "competencia en comunicación lingüística" y a la "competencia personal, social y de aprender a aprender", considerando, en su mayoría, que este microproyecto contribuye de manera "adecuada" al desarrollo de estas competencias en el alumnado de E.I.

5. CONCLUSIONES

Estamos convencidos que este tipo de trabajos teórico-prácticos desarrollados en un contexto real y con alumnado real, proporcionan al alumnado un conocimiento de la realidad del sistema educativo, fundamental para poder entender como lo teórico debe ser moldeado para encajar en los condicionantes infraestructurales, materiales y personales, y poder así, provocar procesos de aprendizaje autónomos, motivadores, inclusivos y significativos.

En base a los resultados presentados, podemos concluir que la consecución de los objetivos se ha logrado satisfactoriamente.

Este microproyecto internivelar, innovador y cooperativo de E.M. en E.I. mediante ABAES gamificados, ha desarrollado un proceso organizativo, de planificación y de implementación exitoso, como demuestra el desarrollo óptimo de *PequeSAFA Aventura* y sus excelentes valoraciones tanto del alumnado como del profesorado implicado.

Su aportación competencial también puede considerarse como exitosa aunque las diferencias en la evaluación del alumnado universitario respecto a las realizadas por las tutoras, sugiere la necesidad de un análisis sosegado y minucioso para establecer qué factores han sido los que han determinado estas discrepancias y poder implementar las mejoras oportunas para posteriores ediciones, si bien, desde una visión general creemos poder afirmar que se trata de una actividad altamente competencial y, por lo tanto, de un alto valor educativo para la etapa de E.I.

6. REFERENCIAS

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis. Building and Environment, 89, 118-133.

Blández, J. (2017). Los ambientes de aprendizaje "AA". En Métodos de Enseñanza en Educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias, 155-186. INDE.

Blázquez. D. (2017). Cómo evaluar bien en Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa. INDE.

Blázquez, D. (dir.) (2017). Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. INDE.

Castañer, M. y Camerino, O. (2006) Manifestaciones básicas de la motricidad. Edicions de la Universitat de Lleida.

Chou, Y. K. (2019). *Actionable Gamification. Beyond points, Badges, and Leaderboards*. Octalysis Media.

Cleveland, B. y Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. Learning Environ Res, 17, 1-28.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos, 29, 97-113.

Gil, P. (coord.) (2013). Desarrollo curricular de la Educación Física en Educación Infantil. Pirámide.

Goodway, J. D., Ozmun, J. y Gallahue, D. L. (2021). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Barlett Learning.

Haibach, P. S, Reid, G., Collier, D. H. (2017). Aprendizaje y desarrollo motor. Kinesis.

Herrington, J., Reeves, T.C., y Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. In J.M. Spector, M.D. Merrill., J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401-412). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5

Junta de Andalucía (2023, 9 de mayo). *Decreto 100/2023 por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autó-noma de Andalucía*. BOJA.

Junta de Andalucía (2023, 30 de mayo). *Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA.

Latorre, P. A. y López, J. A. (2008). *Desarrollo de la motricidad en Educación Infantil. Consideraciones curriculares, científicas y didácticas.* GEU.

Latorre, P. A., Moreno, R. J., García, F. y Párraga, J. (2017). Motricidad y Salud en Educación Infantil. Pirámide.

Loyens, S. M. M., y Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 351–357. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9059-4

Manjón, D., Lucena, M., Espinar, E. & Cardona, A. (2021). *Una experiencia innovadora de Educación Motriz virtual en el Centro Universitario Sagrada Familia como respuesta al confinamiento domiciliario por COVID-19*. I Congreso Internacional y IV Congreso Nacional sobre rendimiento deportivo, actividad física y salud y experiencias educativas en Educación Física. Jaén.

Manjón, D. y Lucena, M. (2022). Un proyecto de innovación desde la asignatura de Motricidad y Salud entre alumnado universitario del grado de Magisterio y alumnado de Educación Infantil en un contexto de no presencialidad. En Salas, J. y Latorre, P.A. (Eds). *Buenas prácticas e innovación en educación física escola*r, 41-59. Ediciones Universidad Autónoma de Chile

Marczewsky, A. (2018). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Unicorn Edition*. Gamified UK.

Mosston, M. y Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5ª ed.). B. Cummings.

Ozgul, F., Kangalgil, M., Diker, G. y Yamen, E. (2018). Evaluation of the Constructivist Learning Environments of Physical Education Teacher Candidates. European Journal of Educational Research, 3(7), 653-658.

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN: 2-28.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness.* The Guilford Press.

Riera, M. A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3(2), 19-39

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y Educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. INDE.

Werbach, K. y Hunter, D. (2020). *For the win. The power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government and Social Impact.* Wharton School Press.

NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL USO DE TWITTER PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo está orientado a la realización de una actividad para promover la innovación docente. Está centrado en los alumnos que estudian en la universidad de la carrera de Traducción o Filología. Concretamente, se centra en los alumnos de Lengua CI o Idioma Moderno I Francés.

Según el Marco Europeo, las lenguas deben estudiarse a través de las cuatro destrezas de la lengua: comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y producción oral. Así pues, este trabajo se centra específicamente en la producción escrita, en tanto que muchas veces es olvidada y no se explica bien dentro de las clases. Para ello, se centra en la utilización de las redes sociales, ya que es una realidad cada vez más presente. Debemos tener en cuenta que la sociedad en red ha permitido desarrollar la virtualidad, haciendo que sea una herramienta indispensable en la sociedad. Por esta razón, se ha optado por usar la aplicación Twitter para desarrollar la actividad. Además, se ha escogido Twitter porque ofrece la posibilidad de escribir sólo 240 caracteres, por lo que evita que nuestros alumnos acudan de manera mecánica a traductores en línea, donde las palabras que añaden muchas veces están fuera de contexto.

Teniendo en cuenta esto, las hipótesis que se han planteado en este trabajo son: (1) la producción escrita no se ha desarrollado convenientemente en las diferentes clases; (2) normalmente los alumnos aprenden una serie de textos, por lo que aprenden a base de reproducir textos

mecánicos que no les aporta ningún sentido crítico; y (3) al no existir ningún tipo de reflexión los alumnos no son capaces de razonar cuando escriben, por lo que no existe un pensamiento crítico, ya que todo se deja a merced de la memoria. c

Por todo ello, los objetivos generales que se han planteado en este trabajo son: (1) mejorar el desarrollo de la producción escrita; (2) analizar el desarrollo de alternativas a la enseñanza de la producción escrita; y (3) promover la motivación de los alumnos. Como consecuencia de estos objetivos, se han planteado los siguientes objetivos específicos: (1) analizar las deficiencias en el aprendizaje de una segunda lengua a la hora de ponerlas en práctica; (2) proponer un sistema alternativo a la producción escrita a través de las redes sociales con el fin de despertar el interés de los alumnos; y (3) estudiar los resultados de esta forma de producción escrita con el fin de ver si el aprendizaje ha sido más dinámico que de la forma tradicional.

Con todo, este trabajo es una alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, mostrando que a la hora de escribir no nos podemos centrar en una repetición de texto. Dicho de otro modo, este trabajo pretende mostrar una forma de innovación docente, en la que se pone de manifiesto la posibilidad de crear una actividad, en la que los alumnos son capaces de crear un texto de una manera consciente.

2. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

En este trabajo, se ha abandonado la enseñanza tradicional que se basa en clases magistrales y textos literarios. En su lugar, se ha adoptado la metodología de la clase invertida (flipped classroom). Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de química de educación secundaria, fueron los creadores de esta metodología. Comenzaron a grabar sus clases y a crear presentaciones para los estudiantes que no podían asistir, y pronto se dieron cuenta de que esto mejoraba el aprendizaje. Decidieron aplicar esta metodología a todas sus clases. A medida que la implementaban, descubrieron que las clases podían utilizarse para actividades adicionales además de la enseñanza teórica, como debates, casos prácticos y trabajos en grupo (Bergmann & Sams, 2014). Esto llevó a los alumnos

a realizar trabajos en grupo para fortalecer sus conocimientos tanto de forma individual como grupal. En la metodología de la clase invertida, los alumnos realizan una investigación previa en casa para adquirir conocimientos y luego utilizan el tiempo en el aula para compartir y consolidar lo aprendido.

Este enfoque de aprendizaje es amplio y versátil, lo que permite su aplicación en todas las etapas del proceso educativo. Se alinea perfectamente con los objetivos clave de la educación, como el desarrollo del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Se fomenta activamente la colaboración entre profesores y estudiantes en el aula, a través de una variedad de actividades diseñadas para desarrollar habilidades complejas. Esto incluye la capacidad de identificar errores y corregirlos para aprender de ellos, lo que promueve un enfoque más metacognitivo y reflexivo. Además, los estudiantes tienen la flexibilidad de adquirir el contenido de la clase en casa utilizando diversos recursos y pueden trabajar a su propio ritmo. Esta libertad les permite manipular los materiales de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y preferencias individuales, lo que fomenta un sentido de autonomía y empoderamiento en el proceso de aprendizaje (García-Barrera, 2013). Asimismo, este enfoque proporciona una oportunidad invaluable para que los profesores estén presentes durante la aplicación práctica del proceso de aprendizaje, que se considera el momento más significativo y enriquecedor del proceso de adquisición de conocimientos (Johnson & Renner, 2012).

Sin embargo, para aplicar este enfoque en el estudio de la sintaxis del discurso, es crucial que los estudiantes adquieran ciertos conocimientos básicos antes de aplicarlos en la práctica. La metodología prioriza la experiencia práctica, utilizando textos seleccionados cuidadosamente por el profesor para llevar a cabo la actividad (García-Barrera, 2013). De esta manera, se asegura que los estudiantes desarrollen una base sólida de conocimientos antes de profundizar en el análisis sintáctico y logren una comprensión más profunda de cómo se estructuran y se comunican los mensajes en el discurso. Con todo, este enfoque de aprendizaje no solo promueve una participación activa de los estudiantes, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades complejas y la autonomía en

el proceso de adquisición de conocimientos. Proporciona una plataforma para la colaboración entre profesores y estudiantes, permitiendo una retroalimentación continua y un aprendizaje más significativo. Además, el enfoque práctico y la selección cuidadosa de textos en la metodología brindan a los estudiantes una sólida base de conocimientos antes de abordar aspectos más avanzados de la sintaxis del discurso (García-Barrera, 2013).

En concordancia con la metodología de la clase invertida, se ha fusionado con el enfoque comunicativo del método de enseñanza de lenguas, con el propósito de fomentar la interacción y la comunicación en el proceso de enseñanza de la lengua francesa. Esta metodología se basa en las investigaciones de reconocidos autores como Savignon (1983), Breen y Candlin (1980) y Widdowson (1978), quienes impulsaron el uso de la expresión como medio para transmitir significado, así como la importancia de priorizar la interacción y la comunicación en el aula. Las actividades diseñadas dentro de esta metodología buscan promover una comunicación auténtica, a través de la realización de tareas significativas para cada estudiante, lo que a su vez fomenta la interacción entre ellos. Es esencial evitar el abuso de un lenguaje técnico y la corrección excesiva durante las actividades, ya que esto puede distraer de la comprensión del significado central. Se busca crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan cómodos y confiados para expresarse en francés, sin temor a cometer errores.

La combinación de la clase invertida y el método comunicativo brinda una oportunidad única para que los estudiantes practiquen el idioma en contextos reales y significativos. Al adquirir conocimientos previos en casa y utilizar el tiempo en el aula para aplicar esos conocimientos a través de actividades interactivas, se fomenta un aprendizaje más dinámico y participativo. Los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, donde la comunicación oral y escrita se valoran y se promueven de manera constante. Así pues, la integración de la metodología de la clase invertida con el enfoque comunicativo en la enseñanza del francés busca crear un entorno de aprendizaje estimulante, donde los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar y comunicarse de manera auténtica. Esto se logra a través de

actividades significativas y la priorización de la comprensión y expresión del significado sobre el uso excesivo de términos técnicos y la corrección constante. Mediante este enfoque combinado, se fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas prácticas y se promueve un aprendizaje más efectivo y placentero de la lengua francesa.

Según los estudios realizados por Celce-Murcia y Olshtain (2000), el principal objetivo de este enfoque pedagógico es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, es decir, su capacidad para utilizar el lenguaje de manera adecuada y efectiva en situaciones reales. Se fundamenta en la idea de que el lenguaje es un medio de comunicación y no meramente un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario. Por lo tanto, se enfoca en el uso práctico del lenguaje para fomentar la comunicación efectiva en contextos reales.

Los renombrados autores Bygate, Skehan y Swain (2001) explican que la enseñanza comunicativa se centra en el uso auténtico y significativo del lenguaje, otorgando mayor importancia a la comunicación efectiva que a la corrección gramatical. En este enfoque, el papel del profesor no se limita a ser el único proveedor de información, sino que actúa como un facilitador del aprendizaje. Su tarea principal es proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen el uso del lenguaje en situaciones reales y reciban retroalimentación adecuada, permitiendo así el desarrollo progresivo de su competencia comunicativa.

De acuerdo con las investigaciones de Celce-Murcia y Olshtain (2000), el rol del profesor se transforma en el de un asesor, un consultor y un guía para los estudiantes. Su labor consiste en brindar orientación y apoyo, ofreciendo herramientas y estrategias que les permitan utilizar el lenguaje de manera efectiva. Al adoptar esta postura, se promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, alentándolo a desarrollar sus habilidades comunicativas de manera auténtica y significativa.

En conclusión, la enseñanza comunicativa, según la perspectiva de Celce-Murcia y Olshtain (2000), se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, poniendo énfasis en el uso práctico y efectivo del lenguaje en situaciones reales. El profesor desempeña un

papel de facilitador, asesor y guía, proporcionando oportunidades de práctica y retroalimentación para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas. Este enfoque fomenta el aprendizaje autónomo y responsable, permitiendo que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias para utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos comunicativos.

Por otro lado, además de considerar las mencionadas metodologías, se ha prestado especial atención al aprendizaje colaborativo a lo largo de este proceso educativo. El aprendizaje cooperativo implica la formación de grupos heterogéneos de estudiantes, aprovechando su diversidad en términos de perspectivas y habilidades, con el fin de permitir la participación e interacción de todos los estudiantes en el entorno del aula. De esta manera, se fomenta la colaboración entre los estudiantes y se evita que toda la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje recaiga exclusivamente en el profesor. Este enfoque colaborativo no solo fortalece la participación activa de los estudiantes, sino que también estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en el aula. Al trabajar juntos en actividades y proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir ideas, expresar diferentes puntos de vista y aprender unos de otros. Esto no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta la construcción de conocimiento de manera conjunta, a través de discusiones constructivas y colaborativas (Mancuzo, 2020).

El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes adquieran habilidades sociales valiosas, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de conflictos. Al interactuar y colaborar con sus compañeros, los estudiantes aprenden a valorar la diversidad y a desarrollar una mentalidad abierta y respetuosa hacia las opiniones y perspectivas diferentes a las suyas. Además, se crea un ambiente de apoyo mutuo, donde los estudiantes se sienten motivados y respaldados en su proceso de aprendizaje, lo que contribuye a un mayor compromiso y éxito académico. De este modo, el aprendizaje colaborativo se ha integrado de manera significativa en este proceso educativo, reconociendo su importancia para fomentar la colaboración, la participación activa y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula. Este

enfoque ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender y crecer juntos, valorando la diversidad y promoviendo el trabajo en equipo. Al impulsar la colaboración y el intercambio de ideas, se crea un entorno propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Mancuzo, 2020).

El aprendizaje colaborativo se presenta como un enfoque dinámico y participativo, con la intención de trascender la mera memorización y las metodologías tradicionales de enseñanza. Su objetivo es fomentar la participación activa de todos los involucrados, permitiéndoles defender sus ideas, escuchar y considerar diferentes puntos de vista, analizar conceptos en profundidad y sintetizar información para alcanzar una comprensión más completa y significativa. Se basa en la premisa de que la acumulación de conocimientos puede ser más efectiva cuando se adopta una perspectiva global y se supera el enfoque individualista. Este tipo de aprendizaje promueve la idea de que los participantes pueden aclarar conceptos y resolver situaciones complejas de manera conjunta, logrando un mayor rendimiento en menor tiempo.

No sólo mejora la comunicación y las relaciones interpersonales, sino que también influye en la forma en que interactuamos con nuestro entorno. En el entorno educativo, el uso del aprendizaje colaborativo no solo impulsa el "aprender a aprender", sino que también permite a los estudiantes procesar información de manera conjunta, atendiendo a la diversidad de perspectivas y promoviendo valores como el respeto y la empatía. Además, proporciona una experiencia enriquecedora y novedosa dentro del aula. Sin embargo, es importante destacar que el papel del docente desempeña un papel fundamental en el aprendizaje colaborativo. El docente asume la responsabilidad de diseñar y supervisar las actividades, asegurándose de que todos los miembros del equipo contribuyan de manera equitativa y cumplan con sus respectivas tareas. Además, el docente puede desempeñar el rol de guía en situaciones académicas desafiantes, brindando orientación y apoyo cuando no hay un camino definido o claro sobre la postura que se debe tomar frente a un determinado tema (Cowrokingfy, n. d.).

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta propuesta de innovación docente está dividida en diferentes sesiones, en las que se va desarrollando la actividad. Se ha optado por dividirla en diferentes sesiones con el fin de que los alumnos sean capaces de desarrollar la actividad de manera autónoma, manejando un vocabulario y una gramática específicos. De manera general, se pretende que el alumno sea capaz de escribir de manera autónoma y que desarrolle cierta capacidad crítica para que aprenda a escribir de una manera fluida.

Teniendo en cuenta esto, aunque las sesiones se realizan en el aula, hay que tener en cuenta la necesidad de poder usar el teléfono móvil o cualquier otro dispositivo con conexión a internet. Esto se debe a que las redes sociales, concretamente Twitter, tienen un papel preponderante en la propuesta de innovación docente. Se recurre a Twitter porque sólo permite 240 caracteres y, como consecuencia, este hecho evita que los alumnos copien o abusen de diccionarios en línea. De este modo, el alumno es capaz de poner de manera autónoma el uso de la lengua, sin tener que recurrir a otras fuentes que generen confusión.

Así, en la primera sesión, los alumnos deben aprender la gramática que van a usar. Al tratarse de una historia, deben conocer bien los tiempos en pasado en francés. Para ello, el profesor explica la morfología, así como el uso de cada tiempo verbal. Una vez explicado, se le pide al alumno que construya frases simples de manera individual para que las interiorice y sea capaz de distinguir con claridad los usos de cada tiempo verbal. Del mismo modo, se usan metáforas comparativas, en las que el passé composé se identifica con una fotografía, mientras que el imparfait se relaciona con una película, dado que indica cierta progresión.

Tras terminar esta sesión, la siguiente va orientada a la adquisición de vocabulario. Para ello, se propone a los alumnos que hagan una lluvia de ideas. Esta lluvia de ideas debe incluir diferentes palabras que conocen y que han utilizado. Este proceso se hace en grupo de cuatro y cinco personas, de manera que cada grupo debe escribir sus palabras y colocarlas en una bolsa. A continuación, el profesor recoge las bolsas y muestra las palabras que se han ido señalando. Esta puesta en común permite ampliar el vocabulario y refrescar aquellas palabras que estaban

olvidadas, por lo que el profesor lo que ha hecho ha sido guiar a los alumnos para que éstos sean capaces de ampliar su vocabulario por sí mismo.

Una vez hecho todo esto, pasamos a la siguiente sesión. Esta es el paso previo al desarrollo de la actividad en Twitter. En esta actividad, el profesor explica a los alumnos que tienen que hacer, es decir, comenta que el profesor iniciará una historia que todos deberán continuar de manera individual con el fin de crear una macro historia que posteriormente los alumnos pondrán en común. Teniendo en cuenta todo esto, los alumnos deben crear unos personajes que deben interactuar de manera directa a lo largo de la historia. Asimismo, la historia debe estar bien estructurada y debe incluir una secuencia lógica, es decir, los alumnos tienen que ser cuidadosos con las reglas de escritura para que quede homogéneo.

En este sentido, se establecen unos turnos en los que los alumnos deben intervenir. Para ello, deben leerse los tuits anteriores y deben tener en cuenta todo lo escrito para poder continuarla. Así pues, los alumnos deben controlar bien el vocabulario y la gramática con el fin de cuadrarlos en el relato.

A continuación, cuando todos los alumnos han participado. La historia se comparte en la clase. El profesor debe recopilarla y darle una copia a cada alumno. Una vez hecho esto, los alumnos deben hacer una evaluación del texto. Dicho de otro modo, tienen que leer la historia e identificar los propios errores de escritura en el texto, o sea, deben analizar errores gramaticales y de vocabulario con el fin de poder mejorar la historia, así como aprender de los errores cometidos. Para ello, el profesor pasa un cuestionario donde cada alumno debe escribir los posibles errores que hay en el texto a nivel global, con el fin de que posteriormente el profesor pueda corregirlos.

Finalmente, el profesor corrige la historia y los errores que los alumnos han identificado. Para llevar a acabo todo esto, se hace una puesta en común donde todos los alumnos mejoren su producción escrita. Además de esto, los alumnos deben hacer un examen individual donde pongan en práctica estos conocimientos. Este examen muestra que el aprendizaje ha sido mucho más eficaz que siguiente el método tradicional, en

tanto que los alumnos han sido capaces de reflexionar todo aquello que han puesto por escrito.

De este modo, la evaluación se centra en varios puntos. Por un lado, se evalúa de forma exhaustiva el uso de la gramática y el vocabulario estudiados, así como el uso de las palabras que no se han estudiado en clase. Por otro lado, se evalúa la creatividad, es decir, la capacidad de desarrollar su parte de la historia en relación a los contenidos de la historia. Además de esto, también se analiza y evalúa de forma precisa los signos de puntuación y la continuidad de la historia y de cada tuit, de manera que se señala la importancia de la coherencia y la cohesión textual.

4. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo muestran que las producciones escritas tradicionales son contraproducentes para los alumnos. Nos encontramos en un momento en el que los alumnos tienen serios problemas para estructurar un texto en una segunda lengua. Normalmente, se hace a base de modelos estructurados, en los que el alumno se dedica a reproducirlos de manera mecánica. Todo esto genera problemas, porque el alumno no es capaz de manera autónoma.

Así pues, esta actividad permite a los alumnos a escribir de manera autónoma, al mismo tiempo que genera la capacidad crítica. Al tener que leer comentarios anteriores y enlazarlos con los suyos propios, el alumno debe ser consciente de lo que escribe. Asimismo, hay que tener en cuenta que Twitter solo permite desarrollar 240 caracteres, por lo debe ser conciso y directo. Por tanto, la gramática y el vocabulario son seleccionados a consciencia y no con el fin de rellenar palabras en un texto.

Por otro lado, se trata de un trabajo en grupo, aunque lo hagan individualmente. Dicho de otro modo, cada alumno debe publicar un tuit, pero debe leer el de sus compañeros. En este sentido, es consciente de las ideas de su compañero y, de una manera indirecta trabaja, trabaja en conjunto. Este tipo de trabajo hace que el aprendizaje sea más fluido, pues se aportan ideas y asunciones que el alumno puede asumirlas y aplicarlas de manera eficaz.

Más allá de todo esto, el uso de la metodología de clase invertida se evidencia en que el alumno también es capaz de desarrollar labores de investigación. Dicho con otras palabras, el profesor ha sido una guía en todo el proceso, por lo que se ha promovido el aprendizaje autónomo, así como la investigación. Es más, el desarrollo de esta actividad ha permitido que ningún alumno se quede atrás, es decir, cada alumno ha sido capaz de avanzar a su propio ritmo, gracias a que ha existido una organización previa en la que no ha existido ningún tipo de presión. Por todo ello, nuestro papel como profesores no ha sido otro que el de guiar a los alumnos, o sea, el profesor debe acompañar al alumno para que cree y construya su propio aprendizaje.

En definitiva, el hecho de aplicar esta actividad ha demostrado que una manera diferente de estudiar la lengua hace que el aprendizaje sea más dinámico. El hecho de usar las redes sociales ha permitido atraer a los alumnos al aprendizaje de la lengua, por lo que la consecuencia directa de todo esto ha sido que el aprendizaje perdura más en el tiempo en la mente de nuestros estudiantes. No se ha focalizado en la necesidad de memorizar y texto y calcarlo, sino en el capacidad de desarrollar uno propio.

5. CONCLUSIONES

En general, este tipo de enfoque demuestra la importancia de adoptar la innovación docente en el ámbito de la enseñanza de idiomas, al tiempo que resalta la necesidad de transformar los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas. Aunque es innegable que el Marco Común Europeo ha tenido cierto éxito en su implementación, resulta insuficiente para promover un aprendizaje verdadero y efectivo de los idiomas. Por lo tanto, se hace imprescindible explorar nuevas estrategias pedagógicas que se ajusten a las demandas y necesidades de los estudiantes en la era contemporánea.

Teniendo en cuenta todo esto, el aprendizaje de lenguas se ha centrado en una realización de ejercicios mecánicos, dejando el estudio de la lengua en un segundo plano. Por ello, este trabajo pretende mostrar que existen otras posibilidades para mejorar el estudio y el aprendizaje de

una segunda lengua. Dicho de otro modo, se ha intentado mostrar un tipo de actividad en la que se desarrolle el pensamiento crítico a través de la lengua, o sea, que permita al alumno escribir de una manera fluida sin memorizar textos que luego plasme en un examen.

Así, las redes sociales se han convertido en un aliado perfecto. Pues, no debemos olvidar que nuestros alumnos están sumidos en las redes sociales, por lo que incorporarlas ha permitido un mayor interés en la actividad. En este sentido, hay que decir que la aceptación ha sido muy significativa y se ha permitido romper también las barreras de la timidez. El uso de la virtualidad ha favorecido la creatividad, así como la interacción, ya que incluso alumnos que no se conocían en clase se han conocido gracias a esta actividad y al aprendizaje colaborativo. Por tanto, este tipo de actividades debe ser vista también como una manera de acercar a las personas a través del estudio de una segunda lengua extranjera.

Sin embargo, a pesar de los numerosos beneficios de esta actividad, es importante reconocer que también puede presentar ciertos inconvenientes que deben ser abordados. Uno de los principales desafíos es la necesidad de utilizar dispositivos con conexión a internet, lo cual puede generar un problema derivado de la brecha digital. Esto significa que algunos estudiantes pueden no tener acceso adecuado a la tecnología o a una conexión confiable, lo que limita su participación en la actividad y puede generar desigualdades en el aprendizaje. Es fundamental tener en cuenta las necesidades de todos los alumnos para garantizar que la actividad funcione de manera efectiva y equitativa. Esto implica considerar alternativas para aquellos estudiantes que no tienen acceso a dispositivos o conexión a internet, como buscar soluciones tecnológicas que puedan ser accesibles para ellos. Además, es importante brindar apoyo adicional y oportunidades de aprendizaje a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en el uso de la tecnología, de modo que no se queden rezagados en su proceso educativo.

Además de la brecha digital, también se deben considerar otras necesidades individuales de los estudiantes, como las diferencias de habilidades, estilos de aprendizaje y niveles de dominio de la materia. Es esencial adaptar y personalizar la actividad para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y beneficiarse de ella. Esto puede implicar

la implementación de estrategias diferenciadas, el uso de recursos diversos y la atención individualizada a las necesidades específicas de cada alumno.

6. REFERENCIAS

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Longman.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Oxford University Press.

Coworkingfy (n. d.). Aprendizaje colaborativo | Qué es, características, ejemplos y ventajas. Cowrkingfy. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://t.ly/nfPj

García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://hdl.handle.net/10334/4019

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://bit.ly/2kwrNel

Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://t.ly/_Yj7

Peña Acuña, B. (Coord.) (2014a). Vectores de la pedagogía docente actual. Madrid: ACCI.

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.

Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.